



**ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**О.В. ВАРЕЦЬКА**

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

***Монографія***



**Запоріжжя • 2015**

УДК 373.3.011.3–051:005.336.2:316.42:378.046–021.68(477)(049)  
ББК 74.24(4Укр.)731.142.210.03:74.589я91  
В18

*РЕКОМЕНДОВАНО ДО ДРУКУ:*

*Вченою радою Комунального закладу «Запорізький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради  
(протокол № 5 від 24 грудня 2014 р.);  
Вченою радою Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
(протокол № 2 від 02.03.2015 р.)*

**Рецензенти:**

**Сущенко Тетяна Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи, Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

**Крамаренко Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ)

**Конох Анатолій Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя)

**Варецька О. В.**

**В18 Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти** : монографія / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Кругозір, 2015. – 532 с.

**ISBN 978-966-2602-88-III**

Монографію присвячено актуальній проблемі розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено сутність, складові, функції соціальної компетентності особистості, особливості та соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти. Приділено увагу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи сільської місцевості. Обґрунтовано концептуальні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, створено її наукову модель. Визначено комплекс організаційно-педагогічних умов та педагогічні технології, описано навчально-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Видання розраховане на науково-педагогічних працівників, вчителів початкової школи, вихователів груп продовженого дня, методистів початкової освіти, а також студентів факультетів початкової освіти, аспірантів, докторантів, слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, усіх небайдужих до підвищення якості вищої освіти та її соціальної ролі.

УДК 373.3.011.3–051:005.336.2:316.42:378.046–021.68(477)(049)  
ББК 74.24(4Укр.)731.142.210.03:74.589я91

ISBN 978-966-2602-88-III

© О. В. Варецька, 2015

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	5
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....	7
ВСТУП .....	8
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ .....	
1.1. Компетентнісний підхід – концептуальна основа сучасної педагогічної освіти .....	13
1.2. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя в наукових працях .....	38
1.3. Сутність дефініції «соціальна компетентність» особистості .....	54
1.4. Складові та функції соціальної компетентності .....	124
Висновки до першого розділу .....	150
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	
2.1. Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи .....	153
2.2. Концептуальні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти .....	228
2.3. Наукова модель комплексного лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти .....	274
Висновки до другого розділу .....	302

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ЛОНГІТЮДІНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	305
3.1. Експериментальна програма комплексного лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти .....	305
3.2. Комплекс організаційно-педагогічних умов лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти .....	326
3.3. Педагогічні технології розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи .....	343
3.4. Навчально-методичне забезпечення комплексного лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти .....	378
Висновки до третього розділу .....	399
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	401
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	404
ДОДАТКИ .....	489
Додаток А .....	489
Додаток Б .....	492
Додаток В .....	508
Додаток Г .....	509
Додаток Д .....	511
Додаток Е .....	512
Додаток Є .....	515
Додаток Ж .....	517
Додаток З .....	521
Додаток І .....	522
Додаток К .....	523
Додаток Л .....	527



## ПЕРЕДМОВА

Шановний читачу!

Актуальність монографічної праці кандидата педагогічних наук, доцента Варецької Олени Володимирівни полягає в тому, що докорінні зрушення, які відбуваються сьогодні в соціокультурному та економічному просторі країни, Європейського Союзу і світу, потребують, перш за все, формування якісно нового соціально орієнтованого стилю мислення і поведінки, здатних забезпечити молодому поколінню українців щасливо жити і успішно, ефективно працювати в умовах сучасного ринку.

Автор закономірно звертається до головного суб'єкта формування таких властивостей у структурі молодого особистості – вчителя початкової школи, який повинен, а в цьому полягає сутність одного з головних суспільних його обов'язків, сформувати разом з батьками відповідний алгоритм соціальної поведінки молодого людини, надати інструмент для формування її соціальної компетентності.

Це подвійно важливо, оскільки привернення/збудження свідомості юнаків і дівчат, які ще тільки набувають статусу особистості, наприклад, ліберального, консервативного, соціал-демократичного, соціалістичного, постмодерністського, теологічного чи іншого ідеалу ділової людини, смислу життя, а також сукупності певних архетипів, символів, образів, критеріїв оцінок, алгоритмів ділової і загальнолюдської взаємодії, «працюють» протягом усього їхнього життя.

Модернізувати і своєчасно корегувати цей унікальний ансамбль духовності, соціальності в інфраструктурі життєзабезпечення розвитку особистості в залежності від динаміки інтеграційних процесів здатна тільки система післядипломної освіти.

У цьому цінність і необхідність її як складової соціального інституту освіти, оскільки вона обслуговує протягом життя усіх без винятку суб'єктів господарювання, впливає на сім'ю, охоплює учасників малого, середнього і великого бізнесу, формує лідерів територіальних громад і органів місцевого самоврядування, живить керівництво підприємствами, територіями, державними установами, міжнаціональними та наднаціональними об'єднаннями, що інтенсивно формуються у ході глобалізації світової спільноти.

Для виконання цієї важливої функції вчитель повинен бути сам професійно підготовлений і мати необхідні знання, уміння й навички до саморозвитку і виконання лідерських функцій, роз-

винену соціальну компетентність, оскільки у виховних практиках надзвичайно високу питому вагу має особистий приклад.

Отже, теоретичне значення дослідження соціокультурного дискурсу розвитку соціальної компетентності у системі професійної підготовки важко навіть оцінити, оскільки воно є системоутворюючим елементом поведінки особистості незалежно від сфери виробництва та форм життєдіяльності людини, входить до системи чинників саморозгортання громадянського суспільства і держави.

Новизна дослідження О. В. Варецької полягає в тому, що розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи є, на її думку, комплексним лонгітюдінальним процесом подальшого післядипломного етапу професійного навчання, який відбувається в курсовий та міжкурсний періоди й ґрунтується на предметних знаннях, збагачених соціальною компонентою, враховує соціокультурну ситуацію.

Автор стверджує, що предметні знання без урахування соціальної компоненти, відірвані від соціального ґрунту не сприяють розвитку соціальної компетентності, а залишаються надбаними знаннями заради знань, що призводить до некомпетентності у соціальній, економічній, політичній, духовній, професійній сферах.

Це сьогодні нам особливо яскраво демонструє криза світової спільноти, що охопила всі сфери життя людини. Її причина не у відсутності фінансів, а у відсталому мисленні технократії, що, залишаючись у керма світової спільноти, зупинилась у своєму духовному розвитку і не здатна встигати за ходом науково-технічного і соціального прогресу.

Становлення інформаційної єдності світової спільноти вимагає від особистості, у першу чергу, високої динаміки розвитку її духовності для створення якісно нового ідеалу та визначення пріоритетних орієнтирів соціального розвитку, а тоді вже має організувати господарську, виховну та інші види діяльності.

Тому нагальною суспільною потребою є розвиток соціальної компетентності вчителя в нових соціокультурних умовах до нових професійних дій, які сприяють підготовці учнів до життя в сучасному полікультурному соціумі і мережевому суспільстві на засадах відтворення духовного багатства українського народу і світової спільноти, національної гідності, багатомовності, толерантності, навіть альтруїзму і космополітизму.

**Володимир Бех,**

*Заслужений діяч науки і техніки України, доктор філософських наук, професор,  
директор Інституту управління та економіки освіти  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)*

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

КЗ «ЗОІППО» ЗОР –	комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
КЗ «ДОІППО» –	комунальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
ВІППО –	Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти
ПОІППО ім. М. В. Остроградського –	Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
ДОІППО –	Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ІФОІПОПП –	Івано-Франківський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників
ХОІППО –	Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
СК –	соціальна компетентність
ВПШ –	вчитель початкової школи
СППО –	система післядипломної педагогічної освіти
НВП –	навчально-виховний процес
ДЕВ –	духовно-економічне виховання
ВНЗ –	вищий навчальний заклад
ЗНЗ –	загальноосвітній навчальний заклад
ЗНВК –	загальноосвітній навчально-виховний комплекс
ЗОШ –	загальноосвітня школа
ЗНВК –	загальноосвітній навчально-виховний комплекс
НРЕО –	Національна рада економічної освіти
МіГ –	медіаінформаційна грамотність

## ВСТУП

Сьогодення характеризується стрімким розвитком інноваційних перетворень у різних сферах життєдіяльності людини, а також глобальними кризами, загострення яких відбивається на формуванні базової системи цінностей, розширює просторову сферу соціальних змін. Усе це актуалізує пошуки теорій виживання людства, в центрі яких була б людина сьогоднішня й майбутня, здатна осмислити сутність соціальних процесів, взяти активну участь у конструктивній трансформації суспільства.

Зауважимо, що серед ключових компетентностей для навчання впродовж життя (країни Євросоюзу, Лісабон, 2001) виокремлено загальну культуру, підприємницькі, соціальні навички. У більшості країн світу в цей перелік включено соціальну компетентність (Австрія, Бельгія, Фінляндія та ін.).

Соціальну спрямованість модернізації української системи освіти, набуття різноманітних компетентностей особистістю задля підвищення конкурентоздатності на ринку праці, інтеграції в глобальне суспільство покладено в основу Закону України «Про вищу освіту» [265], Проекту Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років, Проекту закону «Про післядипломну освіту» [268], відбивається в документах МОН України щодо гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя [582], запроваджується через Національну рамку кваліфікацій [581]. На зростання соціальної ролі особистості спрямований Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [579], який підсилено практичною життєвою орієнтованістю освіти на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів. При цьому останній сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учнів, серед яких значне місце посідає соціальна. Вирішення вищеозначених завдань залежить від особистісної та професійної підготовки вчителя. Зауважимо, що галузевий стандарт вищої освіти в універсальних компетенціях також визначає соціально-особистісний блок.

З огляду на кадрову ситуацію, зокрема відмову працювати вчителями після випуску (майже третина – 32% студентів педагогічних ВНЗ, за даними дослідження Центру Разумкова, квітень 2002 р.), старіння педагогічних кадрів (близько 70% вчителів

на кінець 2014 року мають стаж роботи понад 20 років) та їхніх психолого-педагогічних і предметно-методичних знань, зниження трудової активності тощо, а також інноваційний зміст ідей XXI століття, відповідно до яких педагог має бути носієм освітніх і суспільних змін, стає необхідним перегляд наукових позицій щодо підготовки вчителя, уведення інновацій і внесення корінних змін в організацію системи післядипломної педагогічної освіти (СППО) для розвитку соціальної компетентності вчителів. Поки що її існуючі зміст і форми не сприяють розв'язанню цієї проблеми з огляду на періодичність кваліфікаційної підготовки й перепідготовки, а також неоднозначність ситуацій соціального змісту, з якими у міжкурсовий період учитель залишається на самоті. Саме тому нагальним є скорочення цього терміну, наповнення змісту післядипломної освіти соціальною компонентою, надання можливості вчителю вільного вибору місця, форми підвищення кваліфікації і відстеження її результативності, створення умов для позитивних змін, долучення до нової, соціально орієнтованої інформації, комплексного лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності. Отже, післядипломна педагогічна освіта за певних науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов може бути визначальним чинником розвитку соціальної компетентності вчителів. Її пріоритетність у вирішенні цієї проблеми зумовлена таким:

- система післядипломної освіти здатна швидко реагувати на зміни соціокультурного середовища, зростання вимог щодо оновлення знань, розвитку компетентностей і задовольнити потребу в підготовці працюючих учителів задля підвищення їхньої конкурентоздатності;

- у системі післядипломної освіти передбачена можливість як підвищення кваліфікації, так і її розширення за рахунок здобуття додаткової спеціальності, існують умови для поглиблення її соціальної компоненти;

- інноваційна спрямованість післядипломної педагогічної освіти передбачає активну позицію вчителя, яка сприяє оволодінню новими технологіями і підходами, розвитку соціальної компетентності;

- СППО розкриває широкі можливості для розвитку соціальної компетентності вчителя в курсовий і міжкурсовий період шляхом свідомої участі педагогів у роботі тренінгів, майстер-класів, твор-

чих груп, семінарів, в очному та дистанційному форматі, отримання допомоги у районних консультпунктах та он-лайн; впливу внутрішніх мотиваційних і зовнішніх чинників (викладачів, методистів, керівників шкіл, наставників, колег та ін.).

Підготовка вчителя початкової школи у СППО залежить, насамперед, від її науково-методичного забезпечення, найважливішими елементами якого є:

- теоретично обґрунтована концепція, яка враховує процес інтеграції в європейську спільноту, соціокультурні детермінанти та особливості соціокультурної ситуації;
- дослідна модель, яка базується на особливостях післядипломного педагогічного процесу, можливостях оптимізації розвитку соціальної компетентності вчителя у цьому процесі;
- науково-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителя у закладах післядипломної педагогічної освіти;
- організаційно-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності вчителя.

Зважаючи на актуальність проблеми, закономірним є збільшення чисельності наукових досліджень соціальної компетентності особистості, зокрема різні аспекти процесу її формування перебували у центрі уваги таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як В. Байденко, Р. Гришкова, І. Зимня, У. Каннінг, Б. Креме, В. Куніцина, В. Ландшеєр, Г. Рот, Б. Рунде, В. Сейд, Б. Шпінат, Г. Шотмейєр та інших. У наукових працях С. Гончарова, В. Куніциної, В. Первутинського та інших учених розглянуто сутнісні, змістовні, структурні характеристики соціальної компетентності. У центрі уваги науковців знаходиться формування соціальної компетентності різних категорій майбутніх професіоналів: спеціалістів органів внутрішніх справ у процесі професійної підготовки (В. Бочаров), майбутніх педагогів на прикладі педколеджу (Г. Мосягіна), спеціалістів із соціальної роботи у процесі навчання у ВНЗ (Є. Муніц), практичних психологів у процесі професійної підготовки (Р. Скірко), студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (І. Зарубінська), студентів у міжвузівському освітньому центрі (О. Спірін).

У світлі останніх наукових тенденцій дослідники СППО все частіше звертаються до проблем формування професійної (Н. Мурована, В. Саюк, Л. Шевчук, О. Юртаєва та інші), методичної (С. Івашньова), полікультурної (О. Котенко), психолого-педаго-

гічної (Н. Лісова), інформаційної (О. Нікулочкіна), правової (В. Олійник), економічної (О. Шпак) компетентностей. Відсутність наукової концепції розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти ускладнює пошук ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми, стимулює подолання існуючих *суперечностей між*:

- новими соціокультурними умовами, що характеризуються потребою в конкурентоспроможних високопрофесійних учителях, здатних до здійснення ефективної соціальної взаємодії, прогнозування наслідків соціальної поведінки, самоуправління, досягнення соціального успіху та недосконалістю професійної підготовки вчителів початкової школи у системі фахової освіти;

- визнанням необхідності вдосконалення підготовки педагогів до професійної і соціальної діяльності та відсутністю науково обґрунтованої концепції розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти;

- потребою в соціальному збагаченні змісту післядипломної освіти вчителів та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення.

Необхідність усунення окреслених суперечностей задля розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти обумовила актуальність нашого дослідження, концепція якого ґрунтується на таких основних концептах:

- методологічному, який реалізується у системному, аксіологічному, компетентнісному, синергетичному, середовищному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та ін. підходах, уможливорює розкриття сутності розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, виявлення суперечностей чинної системи підготовки і проектування, її оновлення й удосконалення на інноваційних засадах;

- теоретичному, який визначається комплексом авторських дефініцій ключових понять дослідження, сформульованих на основі аналізу сутності, структури, функцій поняття, властивостей та соціокультурних детермінант досліджуваного процесу; розробленням концептуальних засад, науковим проектуванням змісту, організаційно-педагогічних умов, технологій розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі після-

## Вступ

дипломної педагогічної освіти відповідно до наукової моделі її комплексного розвитку;

– методичному, зміст якого розкрито в початково-методичному забезпеченні розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: авторських навчальних програмах курсів, спецкурсів, навчально-методичних та науково-методичних посібниках, й реалізується через авторську технологію;

– технологічному, який знаходить забезпечення певними заходами й процедурами, що спрямовані на упровадження в післядипломний педагогічний процес компонентів технології розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Викладений у монографії матеріал має під собою більш як 25-річний досвід учителя початкової школи й більш як 15-річний – викладача в підготовці вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.



## РОЗДІЛ 1

### РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

#### 1.1. Компетентнісний підхід – концептуальна основа сучасної педагогічної освіти

Соціально-економічні, політичні, глобалізаційні та інтеграційні зміни, експоненціальне зростання наукового знання обумовлюють зміну освітньої парадигми із знаннєвої на компетентнісну, а перехід від індустріального до інформаційного суспільства обумовив нові вимоги до людини – працівника, й, відповідно, виявив невідповідність між цілями, змістом, спрямованістю освіти та її результатами (недостатність ЗУНів для опису інтегрованого результату), між результатами освіти та запитами бізнесу. Цей факт було підтверджено у доповіді ЮНЕСКО (1997 р.) й, зокрема, наголошувалося на тому, що «все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка на їх погляд дуже часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як свого роду коктейль навичок, притаманний кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в точному значенні цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» [232].

Однак, як зазначають В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, кваліфікація (як певна якість) так само важлива і для подальшого навчання, і для громадянського життя поза ринком праці. Широке тлумачення кваліфікації (на відміну від вузького застосування для професійної діяльності) дає змогу успішно його використовувати як основне поняття в концепції європейських і національних рамок кваліфікацій [427; 433; 512]. Крім цього, саме рамковий кваліфікаційний підхід здатен сприяти безумовному запровадженню компетентнісного (результатного) підходу на нижчих рівнях освіти, оскільки НРК (Національна рамка кваліфікації) за своїм статусом є всеосяжною та поширюється на всі без виключення освітні рівні [431; 427; 433]. Зазначимо, що дослідник С. Шо (за Б. Оскарссоном) співвідносив компетентності як з базовими навичками, так і з ключовими кваліфікаціями, надаючи значення ком-

петентнісному визначенню базових навичок, розкриваючи їх як особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях роботи й соціального життя [532, с. 44].

Отже, можна говорити про несуперечливість і тісний взаємозв'язок даних понять, їх вплив на здатність особи здійснювати діяльність. Спільну думку знаходимо у В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, які вищеназвану здатність доповнюють поняттям «навчальний результат» [431].

Слід зауважити, що значення компетентнісного підходу згідно з проектом «Поширення і вплив реформи освітніх програм вищої освіти в Європі», здійсненим на замовлення Комісії ЄС (координатор проекту – Центр дослідження політики в галузі вищої освіти, Університет Twente, Нідерланди), має щонайменше три рівні: інституційний / локальний, національний та міжнародний. На інституціональному рівні компетенції (при правильному їх застосуванні) сприяють кращому розумінню викладачами та студентами того, що очікується; підсилюють прозорість професій (напрямів підготовки, спеціальностей, профілів) для роботодавців. На національному рівні компетенції можуть виступати своєрідними будівельними блоками для створення національних і галузевих / секторальних кваліфікаційних рамок, відігравати помітну роль у процедурах забезпечення якості. На міжнародному рівні за допомогою компетенцій описуються загальна структура кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти та Європейська структура кваліфікацій для освіти впродовж життя (за [64, с. 24]).

Сьогодні компетентнісний підхід визначено ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу [512, с. 31–33], методологічним принципом проектування ступеневої освіти (А. Мітяєва) [487], інструментом «посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, засобом поглиблення їхньої співпраці й відновлення в нових умовах взаємної довіри» [27, с. 10], засобом об'єднання освіти та навчання, вирівнювання їх з потребами трудового ринку і забезпечення мобільності трудових ресурсів (вертикальне – у розвитку кар'єри, горизонтальне – ротація між секторами, просторове – територіально), особливо для робітників, що зіткнулися з безробіттям (van der Klink and Boon, 2002) [831], новим концептуальним орієнтиром щодо формування змісту

освіти, адже базується на стандартах освіти, що є «відображенням узагальнення та систематизації принципів сформованих стандартів, які орієнтовані на кінцевий результат освіти, та готовності людини продовжувати навчатися впродовж життя, саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання» (М. Степко) [683, с. 43].

Вищезазначене стосується у повній мірі й післядипломної освіти, зокрема вчителів початкової школи. Для нашого дослідження важливо, що у початковій ланці цей підхід дозволяє посилити діяльнісну складову й усунути (або хоча б максимально наблизитися до цього на практиці) невідповідність між засобами й результатами освіти молодших школярів, а також фактично, а не декларативно задіяти суб'єктність, досвід учнів у відповідності до складових якості освіти, які й проконтролювати на різних рівнях. Така наша думка знайшла підтвердження у роботах Н. Бібік [52, с. 23]. На неї будемо орієнтуватися при розробленні концепції розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у СППО. Відповідно до цього, вкрай важливо у післядипломному процесі обирати такі педагогічні форми, методи, засоби, які б показали шляхи збагачення соціальною компонентою програмового навчального матеріалу, створювали, моделювали відповідні соціально орієнтовані ситуації навчально-виховного процесу початкової школи, синтезували соціальні знання, уміння, способи практичної діяльності, «досвід діяння» (І. Бех), забезпечували розвиток соціальної компетентності особистості вчителя, фактичну спрямованість на виконання завдань Державного стандарту початкової загальної освіти, зокрема й щодо формування соціальної компетентності молодшого школяра.

Як ми зазначили, головним стимулом для запровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу до професійного розвитку особистості. Таку думку знаходимо в Н. Hummel, P. Kirschner, P. V. Vilsteren, M. Wigman. Вони стверджують, що «при перекладі цього запиту на мову освітніх реалій і виникло поняття „компетентність“ асоційоване з успішною поведінкою в нестандартних ситуаціях, неформалізованою взаємодією з партнерами, рішенням недовизначених або заплутаних завдань, оперуванням суперечливою інформацією, динамічними, складно інтегрованими процесами, управління якими вимагає теоретичного знання» [845].

Закономірним можна вважати зацікавленість у вищезначеній поведінці особистості у кризових ситуаціях в економіці, освіті й культурі.

Саме цій проблемі присвячено роботи В. Ландшеєр, Дж. Равена, Д. МакКлелланда (David McClelland), Р. Боятциса (Richard Boyatzis), Лайл Спенсер (Lyle Spencer) і Сайн Спенсер (Signe Spencer) та ін.

У російській освітній педагогіці та психології визначення, склад компетентностей й компетенцій представлено у роботах В. Байденка, Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Кальней, А. Новікова, М. Пожарської, А. Хуторського та ін.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження український вчених П. Бачинського, Н. Бібік, І. Гудзик, Н. Дворнікової, І. Драча, С. Калашнікової, Я. Кодлюк, В. Лугового, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пошетун, І. Родигіна, О. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоевої, О. Ситник, О. Слюсаренко, Т. Смагіної, М. Степка, Ж. Таланової, Г. Терещук та ін.

Щодо походження компетентнісного підходу, існує декілька поглядів. Засновником першого вважають Аристотеля, який вивчав «аієге» (з грецької) – силу, котра розвивається і вдосконалюється до такого ступеня, що стає характерною ознакою особистості. Другий погляд: убачається, що поняття «компетентність», «компетенція» увійшли до широкого вжитку після запуску СРСР штучного супутника Землі та критики в контексті цієї події недоліків освітньої системи. Відповідно до інший, вважається, що поняття «компетентнісний підхід», «освітня компетентність», «компетентнісна освіта», як досягнення певного освітнього результату, прийшло до нас із США, Великої Британії, Німеччини. Зокрема, принцип компетенції зародився в рамках науки – лінгвістики, що відображено у дослідженнях відомого американського лінгвіста Н. Хомського. Науковцем було сформульовано поняття «компетенції» стосовно теорії мови, трансформаційної (генеративної) граматики. Однак, за твердженням Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J. G. van Merriënboer у відповідності до словника Webster, це поняття виникло 1596 року і тільки останніми десятиріччями його значення і вплив на управління й освіту зростає [811]. Зазначимо також, що 1921 року В. Паульсен, розглядаючи школу як засіб життя, вказував на необхідність переведення у ній Роботи-Що у Роботу-Як, а особистість того, хто виконує роботу, формувати її продуктом [862].

У 1981 році в США Д. МакКлелланд (David McClelland), а згодом і Р. Боятцісом (Richard Boyatzis) був розроблений підхід щодо визначення поведінки успішних керівників (з акцентуванням на ефективній роботі та орієнтуванням на пошук поведінки, якою не володів середньостатистичний керівник, тобто компетентність / некомпетентність). На основі результатів аналізу дослідження понад 2000 осіб (у тому числі – 41 керівник з 12 компаній) Р. Боятціс (1982) встановив чітке визначення поняття «компетенція», яка причинно пов'язана з ефективною роботою (досягненням певних результатів, успіхів через певні дії і завдяки підтримці єдиної лінії поведінки, порядку дій і умов організації). При цьому, «компетенція» тлумачилася як основна характеристика людини, набір персональних компетенцій, що відображає можливості людини. «Компетенції описують, що може зробити (але не обов'язково робить) людина, незалежно від ситуації і обстановки». За Р. Боятцісом, у компетенцію можуть входити мотиви, особливості, навички, бачення себе і соціальної ролі, а також знання [811]. Публікація науковця «The competent manager» (1982) подавала відібрані ним характеристики – 19 найбільш загальних компетенцій керівника (12 диференціюючих і 7 порогових), які відрізняли ефективну роботу, але не були унікальними [902].

Починаючи з 70-х років ХХ століття Лайл та Сайн Спенсери, яких називають одними з фундаторів компетентнісного підходу, досліджували значення компетенцій в управлінні персоналом.

У США поняття «компетентнісна освіта» використовувалося в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. У цьому контексті варто наголосити на ґрунтовній праці Дж. Равена, який вивчав проблеми оцінки життєвих навичок (зокрема соціальну адаптивність) та співвідношення між якостями, які формуються загальноосвітньою системою, і тими якостями, які реально необхідні дорослим людям для повноцінного продуктивного життя [592, с. 16]. Піддаючи аналізу незвичний підхід педагога-практика, яка занадто не переймалася виконанням програми (і за змістом, і за термінами), а була зосередженою на компетентностях, що їх учні могли набути під час виконання певної роботи, Дж. Равен відмічав, що вищевказані «компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення ме-

ти (частіше в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читання), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо» [593, с. 16]. Слід відзначити, що вкрай важливим є твердження Дж. Равена щодо врахування інтересів, цілей, особистісних і соціальних пріоритетів кожної людини при оцінці компетентності у певній галузі. При цьому, компоненти компетентності проявляються і розвиваються за умови зацікавленості особистості в результатах своєї діяльності.

Не можна залишити поза увагою роботу В. Ландшеєр «Концепція „мінімальної компетентності“», в якій декларувалася ідея компетентнісного підходу [400]. Авторка наводила слова Р. Дж. Спейді: «Знання, вміння та поняття – важливі компоненти успіху у всіх життєвих ролях, але вони його не забезпечують. Успіх залежить також не в меншій мірі від установок, цінностей, почуттів, надій, мотивації, самостійності, співпраці, старанності та інтуїції людей». Хоча у той час мова йшла не стільки про підхід, скільки про компетентність, професійну компетентність особистості. При цьому, компетентність у широкому вжитку тлумачилася як «поглиблене знання предмета чи засвоєне вміння». Дослідниця ж визначала «компетентність як „такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві“» [400, с. 27], як поглиблене знання або засвоєне вміння, а мінімальну компетенцію – як особливий рівень знань і вмінь [400].

Як згадано вище, ідея компетентнісної освіти (competence-based education – CBE) у загальному контексті (за Н. Хомським) від її зародження у 60-х роках ХХ у США [839] в рамках однієї з конкретних наук була продовжена як науковий метод різних сфер знання, зокрема й педагогіки. США, Австралія, Голландія, Швейцарія, Велика Британія та інші країни у рамках міжнародного співробітництва розпочали переглядати цілі освіти й розробляти відповідний діагностичний інструментарій. Підсиленням інтересу світової спільноти до проблеми діагностики та формування компетенцій стала міжнародна програма моніторингу шкільних досягнень PISA (Programme for International Student Assessment). Розкриття шокуючих результатів моніторингу стало стимулом початку перетворень в освіті й загальноєвропейського (загальносвітового) руху освіти від поняття «кваліфікації» до поняття «компетенції».

Не заперечуючи думку багатьох науковців щодо англосаксонських коренів поняття «компетенція» [44; 431], первинності, оригінальності англійської термінології в міжнародній, європейській практиці й вторинності перекладів на інші мови (В. Луговий), існують різні погляди відносно його походження та новизни. Зокрема, у дослідженні Я. Логвінової [422] знаходимо таке. Компетентнісний підхід не є абсолютно новим для російської (слід розуміти – радянської), а й тому відповідно української школи; це «мода на компетентність»; це шлях оновлення освіти. Розглянемо кожне з суджень.

Компетентнісний підхід для російської наукової школи не є абсолютно новим, адже В. Давидов, Е. Ільєнков, В. Краєвський, М. Скаткін, І. Лернер, Г. Щедровицький та інші у своїх працях провідною визначали орієнтацію на освоєння умінь, способів діяльності. Однак, при побудові типових навчальних програм, стандартів, оціночних процедур вищеназвана орієнтація не була визначальною, а стала основою окремих навчальних технологій та матеріалів. Таким чином, недоліки пострадянської освіти призвели до спрощення розроблених концепцій і втрату ними свого сутнісного значення.

Більш того, посилаючись на наукові праці періоду вісімдесятих років ХХ ст. В. Байденко, О. Бермус, І. Фрумін та ін. зазначають, що «нове» в європейській освіті – це добре забуте «радянське» [29, с. 3; 42; 744]. І справа не в термінах, а в реальності, яку вони охоплюють. Варто погодитись з І. Фруміним щодо робіт С. Шацького і його послідовників, теорії та практики розвиваючого навчання Ельконіна–Давидова, які були предтечами компетентнісного підходу. Близькі ідеї можна знайти у дидактичній школі Скаткіна–Лернера–Краєвського, де самостійними компонентами змісту освіти стали досвід творчої діяльності та емоційного ставлення [744].

Крім цього, дійсно випереджуючими рішеннями методистів-дослідників були моделі діяльності спеціаліста (Є. Смірнова) [666], розробки профілю спеціаліста (Н. Тализіна, Н. Печенюк, Л. Хихловський) [706], виконані у системно діяльнісній методології, які стосувалися й виконання соціальних ролей у різних сферах діяльності, описували ту саму реальність й ті самі напрями оновлення вищої школи, котрі сьогодні асоціюються з використанням запозичених парадигм, зокрема й розробку професійних стандартів.

На користь цієї думки свідчить й введення кваліфікаційних характеристик задля моделювання професійної діяльності (Постанова Ради Міністрів СРСР, 1978 р.), здійснення спроби розробки нового покоління кваліфікаційних характеристик фахівців з вищою освітою і створення фондів комплексних кваліфікаційних завдань за спеціальностями вищої школи (1988 р.) [205; 750; 679]. Ще одним підтвердженням вищезазначеного є факт, що ще 1980 року тодішній міністр освіти СРСР наголошував на високому динамізмі у світі професій, потребах у створенні нових форм вищої освіти, раціональному обмеженні й концентрації навчальної інформації [679], відзначав евристичну цінність методів аналізу ринків праці, потребу в розробці методів моделювання професійної діяльності для виявлення предметної й функціональної сторін праці на осяжний прогнозований період, системи вимог до професійного вигляду сукупного фахівця [248]. Слід зазначити, що у ті роки базисна освіта вважалася передумовою високої адаптованості випускників до практичної діяльності, а вища школа стала орієнтуватися на широкий профіль і укрупнення спеціальностей. У цьому контексті доречним є твердження В. Байденка щодо Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти першого покоління, які були і просуванням вперед, і відповідним кроком назад, адже втрачали певні стратегічні методологічні відкриття радянської вищої школи [29, с. 4].

Варто висвітлити досить негативне ставлення М. Бершадського до проникнення понять «компетенція» і «компетентність» в російську мову, висловлене ним у Педагогічному дискусійному клубі «Компетенція і компетентність: скільки їх у російського школяра». Науковець розглядає цей факт як черговий прояв процесу, в результаті якого «педагоги незабаром почнуть писати тексти, записуючи англійські слова за допомогою кирилиці». Далі науковець зазначає, що «поняття компетентності не містить якихось принципово нових компонентів, які не входять в обсяг поняття „вміння“, тому всі розмови про компетентність і компетенції є дещо штучними, покликаними приховати старі проблеми під новим вбранням» [44, с. 136–143].

У той же час, А. Суригін вважає, що поняття «компетенція» й «компетентність» є «зайвими», адже вони мають близьке, ідентичне значення таким існуючим відповідним поняттям, як зміст освіти й освіченість [692, с. 54–55].



Натомість О. Бермус загострює увагу на очевидності таких фактів, як відставання від потреб сучасної економіки показників освіти більшості випускників середньої й вищої шкіл, так і більшої значущості та ефективності не розрізнених знань, а узагальнених умінь, що мають прояв в умінні вирішувати життєві й професійні проблеми, розвитку здібностей до іншомовного спілкування, підготовки в області інформаційних технологій та ін. Однак, зазначає науковець, уся історія радянської і, пізніше, російської педагогіки за останні півстоліття є драматичною боротьбою проти догматичного заучування понять, правил і принципів, в результаті якої виникли всі відомі на сьогоднішній день концепції, включаючи алгоритмізацію, поетапне формування розумової діяльності, що розвиває і особистісно орієнтоване навчання. О. Бермус констатує, що чітко виокремлюються два протилежні погляди. Один із них представлено у М. Бершадського й подано вище. Інший – базується на цілком інтуїтивному уявленні про те, що саме компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає основні аспекти процесу модернізації [42].

Разом з тим, О. Бермус, відкидаючи думку щодо черговості спроби перейменування досягнень радянської (російської) педагогіки на догоду сьогоднішній кон'юктурі сучасною версією компетентнісного підходу, зазначає, що він затребуваний, адже сучасна освіта вимагає істотної модернізації. Не здійснення цього процесу ризикує виявитися черговою кампанією безуспішного реформування освіти [42].

Уточнимо, що «модернізація» (з англ. – осучаснення; з фр. – modernizer < moderne – сучасний) передбачає впровадження у суспільство ознак сучасності, змін відповідно до сучасних вимог і смаків, оновлення [424, с. 313; 424, с. 313; 519, с. 348], є синонімом усіх прогресивних змін (рух суспільства уперед згідно з прийнятою шкалою змін) та сучасності (комплекс соціальних, політичних, економічних, культурних й інтелектуальних трансформацій) [179; 206; 346].

До речі, більшість дослідників, вказуючи на різноманітні недоліки компетентнісного підходу, вважає, що він найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які нині наявні в усіх країнах Європи [569].

Більш того, й українські науковці відзначають, що компетентнісний підхід не є цілком новим для російської школи, адже орієн-

тація на освоєння умінь, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною [343, с. 18]. Така думка стосується не тільки підготовки фахівців, а й учнів школи. Так, О. Савченко нагадує про те, що ще на початку 80-х років XX ст. вчительству СРСР було запропоновано програми з розвитку загальних навчальних умінь і навичок школярів. Однак вони були лише бажаним доважком шкільної освіти, не контрольованим в управлінській діяльності, оскільки способи навчатися не входили до змісту предметів і не фіксувалися як обов'язковий результат навчання [629]. Саме на такій суперечності акцентує й Н. Бібік.

Стає зрозумілим, що ідея компетентнісного підходу (без термінів, з ними) перебувала у колі уваги зарубіжних, радянських науковців (за часів СРСР). Проте узгодження або дискусії з цих питань були неможливі (складні) з огляду на ідеологію, закритість країни. Саме тому ці ідеї досліджувалися паралельно.

Отже, з огляду на вищезазначене, на сутність модернізації та визначення поняття «інновація» (лат. *innovatio* – оновлення, зміни) (за І. Дичківською [229, с. 8]) як нововведення, зміни, оновлення, використання відомого із незначною модифікацією, часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини можна стверджувати, що компетентнісний підхід відображує процеси модернізації, є інновацією, адже не є абсолютною новизною – принципово невідомими раніше новаціями, які внаслідок їх реалізації стають радикальними нововведеннями [229, с. 8].

Прихильники другої позиції щодо «моди на компетентність», обмірковуючи питання: чим цей підхід кращий, ніж інший, стверджують, що без термінів «компетенція», «компетентність», які є даниною європейській моді, можна обійтися, а результати освіти характеризувати іншими поняттями як «майстерність», «рівень підготовленості», «освіченість», «навчальні уміння», «інтелектуальний капітал» та інші. Так В. Вестер стверджував, що термін «компетентність» у нинішньому його вживанні є не більш, ніж неточною етикеткою, яка погано відрізняється від звичного терміну «вмілість» і нічого не додає до розуміння природи навчання дієвому мисленню й розумній дії [899]. Н. Побірченко зазначала, що науково-педагогічні співтовариства в країнах з усталеними науково-освітніми традиціями зовсім не

схильні надавати поняттям «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» занадто широкого поля застосування. Поряд з ними зберігають всі права «громадянства» й такі інтегральні терміни, як «знання», «кваліфікація», «професіоналізм», «здібності» [569, с. 29], «базові навички» (Б. Оскарссон), список яких змістовно збігається з компетентностями [532, с. 42], духовні, моральні цінності, якості особистості. «Зберігають права» й інших підходів до здійснення освітнього процесу [47; 282].

Розмірковуючи над «виникненням» слова «компетенція» в російському психолого-педагогічному співтоваристві, Г. Цукерман та І. Єрмакова зазначали, що його доля може скластися так само, як у будь-якої моди, однак компетентнісна мода влучила в саме яблучко одвічних педагогічних пошуків та мрій про роботу в зазорі між навичкою і здатністю [767].

Спробуємо з'ясувати, чи є компетентнісний підхід модою. Поняття «мода» (фр. *mode*, від лат. *modus* – *міра, образ, спосіб, правило, предписання*) тлумачиться як періодична зміна зразків культури й масової поведінки [56], сукупність звичок та смаків (у відношенні одягу, туалетів), пануючих у певному суспільному середовищі в певний час; користування загальним успіхом, увагою [519, с. 348]; короткотермінова форма стандартизованої масової поведінки, яка виникає під впливом домінуючих в даний період і в даному суспільстві настроїв, смаків, захоплень, типу поведінки й стилю життя [657, с. 182], як тимчасовий умовний звичай в суспільстві, що виражається в крої одягу, в нарядах, в моралі [656], як тимчасове панування певного стилю в якій-небудь сфері життя або культури, як стиль або тип одягу, ідей, поведінки, етикету, способу життя, мистецтв, літератури, кухні, архітектури, розваг і таке інше, який популярний у суспільстві в певний період часу.

При цьому, невід'ємним атрибутом моди є гонитва за модністю, ступінь якої залежить від моменту здобуття популярності і суспільного визнання, а не від об'єктивного часу створення або виникнення предмета чи явища. Однак найголовнішим є мотиви, які рухають модою. Це наслідування з метою перейняття досвіду або гарного смаку; страх опинитися поза суспільством, бути осміяним (страх ізоляції) чи (за іншою класифікацією) наслідування, яке саме по собі є формою біологічного захисту [326].

Мода за Г. Блумером розглядається як засіб упровадження нових соціокультурних форм та адаптації до них у світі, що змінюється. На думку науковця, сам процес формування та розповсюдження моди проходить дві фази: інновацію і колективний відбір всіма соціальними групами, в результаті якого соціально схвалений зразок стає загальноприйнятою нормою. При чому інновація у такому контексті розглядається як процес пропонування різних культурних зразків, які змагаються між собою.

Останні роки мода розглядається як соціокультурне явище, механізм соціальної, культурної та психічної регуляції, який тісно пов'язаний з основними цінностями та тенденціями розвитку сучасного суспільства. Варто наголосити, що мода має циклічний характер (стадії становлення, масового поширення й занепаду). При цьому, модні «відмираючі» стандарти часто не зникають остаточно і нерідко знову наділяються модними значеннями [56]. Таким чином, моді притаманна циклічність, інноваційність як конкуренція різних культурних зразків, які є короткотерміновими, тимчасовими, умовними, нетривалим та періодичними. Варто наголосити на такому значенні, як найменш нетривка популярність, яка швидко проходить [326].

Відсутність вищеназваних ознак і головне – мотивів, які рухають модою, а також наявність найбільш глибокого відображення в усіх значеннях й аспектах модернізаційних процесів, які мають інноваційну мету і цілі, а не підпорядковуються модним тенденціям, а також сприяють вирішенню певних суперечностей, дають можливість стверджувати, що компетентнісний підхід – шлях оновлення освіти. Більш того, узагальнені тринадцять функцій компетентнісного підходу Г. Малик (с.33? нашої дисертації) доводять, що цей підхід передбачає якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на вдосконалення існуючої освітньої практики, має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця, його активної участі в професійній діяльності і саме тому є невід'ємним елементом модернізації освіти.

Науковці, які дотримуються саме цієї позиції, вважають, що складна структура діяльності, яку описують компетенції та компетентність, не зводиться ні до знань, ні до вмінь, а застосовується для опису життєдіяльності особистості, відповідає їй високій професійній діяльності. Саме тому застосування понять «компетентність» й «ком-

петенція», які знаходяться ближче на шкалі точності опису властивостей особистості, відповідає новому напрямку розвитку освіти, має значення для розвитку освітньої галузі. Її сутнісні ознаки компетенцій, на думку І. Фруміна, як постійна мінливість, пов'язані зі змінами до успішності дорослого в постійно мінливому суспільстві [744].

Звідси стає зрозумілою увага до компетентнісного підходу науковців і практиків, адже підхід відповідає на запити виробничої сфери (Т. Ковальова), актуальні потреби суспільства, особливо ринку праці (І. Бех) [47]; забезпечує здатність випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі, у соціальній структурі (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто) [29; 52; 691] та ін.; підсилює практичну орієнтацію освіти, вихід за межі «зунівського» освітнього простору, зміщує кінцеву мету освіти зі знань на компетентність [8, с. 19–27; 58; 264, с. 21, 71–78; 331] (А. Андрєєв, Л. Боголюбов, О. Заблоцька, Т. Кобильник, А. Присяжна); може бути серед усіх інших визначальним щодо результативно-цільової спрямованості освіти (І. Зимня), адже гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина) [408], дозволяє технологічно переозброїти вчителя, подолати розрив між предметним змістом і логікою конкретної науки, неузгодженість між освітніми ланками (Н. Бібік) [53, с. 26], дає змогу реально забезпечити людиноцентристську орієнтацію освіти (В. Кремень), є черговим природним етапом оновлення змісту освіти для збереження відповідності освіти потребам сучасної економіки та цивілізації (І. Фрумін) [744] тощо.

Підсиленням вищеозначеної позиції виступають дослідження компетентнісного підходу як інноваційного [488] через розкриття поняття «інновація» як новизни (у тому числі для різних соціальних груп) і впливу меншості на більшість [315]. Зокрема, як зазначає Л. Михайлова, компетентнісний підхід є дійсно новим з огляду на методологічне обґрунтування, особливості, що відрізняють його від підходів традиційних, часовий сенс застосування, вплив меншості на більшість (державний вплив, тобто впровадження стандартів і програм у руслі компетентнісного підходу), вплив власників бізнесу, які потребують змін якості й результатів освіти. Ті та інші на початку цього століття діяли у меншості, впливаючи всіма доступними ресурсами (адміністративними, політичними, економічними,

правовими) на прихильників традиційних концепцій і підходів в освіті [488, с. 102]. Наявність супротивників та прихильників, безумовно, також свідчить про інноваційність, адже будь-який інноваційний підхід або ідея не одразу сприймаються більшістю. Для нашого дослідження важливою є думка А. Журавльова щодо найважливішої інноваційної характеристики компетентнісного підходу [263], яка розкривається його потенціалом, здатним значно збільшити міждисциплінарну релевантність, зокрема економічної психології. При цьому значно зростає роль і значення економіко-психологічних знань для фахівців суміжних наук, збагачується професійна діяльність спеціалістів різних сфер діяльності, вони отримують інструменти ефективної взаємодії, розуміння психологічної сутності економічних, управлінських, і, як нам вважається, педагогічних процесів. Більш того, упевнені, що впровадження компетентнісного підходу з огляду на реальні потреби шкільної практики в розвитку економічної, правової, політичної, соціальної компетентностей створює можливість поєднання інноваційних змін навчального процесу школи, вищого педагогічного навчального закладу, закладу СППО задля підвищення якості освіти. Підтвердження такої нашої думки ми знайшли у роботі О. Савченко [627, с. 22].

Отже, варто погодитися з науковцями щодо перетворення компетентнісного підходу «*competence-based education*» (CBE) з локальної педагогічної теорії у суспільно значуще явище [83, с. 14–17], що вказує на стійкий розвивальний процес, тобто на оновлення, а не тимчасову модність.

Щодо поняття «підхід», то його сутність розуміють як думку, погляд, з позиції якої розглядається об'єкт, напрям у науці, дослідженнях, сукупність єдиноспрямованих за змістом принципів і методів, які не виходять за рамки підходу, метод дії, який націлений на створення цінностей для задоволення потреб [179]; комплекс парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур і механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує стратегії й програми у життєдіяльності людини (за [786]); як певну ідеологію й методологію, що висвітлює сукупність ідей, принципів, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, цілі, методи, етапи, механізми рішення проблем. За В. Далем поняття «підхід» тлумачиться у значенні «йти під низ чогось», тобто покладатися в основу чого-небудь [220], за С. Ожеговим –

у значенні сукупності прийомів ставлення до чого-небудь (до вивчення чого-небудь) [519, с. 536]. Г. Корнетов це поняття визначає як спосіб концептуалізації знань, що вирізняється певною ідеєю, концепцією і центрується на основних для нього одній чи більше категоріях (для системного підходу смислоутворюючою категорією є «система», для проблемного – «проблема», для компетентнісного – «компетенція», «компетентність») (за [281, с. 26]). Варто схилитися до думки Т. Байбари щодо двоякого тлумачення поняття «підхід»: з позиції об'єкта, що досліджується, і – загальної стратегії діяльності через розуміння його як погляду, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як пізнавального засобу, методу, інструменту пізнання і способу перетворення дійсності (М. Поташник, Т. Шамова) [26, с. 31].

Зауважимо, що в педагогіці відома досить велика кількість різноманітних підходів, які беруться за основу в підготовці спеціалістів. Це відомі й усталені (традиційний, знанневоцентристський, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний) й нові, що увійшли в науковий обіг порівняно недавно (ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний тощо).

Прикметник «компетентнісний» надає певного забарвлення іменнику «підхід», пояснює сутнісні характеристики «компетентнісного підходу». Так, у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Андрєєв, В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, В. Болотов, В. Луговий, В. Гутмахер, Е. Зеєр, І. Зимня, Дж. Равен, О. Пометун, Ю. Татур та ін.) вони означені. Зупинимось на деяких тлумаченнях. Зокрема, компетентнісний підхід (*Competence-based approach*):

- акцентує увагу на «понятті компетентності, яка об'єднує складові освіти: теоретичні знання та практичні уміння, а також формує зміст освіти, орієнтуючись на результат навчання» [637, с. 243];
- означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій [639, с. 138];
- є пріоритетною орієнтацією на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності [278];

- має прояв як оновлення змісту педагогічної освіти, освіти у відповідь на соціально-економічну реальність, яка змінюється (І. Фрумін, В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова, І. Фрумін) [13, с. 57–62];

- це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [591, с. 66] (О. Пометун, В. Хименець);

- базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому (А. Новіков) [517, с. 58];

- висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми (В. Болотов) [66, с. 10];

- включає в себе «визначення й формування в учнів компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху» [507];

- пов'язаний з формуванням здатності, готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, які також є адекватними конкретній ситуації, тобто відповідають меті й умовам перебігу конкретної дії (Cl. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.) [527, с. 34]; є узагальненим віддзеркаленням спроможності людини ефективно діяти за межами стандартних ситуацій [663, с. 292];

- є провідною педагогічною категорією, що передбачає ефективне створення певних педагогічних умов у навчально-виховному процесі, які забезпечують формування вміння вирішувати професійні завдання на основі отриманих знань, умінь та навичок [575];

- є узагальненою умовою здібності людини діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій [66];

- підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей, за своєю сутністю – студентоцентризований [512, с. 31–33];



- підхід до процесу й результату освіти, який базується на поняттях «компетенція», «компетентність» (І. Зимня) [285];
- метод моделювання цілей і результатів освіти як норм його якості, відображення результату освіти в цілісному вигляді як системи ознак готовності випускника до здійснення тієї чи іншої діяльності (Д. Єрмаков) [251];
- це цілісна, концептуально єдина і різноманітна в способах здійснення методологічна модель (знання, навички, уміння; особистісні якості; досвід, на основі яких розвивається компетентність) [494, с. 9];
- сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору його змісту, організації освітнього процесу, оцінки освітніх результатів (О. Лебедев). До числа таких принципів науковець відносить: а) сенс освіти (полягає в розвитку в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід учнів); б) зміст освіти (являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем); в) сенс організації освітнього процесу (полягає у створенні умов для формування в учнів досвіду) [403].

Близьку нашому розумінню думку знаходимо в І. Бежа, який стверджує, що компетентнісний підхід «повинен забезпечити не-суперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Йдеться про перетворення у формі і суб'єкт-об'єктній (наприклад, виробничій), і в суб'єкт-суб'єктній (у формі міжлюдських відносин)» [47].

Як бачимо, у тлумаченні поняття «компетентнісний підхід» простежуються різні погляди. Це – пріоритетна орієнтація на домінуючу освітню парадигму, цілі, оновлення змісту, спрямованість освітнього процесу, складові освіти, результати навчання; провідна педагогічна категорія, узагальнена умова здібності людини, підхід, метод, методологічна модель, сукупність загальних принципів та ін. Інструментальними засобами досягнення мети [278], метою, кінцевим результатом (О. Заболоцька, Н. Побірченко, О. Пометун та ін.) [264] компетентнісного підходу визначаються метапрофесійні якості, готовність, здатність, «досвід ді-

яння», досвідченість у певній життєвій сфері (І. Бех) [47], компетенції, компетентності у соціальних сферах, навчальній, професійній діяльності, поза межами навчальних сюжетів та ситуацій.

Таким чином, ідеї компетентнісного підходу й сьогодні є дискусійними як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн, адже існують позитивні і проблемні аспекти компетентнісного підходу, і, відповідно, його прихильники і супротивники. Зокрема, прихильники відмічають більшу прозорість, полегшення визнання, кращу інформованість студентів, орієнтованість на навчання, прикладний характер навчальних планів, більш високі характеристики в забезпеченні якості [27, с. 81]. Серед позитивів відзначається: «долання бар'єрів між освітніми системами країн, які посідають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечення передумов входження України в європейські координати», можливість залучення суб'єктивного досвіду особистості, що охоплює ті складові якості освіти, які декларувалися і не виступали об'єктом контролю, у тому числі й державного, кардинальна зміна всіх складових освіти – мети (реалістичність, осмислення й привласнення учнями), змісту (особистісна орієнтованість, ситуації пізнавальних утруднень, диференційоване використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися, включення в соціальний контекст, спрямованість на набуття пізнавального й життєвого досвіду), форм і методів організації навчання (діяльнісний характер, вироблення самостійності у застосуванні програмового змісту, партнерська взаємодія і співробітництво), системи оцінювання (наявність доказів компетентності в певній сфері як обсяг інформації, її якість, рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги самостійно здобутим знанням; прагнення до успіху), типу педагогічної взаємодії (Н. Бібік) [53, с. 27].

У той же час, супротивники визначають обмеженість, яка мінімізує вплив на освітній (фактор, що стримує досягнення високих академічних стандартів), виховний процеси (в ім'я результативності, підприємливості, соціальної мобільності випускників – втрачається традиційна установка на виховання, розуміння, критичність, рефлексивність) (Р. Барнетт [814]), підвищує технічну витратність щодо реалізації, суто ринкове спрямування [29; 27], що призводить до певної роздвоєності, виникнення компромісних подвійних конс-

трукцій, в яких компетентнісний підхід суміщається з «зунівським». Формули такого суміщення різні: компетентності надбудовуються над знаннями, уміннями й навичками, формуючи міждисциплінарні зв'язки; обидві моделі співіснують, займаючи різні сектори й рівні освітнього простору [8, с. 21].

Висловлював свої занепокоєння й О. Субетто, згадуючи Ж. Атталі з огляду на його думку щодо трансформації людської цивілізації у «цивілізацію Ринку», або «Лад грошей») та Дж. Сороса [673, с. 125], Г.П. Мартин, Х. Шуман (2001) з приводу формування «неокочівників», котрі, як і капітал, володіють однаковою свободою переміщення по поверхні Земної Кулі. Пригадує науковець й «Проект TUNING», в якому вказується, що концепція «загальних опорних точок» викликана «чітким позиціонуванням» з приводу забезпечення можливості професіоналам «переміщатися, працювати в різних країнах Євросоюзу», необхідністю забезпечення «певною мірою спільності» отриманої освіти «по відношенню до деяких загальноприйнятих орієнтирів, визнаних у кожній предметній області» [63, с. 14]. О. Субетто зазначає, що «йдеється фактично про знищення різноманітності людства», його уніфікацію через «глобалізацію ринку та ринкових механізмів, капіталу і «потоків праці» [691]. З іншого боку, І. Зимня стверджує, що компетентнісний підхід може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо компетентності, які лежать в його основі, розглядати як складні особистісні утворення, що містять інтелектуальні, емоційні, моральні складові [283].

Серед серйозних ризиків називають «досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти і вибору засобів їх досягнення» [53, с. 27]. Слід наголосити, що у свій час І. Зимня, В. Луговий, О. Савченко та ін. вказували на неузгодженість понятійного апарату в нормативних документах, роботах вітчизняних і західних дослідників [283].

Не можна залишити поза увагою слушну думку І. Бежа, який з жalem констатує, що «нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності у порівнянні з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що різко знижує його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості

суб'єкта» [47]. Для нашого дослідження важливою є рекомендація науковця звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, з метою їх узгодження (на принципі логічної доповнюваності) з цілями і завданнями компетентнісного підходу в його розвиненій формі. Адже діяльнісний підхід ставить за мету процесу навчання перетворення того, хто навчається, у суб'єкта учіння, апелюючи до формування знань як переконань, наукового світогляду, розвитку теоретичної свідомості суб'єкта через фрагменти практики як критерію істинності пізнавальних результатів. Однак, скорочена (нецілісна) практика служить лише засобом для формування переконань суб'єкта, а не мотивів його майбутньої досвідченості. У той же час, навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої [47].

Йдучи за І. Бехом переконані, що особистісно орієнтований підхід має повністю асимілюватися компетентнісним підходом, оскільки морально-духовна досвідченість особистості, яка передбачається саме компетентнісним підходом, «безпосередньо пов'язана з використанням ідей особистісно орієнтованого виховання, за якого особистість є суб'єктом суспільно значущої поведінки як істотної складової суспільної практики» [47]. Вагомими є й три аргументи на користь цієї думки, висловлені науковцем, адже особистісно орієнтований підхід, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості «одиницею особистісного розвитку суб'єкта вважає його вчинок, що мотивується певною морально-духовною цінністю як самовартісною формою активності» і уможливорює «духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, його морально-духовну практику стосовно світу людей і світу речей»; «забезпечує морально-духовний розвиток суб'єкта, а не його пристосування до умов оточуючого середовища»; «призводить до виховання вищих сенсів життя людини і практичної орієнтації на них у своїй життєдіяльності» [47].

Варто звернутися до думки Є. Ямбурга, який, виходячи з принципу рівноправного, партнерського співіснування різних освітніх парадигм, вважає, що в основі всіх трьох парадигм (когнітивно-інформаційної, компетентнісної та особистісної) лежить культурологічна [804]. При цьому, остання домінує, формулюючи цілі, розкриваючи смисли і цінності освіти, розставляючи пріоритети у відборі змісту. Зокрема, когнітивно-інформаційна, яка слі-

дує культурологічній, забезпечує конкретне наповнення цього змісту, надаючи навчальному процесу впорядкованість, стрункість і послідовність. Особистісна – відповідає за горизонтальну диференціацію й приводить зміст освіти, методи і форми роботи у відповідність до реальних навчальних можливостей, здібностей та нахилів учнів. Компетентнісний, у свою чергу, забезпечує інструментальну підтримку всіх трьох вищеназваних парадигм.

Йдучи за Є. Ямбургом та А. Вербицьким [804; 168], стверджуємо, що компетентнісний підхід логічно доповнює і збагачує існуючі парадигми, не вступаючи з ними в конфлікт. При цьому в основу реалізації компетентнісного підходу в освіті можна (й потрібно) покласти цілу низку перспективних теорій і концепцій (детально про це зазначає А. Вербицький).

Спільну думку знаходимо в І. Зимньої, яка стверджує, що «різні підходи не виключають один одного, а реалізують різні плани розгляду» [282, с. 31]. Науковець, спираючись на концепцію І. Блауберга та Е. Юдіна про чотирирівневість методологічного аналізу, визначає, що компетентнісний підхід є системним [285, с. 8], міждисциплінарним, характеризується як особистісним, так і діяльнісним аспектами, тобто є і практично-, і прагматично-, і гуманістично спрямованим. Аргументацію І. Зимньої [285, с. 22] поділяє О. Субетто, зазначаючи, що «і компетентнісний підхід, і компетенція, і компетентність, як головні його категорії, постають як системні утворення, як системи, що володіють власним генезисом і власними цільовими функціями» [691, с. 23]. Він знаходиться «у відношенні додатковості до культуроцентричного, знанневоцентричного, системодіяльнісного підходів і не може розглядатися як домінуючий при описі якості людини в освітньому просторі» [691, с. 24].

Компетентнісний підхід є практично спрямованим. Це має прояв у тому, що для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але й ЯК робити (за матеріалами Симпозіуму Ради Європи). У прагматичному аспекті цей підхід не може бути протиставлено ЗУНам, адже він тільки спеціально підкреслює значення досвіду, умінь практично реалізовувати знання, вирішувати задачі на цій основі. При цьому – не є тотожним ЗУНівському, оскільки що фіксує й встановлює підлеглість знань умінням, акцентуючи на практичному боці питання [282, с. 32]. Зорієнтованість на ціннісно-

сміслову, змістову, особистісну складові освіти (на підставі необхідності розмежування понять «компетенція», «компетентність») робить його гуманістично спрямованим [282, с. 36].

А. Морозевич, А. Губенко також поділяють думку, що компетентнісний підхід не варто протиставляти знанневому, адже він сприятиме практико-орієнтованості останнього, одночасно доповнюючи та розширюючи його зміст особистісними складовими. Однак тільки «практико-орієнтованості» недостатньо. Вона не повинна скасовувати фундаментальності підготовки та затуляти її гуманістичну спрямованість, базові цінності (державність, колективізм, традиції тощо), орієнтацію на особистість, відповідальну за країну, випереджальний розвиток людини [494, с. 7].

Зазначимо, що компетентнісний підхід орієнтується на сучасне й майбутнє, що обумовлює його актуальність у професійній освіті, адже вимагає від тих, хто навчається, розвивати вміння вчитися протягом життя, розвивати наявні компетентності й здобувати нові інноваційності в якості необхідної умови розвитку професійної і соціальної компетентностей. Переконані, що саме підхід, заснований на компетенціях, є найбільш продуктивним для дорослої аудиторії.

Важливими для нашого дослідження є основні характеристики та відмінності компетентнісного підходу від традиційного, виокремлені Г. Малик за 25 критеріями [461], яка на підставі дисертаційних робіт Г. Мітяєвої [487], Л. Єлагіної [247] доповнила й узагальнила перелік функцій компетентнісного підходу. Серед критеріїв, важливих для розвитку соціальної компетентності особистості випускника ВНЗ, які можуть бути прийнятними й для вчителя початкової школи, наголосимо на таких: сутність освітньої парадигми (освіта впродовж усього життя – концепція LLL – lifelong learning, формування потреби в безперервній самоосвіті, доучуванні, підвищенні кваліфікації в процесі трудової та суспільної діяльності); продукт освітньо-професійної підготовки (відповідальна особистість, готова до виконання всього спектра життєвих і професійних функцій, до здійснення вільного гуманістично орієнтованого вибору); основа змісту освіти (складна культурно-дидактична цілісна структура – компетентність), сфера (надпредметна, міжпредметна, міждисциплінарна, багатомірна), місце ЗУНів (проміжний етап), форма реалізації (спосіб особистісної самореалізації як звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення; якість ступеня вмілості, певного

результату саморозвитку індивіда або форми виявлення здатності; нові контексти), соціокультурний досвід (цілісний – для вирішення життєвих, освітніх, соціальних, професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, формування вміння оновлювати оперативну частину свого культурного досвіду), орієнтованість (самостійне навчання впродовж усього життя, здатність до активної соціальної адаптації, самостійного життєвого вибору, продовження професійної освіти), навчальний результат (інтегровані знання, вміння й навички, що стосуються широких сфер діяльності, особистісних якостей; компетентність як потенційна здатність до ефектвної, продуктивної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях, навчальний результат як наслідок саморозвитку, особистісного росту, самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду), процес засвоєння змісту освіти (галузі діяльності й концентри соціокультурного досвіду), спосіб визначення змісту освіти (багатосторонній соціальний полілог держави, роботодавців, професійних асоціацій, викладачів) та ін.

Г. Малик пропонує значно ширший функціональний спектр компетентнісного підходу в проектуванні сучасних освітніх систем, ніж його окреслено у дисертаційних роботах Г. Мітяєвої (чотири позиції) [487] та Л. Єлагіної (шість позицій) [247]. Розкриємо ті з тринадцяти функцій, які в більшій мірі впливають на розвиток соціальної компетентності особистості випускника ВНЗ. Отже, це методологічно-регулятивна (закладає основи побудови і переносу в зміст освіти моделей ефективного виконання соціокультурних і професійних функцій (Л. Єлагіна; Г. Мітяєва); концептуально-теоретична (визначає практико-орієнтований зміст професійної освіти на широкому тлі культури з новим освітнім результатом – компетенціями (Л. Єлагіна; Г. Мітяєва); проектно-технологічна (оптимізує вибір системи навчальних технологій, що забезпечують формування парціальних компетенцій – ключових, базових, спеціальних, що відповідають вимогам освітнього стандарту (Л. Єлагіна; Г. Мітяєва); моделювально-прогностична (полягає в проектуванні моделі отримання нового типу освітнього результату, орієнтованого на вирішення реальних завдань (загальнокультурних, соціокультурних, пізнавальних, дослідницьких, організаційних, інформаційних) (Л. Єлагіна); орієнтувальна (у визначенні напряму формування ефектвної професійної діяльності як результату виявлення

його особливостей та зіставлення діяльності суб'єкта з нормами культури; відповідності професійної діяльності фахівця міжнародним тенденціям; вихідних позицій учасників навчального процесу: їх професійної орієнтації, особистісних якостей, цінностей, рівня культури; переліку компетенцій (Л. Єлагіна); практико-орієнтована (спонукає до практичного пізнання та розуміння обраної професії, виконання типових професійних завдань); адаптивна (забезпечує професійну соціалізацію); гуманітарна або особистісно-розвивальна з п'ятьма підфункціями: гносеологічна, або когнітивна, операційно-діяльнісна, мотиваційно-ціннісна, аутопсихологічна, професійно-значущі якості (ПЗЯ) особистості (виявляється в прагненні людини до нових особистісних, навчальних і професійних звершень, постійному цілепокладанні й досягненні певних рубежів); стандартизаційно-нормотворча (унормовує певні уявлення про вимоги до підготовки фахівця у формі професійних і освітньо-професійних стандартів) [461].

Визначаючи компетентнісний підхід невід'ємним елементом модернізації освіти, Г. Малик безспідставно стверджує про його значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця, його успішної професійної діяльності. Вважаємо, що для обґрунтування функцій СК вчителя початкової школи у СППО можна спиратися на вищезазначені здобутки.

Отже, результати аналізу низки наукових досліджень дають можливість стверджувати, що ідеї компетентнісного підходу (без термінів і з ними) паралельно досліджувалися як зарубіжними, так і радянськими науковцями (за часів СРСР). З ідеологічних причин та закритості радянської системи узгодження або дискусії з цих питань були неможливі або вкрай складними. Існують різні погляди на компетентнісний підхід, серед яких останній висвітлюється як засіб оновлення змісту освіти, як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності, як один із чинників, що сприяє модернізації змісту освіти, підвищує ефективність професійної підготовки.

Компетентнісну освіту розглядають як шлях оновлення з огляду на циклічний розвиток суспільства, зміну економічного базису, глобалізаційні процеси й, відповідно, загострення суперечностей між вимогами ринку праці та рівнем розвитку сучасного працівника. При цьому її підґрунтям виступає накопичений до сьогодні міжнародний досвід, наукові теорії, практичні надбання. У свою чергу



«компетентність», «кваліфікація», «навчальний результат» тісно взаємопов'язані між собою, забезпечуючи діяльність особистості. Особливої уваги заслуговує ціннісний аспект компетентнісного підходу. Проблемою залишається зближення діагностики з освітньою практикою, усунення невідповідності між засобами й результатами освіти молодших школярів, фактичне задіяння суб'єктності, досвіду учнів у відповідності до складових якості освіти й контролю на різних рівнях [50; 52]. Особливої уваги заслуговує застосування компетентнісного підходу у контексті педагогіки розвитку, яка підвищить його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта, а не педагогіки знань, в якій закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно [47]. Це дозволить забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня.

Компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним; характеризується особистісним і діяльнісним аспектами, тобто має практичну, прагматичну, гуманістичну спрямованість. Він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей; пов'язує професійне навчання з системою підвищення кваліфікації, гармонізує й доповнює ЗУНи, інтегруючи їх у компетентності.

Ми будемо розглядати компетентнісний підхід у поєднанні з діяльнісним, особистісно орієнтованим, узгодженим за цілями, завданнями на принципі логічної доповнюваності, а також акмеологічним та аксіологічним. Методичну реалізацію компетентнісного підходу у вищій школі пов'язуємо з розробкою компетентісно орієнтованих, соціально спрямованих завдань, використанням педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення соціальних ситуацій, де відбувся б синтез набутих навчальних знань, умінь, способів практичної діяльності. Зауважимо, що на сьогодні не вироблено єдиного розуміння базових термінів компетентнісного підходу, саме тому маємо уточнити сутність понять «компетенція», «компетентність», «соціальна компетентність», з'ясувати значення дефініції «соціальна компетентність вчителя початкової школи». Цьому присвятимо підрозділ 1.2.

## **1.2. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя в наукових працях**

Слід зазначати, що проблема розвитку соціальної компетентності (без термінів) перебувала у колі уваги багатьох дослідників, починаючи з глибокої давнини. За результатами історичного аналізу, здійсненого нами [89; 121; 123; 122], можемо окреслити основні змістові лінії.

1. Соціально орієнтовані освіта й виховання (Ж. А. Кондорсе) [562, с. 287–293] мають відбуватися під соціальним впливом суспільства, наглядом держави, завдяки правильному громадському, єдиному, обов'язковому вихованню й такому, що відбувається під керівництвом найдостойніших вчителів (Платон, Аристотель) [562, с. 90–92; 116–117; 10, с. 119–121; 298, с. 13], (В. Чарнолусський) [768], (П. Наторп) [508] для життя дитини в реальному суспільстві (Аристотель), з опорою на виховні народні традиції, мають громадський характер, реалізуються на принципах демократичності (Другий статут Луцької школи, 1624 р.) [752, с. 22–26] (К. Ушинський) [752, с. 236], культуровідповідності, природовідповідності, диференціації та індивідуалізації, вільному вихованні для досягнення індивідуальної, загальнолюдської, громадської, національної, істинної освіти; з урахуванням постійної залежності педагогіки від безкінечного змінного часу, всього, що зв'язано з розвитком людства в загальному й окремому (Ф. А. В. Дістерверг) [298, с. 133; 597, с. 266–300], (Г. Літц) [298, с. 288–289], (М. Монтесорі) [298, с. 312], завдяки яким можна правильно побудувати суспільство (Ж. Ж. Руссо) [298, с. 93; 597, с. 223–249], налагодити громадські й сімейні стосунки (К. Ушинський) [752, с. 236].

Природозгідне виховання людей має бути безплатним і загальним, передбачати активність і розвиток навичок індустріальної праці з перевагою ролі самодіяльних дитячих об'єднань (Ш. Фур'є) [746, с. 113–596], а педагогічний процес – формувати особистість вільного громадянина і суспільного діяча, орієнтованого на загальнолюдський зміст, педагогічні, а не політичні задачі (П. Каптерев) [310, с. 90], а виховання – «виходити» в соціум через людину (А. Макаренко) [455, с. 48]. Соціально-трудове виховання дозволить усунути суперечність між вимогами до людини суспільства та її індивідуальними потребами й інтересами (В. Бехтерев) [49, с. 501–507],

адже зіткнення двох індивідуально відмінних розумових світів призводить до «синтезу багатоаспектного», найінтенсивнішої самодіяльності, розширення «я» поряд із найінтенсивнішим рухом вперед завдяки допомозі іншого. Той, хто отримує, стає тим, хто віддає, відповідно навчаючи, ми вчимося, виховуючи, ми виховуємося (П. Наторп) [298, с. 246]. Школа існує для життя, як засіб для життя (В. Паульсен) [862; 298, с. 333], усвідомлення того, «як відбувається життя знань у складній, багатосторонній діяльності людини» (В. Сухомлинський) [694, с. 99], навчання життю має стати організаційним центром виховання й навчання (Н. Крупська) [381], (Г. Кершенштейнер) [325, с. 223–249]. Вона є життєвим простором, в якому кожен може взяти на себе відповідальність за своє власне і спільне з товаришами життя, об'єднанням вчителів і учнів, спрямованим на розвиток останніх, їхніх талантів (П. Гехеб) [298, с. 308], виведенням життя дитини в центр, моделлю природного і соціального середовища зі створення для учнів життєвого простору, всебічного реагування на світ, що їх оточує, узгоджування дій із законами природи й суспільства (В.А. Лай) [298, с. 283], школою «спільного життя» з її особливою навчальною атмосферою, відсутністю поділу учнів на освічених та неосвічених та ін., освітнім, культурним центром місцевого суспільного та провідником шкільного життя, а структура школи – проявом громадянського, демократичного суспільства (поєднання викладацького складу, батьківського, учнівського комітетів, учнівської общини, які всі разом утворювали б шкільну раду общини) (В. Паульсен) [862; 298 с. 334], вогнищем соціалізації та перетворення як сходинок виховання (А. Макаренко, Вл. А. Луков) [455; 436]. Життя не просто привнесене в школу, а вона сама є сім'єю, общиною, народом, цехом, навчальним і дослідним закладом, життям (В. Паульсен) [862; 298, с. 336], яке має бути звільненим від політичних і релігійних впливів, бюрократичного зволікання, адже життя не можна повністю пояснити за допомогою програми. Норми і принципи життя і роботи школи – гнучка система пристосування до здібностей, потреб дитини, бажання батьків, умов соціального середовища й поглядів громади. Зокрема, навчання відходило від принципів і базувалося на творчій роботі рук та розуму (В. Паульсен) [866; 298, с. 331], Робота-Що переходила у Роботу-Як (В. Паульсен) [862; 298, с. 334]. Школа – також лабораторія практичної педагогіки, із сумісним навчанням обох статей (могла бути інтернатного типу)

для здійснення цілковитого впливу середовища й виховання (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 345], освічування розуму загальним розвитком, плекання здатності мислити, мислити критично, центр демократичних цінностей (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 346, 347]. При цьому, педагогічна діяльність є працею думки, яка одухотворює вихованців бажанням знати, думати, мати правильні погляди на навколишній світ (В. Сухомлинський) [694, с. 210].

Дитина стає істотою, активність якої летить через край, котру треба спрямовувати у певне русло, щоб вести до розумної мети (Г. Кершенштейнер) [325, с. 223–249], а тому приділяти увагу знаньєвому, ціннісному, діяльнісному компонентам освіти (А. Луначарський) [442], (Г. Кершенштейнер) [325, с. 223–249], (Дж. Дьюї) [298, с. 277], (В.А. Лай) [298, с. 283], практичному встановленню безпосередніх відносин між державою і дітьми шляхом об'єднання всіх державних органів і робітничих організацій (Г. Гринько) [462, с. 281–295].

Практичний суспільний характер початкової школи, можливість застосування більш загальної спеціалізації для розвитку смаків і нахилів кожної дитини (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 347], трудового принципу й зміцнення суспільних інстинктів, надання дитині можливості відчувати себе частиною спільного життя, його корисним членом у теперішньому часі, тобто пов'язаним тисячами ниток з життям (А. Макаренко, Н. Крупська) [379], з дійсністю, розбуджує та поглиблює суспільний інстинкт (вік від 7 до 12 років), розвиває цільне світосприйняття, суспільну етику (сумісна робота, ігри з однолітками, участь у посильній розвиваючій всебічній колективній праці, у труді, житті дорослих), трудові навички (праця, потрібна іншим), індивідуальні нахили, здібності, ініціативу та ін. (Н. Крупська) [379], охоплює правильно поставленим єдиним вихованням життя кожної дитини, реалізує її «права», а не тільки висмокчує з неї виконання її «обов'язків» (О. Попов) [462, с. 237–240], виховує таку рису духовного життя, як ставлення до самого себе як до людини (В. Сухомлинський) [694, с. 619].

Учні – небайдужі до розвитку школи, досягнення нею цілей спільного проживання й колективної роботи, співзасновники школи-общини з рівномірним розподіленням прав і обов'язків кожного її члена незалежно від віку, зі спільною, рівною відповідальністю за її стан, вільним обміном думками задля служіння

благу кожного окремо і общини в цілому, співпрацею для духовного й розумового розвитку, створення духу, який буде панувати для майбутнього (П. Гехеб) [298, с. 310].

2. Соціальні ролі між громадянами мають бути чітко розподілені, ієрархічний механізм – сприяти уникненню соціальних конфліктів (Платон, Аристотель) [565], а урізноманітнення соціальних ролей дітей і батьків на основі обопільного впливу, інтелектуального, духовного збагачення приносити користь (І. Борецький або Г. Дорофеевич) [174, с. 89–92]. У центрі уваги: підготовка людей до виконання соціальних ролей (громадян, батьків, дітей та ін.) відповідно до законів виховання, громадського виховання, соціально-політичного устрою держави, переважання суспільного блага перед особистим (Ш. Монтеск'є) [10, с. 99–100], розвиток соціальних навичок школярів як «усіх тих різноманітних форм поведінки, що зв'язані взаємовідносинами поміж собою і з дорослими (О. Залужний) [270], соціальна, духовна мотивація, опанування різними соціальними ролями в умовах ситуації успіху, атмосфери захисту і відданості, наснаги, взаємної довіри і справжньої прихильності, у практиці навчання старшими дітьми молодших, які пов'язані природною ментальною спільністю (М. Монтессорі) [298, с. 313], різні громадські обов'язки задля можливості участі усіх маленьких співгромадян у роботі для загального блага, для здійснення діяльної взаємодопомоги (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 347], а також свобода учительства в питаннях участі в шкільному управлінні, надання йому повної правової і фінансової забезпеченості як основи демократичної держави (В. Чарнолусський) [768, с. 39], виконання вихователями функцій батьків (П. Гехеб) [298, с. 308], набуття педагогічного, соціального досвіду, досвіду додаткових професій, упровадження «системи перспективних ліній» (А. Макаренко) [455, с. 129].

3. Людина має займатися доброчинною справою, яка збігається з її природними здібностями: ігри дітей – відповідати законам задля звикання до законності (Платон, Аристотель) [565, с. 90–92; 116–117; 10, с. 119–121; 298, с. 13], вивчення, аналіз громадянських звичаїв, ігрова діяльність – бути способом моделювання соціальної поведінки, соціального простору, саморозвитку особистості (Є. Славинецький) [298, с. 175–178; 594, с. 210–231], а поєднання індивідуалізму з прийомами «хорового» громадянсь-

кого виховання, соціальної поваги до іншої людини, співпраці, самоуправління – дозволяти дітям відчувати себе громадянами своєї школи, держави, розуміти, що їхній колектив, їхня школа – це частка величезного соціуму [1, с. 91].

Акцентувалося на вихованні вільної людини («більше справжньої волі і менше влади»), яка завжди «буде на своєму місці» й завжди відчуватиме життя, набуватиме власний соціальний досвід з ситуації власного вибору, завдяки якому розвиватиметься (Ж.-Ж. Руссо) [618, с. 93; 32, с. 223–249]; на необхідності пізнання природи людини, її душі з огляду на чинники її формування (віра, надія, любов), які є органічним проявом духовності людини (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], людини, яка сама має певну цінність і є корисною на всякому місці (Й. Г. Песталоцці) [552, с. 251–252].

Народне виховання з його особливостями щодо досвіду історичного розвитку, способу життя, традицій, національних особливостей, середовища тощо (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], (К. Ушинський) [731, с. 200], виховання та розвиток – для потреб певного середовища (Й.Г. Песталоцці) [298, с. 118; 552, с. 249, 251, 253], громади, вдосконалення в науках сприяло б щастю більшості громадян, збільшенню життєвих зручностей людей, якісному виконанню обов'язків, необхідних суспільству (Ж.А. Кондорсе) [344, с. 287–293]. Вплив культури, середовища, в якому народилася, знаходиться й буде жити людина, а також норми, звичаї та історичний, соціальний досвід є дійсним джерелом знання в галузі виховання (Ф.А.В. Дістерверг) [298, с. 133; 597, с. 266–300].

4. Утверджувалися: роль общини, релігії (сімейне і релігійне виховання – єдине ціле) [565, с. 90–92; 298, с. 23] (І. Златоуст, І. Грішний) [10, с. 92–94; 298, с. 23], сімейного середовища для соціального розвитку особистості у більшому (Платон) чи меншому ступені (Аристотель, Г. Гринько) [10, с. 119–121; 298, с. 13; 462, с. 281–285], а також дещо вищий від сімейного вплив соціального середовища (Аристотель) [10, с. 119–121; 298, с. 13], шкільної освіти – «урочистості громадського й упорядкованого зібрання» (М.Ф. Квінтіліан) [323, с. 21; 597, с. 131–136], взаємозв'язок сімейного, дошкільного, шкільного й суспільного виховання для соціалізації особистості (В. Бехтерев) [49, с. 501–507], призначення школи й оточення як виховних середовищ (О. Залужний) [298, с. 384–385], перебирання школою найбільшої

частини обов'язків родини із влаштування життя дитини (на наш погляд є помилковим, що й сьогодні має негативні наслідки) (Г. Гринько) [462, с. 281–295], уникнення суперечностей між сім'єю і суспільством на основі принципу співдружності людей для блага усіх (А. Луначарський) [298].

Підносилися: роль сімейного виховання (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], (П. Каптерев) [310] і, перш за все, батьків у прищеплюванні любові до демократичної держави (кожна родина має управлятися за зразком великої родини) (Ш. Монтеск'є) [10, с. 99–100], прикладу батьків і вчителя особливо у періоди морального (від народження до 7 років) та практичного виховання (7–14 років) щодо чесного й рятувального для душі способу тимчасового, світського і духовного життя. (С. Полоцький) [752, с. 39–43], В. Сухомлинський [694, с. 621]; набуття сім'єю вищої сутності, підвищення відповідальності матері (як вільної жінки, діяльного громадянського діяча) за фізичне, моральне виховання дітей, а громади – за зміст, умови навчання й виховання, застосування соціального партнерства родини і школи, урахування впливу соціального середовища, зростання соціального статусу педагогів (М. Монтессорі) [493; 298, с. 317–324]. В іншому випадку, все, що отримує дитина в батьківській хаті, руйнується зовнішніми впливами, а народ вироджується не під час свого зародження, а тоді, коли зрілі люди вже розбещені (Ш. Монтеск'є) [10, с. 99–100].

Відзначався щільний зв'язок школи з родиною у розв'язанні навчально-виховних завдань (Другий статут Луцької школи, 1624 р.) [752, с. 22–26] (П. Блонський) [55], у підготовці до громадянського, сімейного життя (практично спрямовані, орієнтовані на життя дитини в суспільстві шкільні курси, курси «родиноведення» не нав'язують родині рецептів, а допомагають вирішувати ускладнення, слугують сільській і робітничій родині) (П. Блонський) [28а, с. 39–85]; з іншими соціальними інститутами, зокрема державою, церквою (Я.А. Коменський) [340, с. 133–163] задля «громадянства звичаїв дитячих як добропорядності звичаїв і шанування людей, що пізнаються за розумом добре поміркованим», до якого педагоги мають призвичаювати в училищі, а батьки – в родині (Є. Славинецький) [298, с. 175–178; 594, с. 210–231]; з тим організованим соціальним суспільством, яке намагається переробити соціальну стихію (О. Залужний) [298, с. 388–389],

сформувати характер особистості у взаємодії родини і школи (И. Ф. Гербарт) [192, с. 148–160, 168–179].

Основним принципом організації соціального виховання волі (вона – центр тяжіння) відповідно до природної триступеневої послідовності вольового розвитку визначалися такі три види соціальної діяльності, як економічна, керуюча, утворююча (сприяють вихованню потягів до роботи окремої особистості, встановленню зв'язків з робочим життям спільноти, соціальними організаціями, активній участі в розумному влаштуванні спільного життя за допомогою спільних турбот про освіту), а факторами виховання – дім, школа, життя поза домом і школою (П. Наторп) [298, с. 253], соціальні, природні умови навколишнього середовища, які тісно переплітаються й впливають на форми і зміст виховання (В.А. Лай) [298, с. 285]. Враховувати проблему взаємодії поколінь, їх історичну зміну (виховання від старшого покоління до молодшого, і навпаки) (А. С. Макаренко) [457].

Крім вихователів, вчителів (безпосередня й сильна діяльність) є ненавмисні вихователі, це – природа (сільська місцевість для розташування «нових шкіл»), яка є найкращим засобом фізичного, розумового, художнього, естетичного розвитку і морального виховання (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 345], сім'я, суспільство, громада, соціальне середовище – як духовне повітря (П. Каптерев) [10, с. 153–156; 106в], (К. Ушинський) [298, с. 214], як структуроформуюча основа розвитку особистості (І. Соколянський) [670, с. 15–19], уявлення про навколишній світ (спільне надбання людства, яке ґрунтується на його історичному досвіді та співпраці) (П. Наторп) [298, с. 246], народ, його релігія і мова (природа та історія в найширшому розумінні), а також сама людина в її послідовному розвитку і саморозвитку (К. Ушинський) [298, с. 214]. Тому педагогіка має бути побудована із сукупності біологічних і соціальних знань, приймати учня і поводитися з ним як з одним із членів середовища, в якому природа й люди знаходяться у тісній взаємодії (В. А. Лай) [298, с. 285].

Серед характеристик нової школи називалися такі: розташування на околиці міста; навчання, яке виходить із досліду й доповнюється колективною, індивідуальною ручною, переважно столярною працею, обробкою землі й доглядом дрібних тварин;



автономія учнів; користь особиста або загальна як виховна мета (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 344–347].

5. Вказувалося на важливість зв'язку змісту освіти з соціумом, переходу від релігійно-аскетичного виховання до практичних завдань, пов'язаних із повсякденним життям («чого не вмієте – то того учітесь») (В. Мономах) [219, с. 185–188], (В. Бехтерев) [298, с. 271], створення суспільних шкіл як суспільних здравниць для навчання життю й збереження здоров'я, як ораторських шкіл для розвитку мови й мовлення, як кузні доброчинностей для вдосконалення всіх громадян, як колиски громадянського життя для навчання поперемінно підпорядкуванню й управлінню (Я. А. Коменський) [340, с. 404–408], залучення громади до народної освіти (П. Каптерев) [309].

Відзначалося таке: загальнодоступність школи, рівні права всіх дітей на навчання, запровадження самообслуговування (Другий статут Луцької школи, 1624 р.) [752, с. 22–26], залучення ресурсів громади до виховання, навчання й соціалізації учнів; передування серйозної професійної освіти словесному навчанню, зв'язок навчання й продуктивної праці для отримання учнями певної кваліфікації й розвитку компетентності, набуття навичок, необхідних у домашньому побуті (Й.Г. Песталоцці) [552, с. 251–252]; відкритість навчальних закладів, їхній зв'язок з навколишньою місцевістю, вплив на околишню людяність завдяки участі в її житті, допомоги у багатьох культурних заходах громади; згуртовування дітей у природній спосіб відповідно до віку, обопільного впливу через працю у сільському господарстві та майстернях задля збереження традицій закладу, виховання дітей у дусі колективізму, політично, культурно розвиненими, фізично здоровими, підготовленими до професії, трудової діяльності на підприємствах даної місцевості, здатних адаптуватися в інших умовах (В. Дюшен) [242, с. 9–14], вироблення взаємовідносин особистості й суспільства на основі єдності розуміння життєвих цінностей і норм (П. Наторп) [508], урахування природи дитини, розвиток активної сторони її душі, творчих сил у тій галузі діяльності, до якої вона прив'язана своїми схильностями, економічним середовищем під час навчання; перетворення книжної школи на школу праці, приєднану до школи гри дитинства, пов'язану з господарським і домашнім колом праці батьків, працею служіння товаришам (Г. Кершенштейнер) [325, с. 223–249].

Взаємна допомога, переживання радості й щастя, посиленість праці (Г. Кершенштейнер) [325, с. 223–249], придбані відомості як громадська функція (Дж. Дьюї) [298, с. 281], життєва спрямованість шкільних курсів (навчання рахунку, насаджування садків, шкільних городів, догляд за квітами в молодшому шкільному віці) сприяли розкриттю тих, хто за шкільними партами вважався лінивим, тупим або недбалим учнем, створили умови для навчання спостережливості, ретельності, порядку й чистоти, терпимості, переживання радості шукань, досліджень, відкриттів, розвитку уміння пристосуватися до групи, допомагати, навчати слабшого, навчатися самому у сильного, засвоювати репертуар ролей (Г. Кершенштейнер) [325, с. 223–249].

6. Діти й дорослі мають знати суспільні норми, вимоги, поради щодо правил життя, на яких засадах будувати міжособистісні стосунки (між верхами й низами суспільства), способи примирення ворогуючих соціальних груп суспільства, вміти пристосовуватися до життя в нових умовах (після повстань) (І. Грішний) [594, с. 23–26], співіснувати у колі людей з різних соціальних прошарків, соціального середовища (Ш. Фур'є) [746, с. 113–596], в умовах надзвичайно розвинених комунікаційних засобів, коли існує можливість спільних реакцій мільйонів людей всіх країн на який-небудь спільний подразник (О. Залужний) [462, с. 350–363], змалку за необхідністю управляти речами, собою та іншими (Я.А. Коменський) [340, с.404–408].

Важливою також є робота вчителя: з розвитку шкільного самоврядування, самоуправління, уміння колективно працювати, спільно ставити цілі й планувати діяльність, розподіляти між собою функції, обирати посильну роботу, допомагати один одному, враховувати результати (Н. Крупська) [382; 380; 378]; вироблення почуття честі, відповідальності за поведінку й сорому як «результату соціальних вимог» за непристойні вчинки, націлювання учнів на колективну роботу, підпорядковану спільній меті, засновану на взаємодії виконавців для усвідомлення дитини себе частиною цілого (А. Луначарський) [441, с. 39], (А. Макаренко), з одночасного розвитку колективно-трудових і громадсько-колективних навичок (навчання співробітництву, схильність до товариської взаємодопомоги) (О. Залужний) [298, с. 384–385], формування морального характеру (самовизначення особистості, оцінка недоліків, самоор-

ганізація), прагнення служіння своїми здібностями суспільству і ближнім (И. Ф. Гербарт) [192, с. 148–160, 168–179].

7. Наголошувалося на тому, що вчитель має взяти собі за правило повірити у життя взагалі й у життя дитини зокрема, тоді всі заняття й предмети стануть природними засобами й матеріалами для виховання її уяви, упорядкування життя (Г. Літц) [298, с. 282]; виказувати постійну турботу (Я. А. Коменський) [340, с. 404–408], бути свідомим, розумітися на кожному прояві суспільного життя, тих чинниках, що його ускладнюють або сприяють його розвитку, знати методику поводження колективу (І. Соколянський) [670, с. 15–19], з розвиненим соціальним інтелектом (Д. Векслер, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, С. Космітські, Е. Торндайк) [395], бути більш корисним, швидше гарним, ніж з туго набитою головою (добра мораль краща за голу вченість) (М. Монтень) [298, с. 31–33; 597, с. 145–148], взірцем у всьому (Н. Крупська) [381].

Необхідно володіти ораторським мистецтвом (М.Ф. Квинтіліан) [323, с. 21; 597, с. 131–136] (Г. Сковорода [653; 299, с. 119], такою формою взаємодії школи з громадою, як партнерство (школи-клуби, гуртки та ін.) (Н. Крупська) [379], уникати надлишкової заполітизованості (Н. Крупська) [383]; бути живою ланкою між минулим і майбутнім, сполучаючи історичний суспільний досвід і власний соціальний (К. Ушинський) [731, с. 200]; вміти заохочувати – «збуджувати дух», пристосовувати власні сили до розумових сил учнів, знати їхні природні схильності, дбати про їх моральність, розвиток чеснот, використовувати «наслідування першого порядку» (дитина може навчитися не тільки того, чого навчають її, а й того, чого навчають інших) (М.Ф. Квинтіліан) [323, с. 21; 597, с. 131–136]; спрямовувати свою увагу на виявлення і розвиток природних задатків, спонукати учня мислити, висловлювати власні думки і враження, вчити самоаналізу, (Г. Сковорода [653; 299, с. 119], порівнянню дитиною своєї теперішньої роботи зі своєю ж колишньою, а не тільки з роботою товаришів (А. Фер'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 346], підтримувати в пошуках і віднайдені самого себе, своєї внутрішньої божественної сутності, «внутрішньої людини», допомагати стати на правильний життєвий шлях (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], вміти опускатися до рівня активності, інтересів дитини і без викрутасів пристосуватися до них (Дж. Дьюї) [298, с. 278], (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амо-

нашвілі) знання давати не в готовому вигляді, а створювати умови для набуття їх експериментальним шляхом, в діяльності (Дж. Дьюї) [298, с. 278] з опорою на особисту самостійність учнів, на факти і досліди, в яких теорія йшла за практикою, а здобування знань впливало або з особистих спостережень, або з чужих (за книгами) (А. Фар'єр) [333, с. 431–436; 298, с. 346].

Належить використовувати інтерес дітей до явищ суспільного життя, пов'язувати знання з будь-яким інтересом дитини, асимілювати їх із раніше набутими відомостями, особистим суспільним досвідом, ставити собі певні виробничі цілі (прості, елементарні, найближчі, а пізніше – складені, віддалені), обговорювати, обирати найбільш економні, швидкі шляхи до цих цілей, колективно планувати роботу, порівнювати засоби реалізації та свої сили й виконувати швидко та якісно цю роботу, застосовуючи кооперацію, спеціалізацію та поділ праці (Дж. Дьюї) [298, с. 281], (Н. Крупська) [381], використовувати різні форми роботи, зокрема ланкову.

Варто будувати навчальний план так, щоб він створював якнайбільше можливостей для прищеплення навичок (потрібних для різноманітної роботи, пов'язаних із колективною працею), виховання колективно-робочої поведінки (уміння розподілити роботу швидко, спокійно, без жодних конфліктів), внутрішньої дисциплінованості, виконання певних ролей, частини дорученої колективом роботи, розуміння своїх дій у певній ситуації, розвитку вміння синтезувати роботу, виконану окремими членами колективу, планувати роботу та вести її облік, порівнювати здобуті результати із запланованими, критично ставитися до своєї роботи, шукати шляхи її раціоналізації (О. Залужний) [298, с. 384–385], приділяти увагу нормуванню внутрішнього життя, систематизації та демократизації такої роботи (О. Залужний) [298, с. 386–387].

Робився акцент на важливості привернення вчителя до таких питань, як: природне, діяльнісне навчання, непомітне для дитини, наближене до її потреб і життя у соціальних відносинах, зосередження уваги на промисловості та механічних вміннях, які роблять людей корисними один одному (Ж. Ж. Руссо) [618, с. 93; 597, с. 223–249], надання можливості вільного вибору; розвиток умінь гнучко пристосовуватися до свого становища (разом із підготовленістю до різних видів праці є перевагами людини), привчатися до подолання тих обмежень, перешкод і ускладнень, з якими діти зустрінуться у наступні

роки (Й. Г. Песталоцці) [552, с. 251–252], робити висновки про події, будувати висловлювання, судження, міркування на основі критичного мислення, усвідомленого вибору (М. Монтень) [298, с. 31–33; 597, с. 145–148], оволодіти педагогікою «паралельної дії» для включення у все різноманіття соціальної дійсності (А. Макаренко) [456, с. 14]; організація шкільного самоврядування (О. Залужний) [298, с. 384–385]; громадське виховання, яке впливає на моральний стан суспільства, соціальний розвиток (К. Ушинський) [752, с. 291–307], виховання людини – члена суспільства, громадянина, який вміє користуватися своїми правами й одночасно виконувати свої обов'язки як слуга для ближнього свого, не пливе вільно за течією, а вільно вибирає й усвідомлює напрям свого розвитку, на своєму місці своїми талантами служить суспільству (Г. Літц) [298, с. 288–289].

Педагогіка ж має показати цілі вихованцю, а вчитель – докласти зусиль, які виходять з цілей у майбутньому вихованця як дорослої людини (И. Ф. Гербарт) [192, с. 148–160, 168–179], використовувати вроджені нахили як засіб удосконалення, вироблення бажання пізнання, здібностей, звичок, інтересів, ідеалів (Е. Торндайк) [298, с. 327], (В.А. Лай), [298, с. 283], (М. Монтессорі) [493; 298, с. 317–324], як основу людських взаємин і різних соціальних інститутів (Е. Торндайк) [298, с. 327].

8. Ретельний вибір учителя, підбір на конкурсній основі (вчитель поєднує в собі високі етичні якості, творчі здібності, професійну, педагогічну майстерність і компетентність) П. Ге-хеб [298, с. 308].

Викладалися вимоги щодо: морально-ціннісної сфери (моральний ідеал вчителя – дух національної єдності, органічне поєднання дружніх, партнерських, ділових, природних стосунків між ним й учнями) (Г. Літц) [421; 298, с. 288–290] (А. Луначарський) [444, с. 156]), професійних якостей (бути вчителем – жінкою, яка «вміє бути матір'ю у повному змісті цього слова», професіоналом, за що буде отримувати заробітну плату) (А. Луначарський) [298], комунікативної, соціальної (Другий статут Луцької школи, 1624 р.) [752, с. 22–26], громадянської та правової компетентностей (зокрема процедура прийняття учня до навчання; укладання угоди на добрих умовах між майстром-годинником і хлопчиком) (Й.Г. Песталоцці) [552, с. 251–252], здатності гнучко реагувати на

соціальні зміни й відповідно самому змінюватися (Ф.А.В. Дістерверг) [228, с. 133; 597, с. 266–300] та ін.

Учитель має бути вчителем за покликанням (Й.Г. Песталоцці) [552, с. 251–252], невід’ємним від народу, його мови, культури, історії, традицій (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], (К. Ушинський) [298, с. 214], виразником вищих форм свідомості, провідником цієї свідомості, людиною, що заслужила дитячу любов і прихильність (автор І. Борецький або Г. Дорофєєвич) [14, с. 89–92], (А. Луначарський) [444, с. 156].

Він (учитель) має знати людину в сім’ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті зі своєю совістю, у будь-якому віці, у всіх класах, у всіх становищах, в радощах і горі та ін. (К. Ушинський) [298, с. 214], природні особливості дітей різного віку, діяти як «педагогічний гомеопат» («давати розумові прийоми в такій кількості, в якій вони діють найбільш ефективно і при якій незначна кількість викликає сильну дію»...), бути для учня втіленням як чуттєвого пізнання, так і абстрактного мислення, підкорення особистості загальній меті, духу шкільної спільноти (Ф.А.В. Дістерверг) [228, с. 133; 214, с. 266–300], включати до шкільної роботи все, що може стати дітям у пригоді в житті, приділяти увагу ранній профілізації учнів, знайомити їх з людьми різних професій, з майстернями, які є на селі, спостерігати за працею дітей і їхніми професійними нахилами, вдало використовувати групове опосередковане навчання, створювати умови для набуття дітьми репертуару соціальних ролей (учень, учитель – для власних батьків і односельців, учень-майстер, людина, яка набуває професію та ін.) (Й.Г. Песталоцці) [552, с. 251–252], свободи вибору вже у віці від 4,5 до 9 із застосуванням певних моральних переваг щодо непривабливої, чорної роботи (Ш. Фур’є) [746, с. 113–596], розробляти програми занять для кожного учня з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, темпу засвоєння матеріалу, визначених учнями цілей та ін. (П. Гехеб) [298, с. 308], користуватися живим прикладом, обстановкою, малюнками, іграми, розповідями, бути толерантним, збуджувати в дитині добрі почуття, підтримувати саморозвиток, ініціативу, приносити задоволення (П. Каптерев) [298, с. 271], володіти «парною педагогікою» (мистецтвом і майстерністю впливу на особистість і на колектив) В. Сухомлинський [694, с. 620], й таким чином мотивувати до безперервного навчання.

Серед порад майстерному вчителю – навчання дітей будь-якій майстерності, за яку можна одержувати все потрібне для життя, розумінню й майстерності як бути чесним громадянином в світі (С. Полоцький) [752, с. 39–43], створення необхідного ставлення вихованців до вчителя для уможливлення впливу особистості вчителя на колектив і через колектив на кожну особистість (В. Сухомлинський) [694, с. 621]; поради щодо виховання, зокрема моральних настанов, комунікації, поведінки в соціумі (автор І. Борецький або Г. Дорофєєвич) [174; 14, с. 89–92], оволодіння спеціальною виховною роботою для уникнення в суспільстві правопорушників і злочинців, «спокійного» життя колективу, життя без конфліктів і загострень (В. Сухомлинський) [696, с. 345; 694, с. 660], формування вільної, гармонійно-розвиненої, щасливої, корисної для суспільства людини, здатної жити в цьому суспільстві й боротися (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], організації публічних співбесід, ознайомлення з широкими правилами, принципами моралі і певної частини державних законів, незнання яких створює перепони громадянину в умінні застосовувати свої права (Ж.А. Кондорсе) [344, с. 287–293].

Окремої уваги надавалося: статусу вчителя, зокрема й сільської школи як рідкісного носія живої думки, який має поширювати свій вплив на різні верстви населення (А. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський) [444, с. 156]; його ролі у школі спільного навчання (урахування волі, бажання щодо напряму роботи; формування викладацького складу, який вирішує всі шкільні справи, які не обмежені рішеннями спеціальних органів шкільної ради), що обумовлювало відповідальність вчителя перед радою і органами влади; презентуванню вчителями на розгляд ради, учнівського комітету класу прогресивних змін своїх учнів (В. Паульсен) [862; 298, с. 333].

9. Освіта вчителів має бути серйозною, в спеціальному інституті (третя ступінь), з якого будуть виходити вчителі шкіл II ступеня і вдосконалюватися – зі шкіл I ступеня, що вже закінчили школи II ступеня (Ж.А. Кондорсе) [344, с. 287–293], на окремому факультеті для підготовки вчителів (К. Ушинський) [752, с. 291–307] із залученням здібних людей до педагогічної діяльності (П. Каптерєв) [309], щоб в педагогічні інститути йшли «не ті люди, яким більше діватися нікуди, а щоб йшла туди спра-

вжня передова молодь, розуміюча, що положення вчителя є положенням святим, положенням високого ступеня, поважним!» (А. Луначарський) [445, с. 45]. Існує необхідність іншої, у порівнянні з існуючою, підготовки вчителів, яка б орієнтувалася саме на трудову школу (Г. Кершенштейнер) [109в, с. 246].

Вказувалося на таке. «Вчитель (або той, хто готується ним стати) має підвищувати свої знання і педагогічні вміння», розуміти, який шлях обрати і які засоби використовувати для викладання предметів (Ф.А.В. Дістерверг) [228, с. 133; 597, с. 266–300], усвідомлювати відповідальність за результати особистісного вибору (Ш. Фур'є) [746, с. 113–596], роль у вихованні, адже йому ввіряється моральність й розуміння дітей, їхня душа, і разом з тим і майбутнє (К. Ушинський) [731, с. 200]; опановувати різнобічні напрями знань і мислення у педагогічній практиці, розвивати у собі критичне мислення, здібності й нахили, ключові соціальні компетентності (без термінів), зокрема психологічну, політико-економічну, здоров'язбережувальну, загальнокультурну, соціальну, громадянську (К. Ушинський) [298, с. 212–215], враховувати вплив соціального середовища, гнучко реагувати на соціальні зміни, актуалізувати педагогічний досвід, самовдосконалюватися (К. Ушинський) [298, с. 212–215], адже тільки той здатний здійснювати освіту інших, хто працює над власною освітою – спеціальною як учитель, загальною як людина і громадянин (Ф.А.В. Дістерверг) [228, с. 133; 597, с. 266–300]. Для цього необхідним є створювання умов для передачі педагогічного досвіду шляхом забезпечення повної свободи влаштування особистим порядком загальноосвітніх та педагогічних курсів, екскурсій, відряджень для ознайомлення з постановкою навчальної справи в інших місцевостях (В. Чарнолусський) [768, с. 39].

Влада сама має вчитися і закликати вчителя до навчання, організовувати кампанії із всебічної підготовки й перепідготовки (А. Луначарський) [444, с. 156] в педагогічних ВНЗ і педтехнікумах, підвищення його освіченості завдяки педагогічним книгами, журналам, газетам, створенню вчительських гуртків, спільному обговоренню актуальних питань своєї самоосвіти, надання вчителю всього можливого (А. Луначарський) [443, с. 49–52], сприяти педагогічному, політичному самовихованню вчителя-вихователя, який є особою, що формує душу нового покоління й закладає соціально-



політичну освіту (А. Луначарський) [444, с. 156]. Вчитель має шляхом самоосвіти систематично підвищувати свою кваліфікацію і розумовий кругозір, розвиватися творчо, знати техніку і сучасне виробництво, розкривати своє серце, душу, людські якості, вміти організувати шкільне самоуправління для виховання колективної відповідальності (П. Блонський) [55, с. 39–85], є дійсним провідником в життя ідей соціального виховання (О. Попов) [462, с. 237–240].

Наголошувалося на ролі школи як місця професійної підготовки, формування й розвитку здібностей для розширення можливостей заробітку; навчально-виховного закладу, в якому моральні, розумові та професійні потреби членів суспільства диктуються законом про працю, протидіють понятійному і шаблонному обмеженню життя, форми якого визначає дорослий завдяки повазі до свого більшого досвіду (В. Паульсен) [862; 298, с. 333], необхідності створення органічного цілого, основи народної освіти майбутнього у такій системі, як: народна школа – народна школа підвищення кваліфікації – народний університет (В. Паульсен) [862; 298, с. 336], а також здійснення вторинної соціалізації кожного з учасників педагогічного процесу, накопичення ним соціального досвіду (А. Макаренко) [455, с. 174].

10. Доводилася необхідність набуття практичних навичок й навчання протягом життя (В. Мономах) [219, с. 185–188], освіта практично кожної особистості у будь-якому віці, будь-якого соціального становища, у будь-якому куточку землі, яка має бути неперервною (Я.А. Коменський) [340, с. 404–408], відбуватися від народження до зрілості (Ш. Фур'є) [746, с. 113–596], забезпечувати громадянам усіх вікових категорій легке збереження їхніх знань і набуття нових протягом життя (Ж.А. Кондорсе) [344, с. 287–293], зосередження на власному покликанні, перетворенні його на справу свого життя й безупинному розвитку здібностей відповідно до обраного фаху (Г. Сковорода) [653; 299, с. 119], навчання життю, вихованню людей, здатних навчатися й розвиватися усе життя, не стільки освічувати, скільки розвивати здібності до самоосвіти та самовиховання (П. Блонський) [55, с. 39–85].

Отже, проблема розвитку соціальної компетентності (без термінів) особистості завжди перебувала у колі уваги науковців від давніх часів до середини ХХ століття, визначалась досить актуальною, віддзеркалювала існуючий соціальний устрій,

пов'язувалася із серйозною професійною освітою протягом життя, опануванням вчителем соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, гнучко реагувати на соціальні зміни й самому змінюватися, навичками застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в правових, громадянських, економічних відносинах, наданням свободи усвідомленого вибору, який забезпечує адекватну відповідальність перед собою і суспільством та ін.

### **1.3. Сутність дефініції «соціальна компетентність» особистості**

Для уточнення сучасного значення дефініції «соціальна компетентність» особистості перш за все розглянемо сутність понять «компетенція», «компетентність» як базових термінів компетентнісного підходу, а також «соціальний» як характеристику, певне забарвлення компетентності.

Зазначимо, що становлення компетентнісного підходу «competence-based education» (CBE) у часовому вимірі, на думку багатьох науковців (В. Байденко, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, П. Хейджер, Н. Хомський А. Хуторської та ін.), відбувається у три етапи: від введення у науковий обіг категорії «компетентність» до дослідження її як категорії освіти [282, с. 14–17; 83].

Так, першому етапу (1960–1970 рр.) притаманно початок з'ясування сутності понять «компетентність», «компетенція», відмінностей у їх вживанні як у смисловому, так і граматичному значеннях (остання категорія розглядалась як якісна характеристика індивіда – високий рівень професіоналізму, заснований на саморегуляції, самоусвідомленні, розвинених соціальних навичках (Р. Уайт) та як уміння (Н. Хомський)), використання поняття «компетентність» в деяких сферах (зокрема, сфера бізнесу, коли особистісні якості фахівця за важливістю та значущістю прирівнюються до набутих знань) та у випадках із найбільш помітним розривом між отриманими знаннями та можливостями їх застосування в конкретних умовах (ситуаціях безпосереднього спілкування). При цьому, як зазначає І. Зимня, ці поняття й похідне «компетентний» (лат. *competens, competentis* – належний, здібний) широко використовувалося у побуті, літературі, його зміст тлумачився

у словниках [220; 519; 366] як «обізнаний, знаючий у певній галузі; має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь».

Уже на цьому етапі, як слушно зауважує Л. Буркова [83], виявляється особлива характеристика компетентності – ситуативність (прояв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях), Н. Хомським формулюється поняття «компетенції» (от лат. *competentis* – здібний) (за [282; 28]) стосовно до лінгвістики (система правил функціонування мови внутрішньо притаманних тому, хто говорить); з'ясовується фундаментальна відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем) і застосуванням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях), останнє з яких тільки в ідеалі є безпосереднім віддзеркаленням компетенції; зроблено слушний висновок, що саме «вживання» є проявом компетенції як «прихованого», потенційного і в реальності пов'язаного з мисленням, реакцією на використання мови, з навичками тощо, з самим мовцем, його досвідом (за Н. Хомським).

Другий етап (1970–1990 рр.), за І. Зимньою, характеризується застосуванням категорії «компетенція» / «компетентність» в управлінні, керівництві, у навчанні спілкуванню, теорії й практиці навчання мови (особливо народної), розроблення змісту поняття «соціальні компетенції/компетентності» (без розрізнення), викладення розгорнутого тлумачення поняття «компетентності» у роботі Дж. Равена «Компетентність в сучасному суспільстві» (Лондон, 1984 р). Слід зауважити, що вчений не дає однозначного визначення поняття та розглядає його з позицій різних видів професійної діяльності. Так, він зазначав, що компетентність – явище, котре «складається з великої кількості компонентів (37 видів), більшість з яких більш-менш незалежні один від одного,... деякі компоненти відносяться скоріш до когнітивної сфери, а інші – до емоційної..., ці компоненти можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки». У той же час, «види компетентності» є за сутністю «мотивованими здібностями». Найбільш важливими складовими компетентності Дж. Равен називає «схильність аналізувати явища і ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, проявляти ініціативу, вести і бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей», а також особистісні характеристики, що піддаються розвитку, які можна змінювати та

вдосконалювати [592, с. 201] у розвивальному середовищі. Серед умов такого середовища суттєвими вважаємо усвідомлення власних цінностей, вирішення ціннісних конфліктів для майбутніх змін, пов'язаних із розвитком нових здатностей, нових моделей поведінки, нових знань. Усе вищезазначене буде нами враховано в нашому дослідженні. Також цінною є думка науковця щодо зв'язку між зростанням, розвитком компетентності та системою цінностей. Відтак, «виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їх усвідомлення, розв'язування ціннісних конфліктів і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності» [592, с. 152].

І. Зимня звертає увагу [281, с. 6] на широку представленість у різних видах компетентності категорій «готовність», «здатність», фіксацію таких психологічних якостей, як «відповідальність», «впевненість» [610], а також якостей особистості (Н. Кузьміна, Л. Петровська та ін.), професіоналізму.

У цей період у світі науковці досліджують компетентності й намагаються будувати на їх основі навчання, спрямоване на кінцевий результат (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін.).

1990 рік вважають початком третього періоду (за І. Зимньою). Характеризується він впливами світових глобалізаційних процесів; актуалізацією необхідності швидкого реагування на виклики інформаційного суспільства (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) (G. Halasz, за [837, с. 11]), на нові вимоги до якості освіти, підготовки фахівців; намаганням у широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо. Властивим для цього періоду є: змістовна невизначеність поняття «компетенція», розуміння близькості його змісту до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що», «вживання як компетенції в дії» (Н. Хомський, В. Хутмахер) [837], окреслення матеріалами ЮНЕСКО кола компетенцій, які запропоновано розглядати всіма як бажаний результат освіти; формулювання «чотирьох стовпів» – основних глобальних компетентностей, на яких ґрунтується освіта (навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити) [222, с. 37], визначення 5-ти ключових компетенцій для подаль-

шого навчання й вищої освіти (симпозіум у Берні, 27–30 березня 1996 р.) [837], серед яких політичні й соціальні.

У свій час І. Зимня зазначала, що освіта стикнулася з нелегкою задачею, яка й сьогодні залишається неоднозначною, щодо визначення змісту основних понять компетентнісного підходу, розмежування ключових компетентностей та їхніх компонентів [281, с. 9].

У цьому контексті вважаємо доречним згадати одну з доповідей Райнхольда С. Йегера (Центр емпіричних педагогічних досліджень Університету Кобленц-Ландау) щодо семантичної динаміки поняття «компетенція», на яку посилається у своїй роботі В. Байденко (за [64, с. 30]). Зокрема поняття «компетенція» (від лат. *competentis* – здібний) застосовувалося у розумінні «впорядкований», «уповноважений», «легітимний» (з XIII ст.), як прив'язка органу влади до його функцій, повноважень, легітимності інститутів, органів, осіб тощо (з XVIII ст.), здатність оратора й слухача за допомогою обмеженого арсеналу комбінацій правил і базових елементів самостійно будувати й розуміти потенційно безкінечну безліч речень, зокрема й нових, про які ніколи не чули (з робіт Хомського, 1960 р.), базова неуспадкована ні генетично, ні біологічно здібність, набута самим індивідом, тобто сформована внутрішньо в процесі самостійної мотивованої взаємодії з навколишнім світом (з праць White, 1959 р.), ознака здібності особистості діяти таким чином, щоб стати здатною реалізувати наміри, досягти цілі, дотримуватися принципів дій, норм, правил, конкретних умов відповідно до певної ситуації, діяти правильно й розумно (у сучасній інтерпретації, ймовірно німецькій, як зауважує В. Байденко), а професійна компетенція вживається з позиції фізичних, духовних резервів (потенціалу), в котрому особистість має потребу як в передумові для відповідального цілеспрямованого розв'язання задач і проблем, що постають, для оцінки знайдених рішень і подальшого розвитку власного підходу до типових дій. Для цього від особистості вимагається певна низка професійних, методичних, особистісних вимірів (з позицій Frey, Balzer&Renold, 2002) (за [64, с. 30]).

Змістове наповнення особистісними складовими категорії «компетенція» знаходимо у роботі Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» (1959). На значення культурного контексту (відмінні національні риси, такі як раса, стать, вік і клас, тобто соціальне походження) (Cseh, 2003; Jeris і Johnson,

2004 та ін.), організаційної культури (Burgoyne, 1989; Canning, 1990; Kilcourse, 1994), які також впливають на розуміння компетентності, вказують зарубіжні науковці. Саме тому було зроблено ряд спроб (зокрема Boon і van der Klink, 2002 у США; Eraut, 1994 в об'єднаному королівстві) дати визначення компетенції в термінах соціокультурної практики [831].

Більш того, Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton вказують на існування таких різних підходів до представлення сутності компетенції, як раціоналістичний (створює абстрактний, вузький і спрощений опис компетенцій, який не може відобразити всю складність та різноманіття прояву компетенцій в роботі, Attewell, 1990; Norris, 1991; Sandberg, 1994), конструктивістський та пояснювальний (представлення феноменології про компетенції як результату контексту, в якому вона використовується), поведінковий (американська традиція; демонструє важливість індивідуальних особливостей і використання поведінкових компетенцій для оцінки «кращої роботи»), функційний (британська традиція; свідчить про цінність професійних стандартів функційних компетенцій та їх застосованості для робочого місця), багатомірний та цілісний підхід (Франція, Німеччина, Австрія; показує потенціал багатомірної і більш аналітичної концепції) [831]. Для нас цікавим є аналітичний висновок науковців, який полягає в тому, що цілісна типологія усіх вищеназваних підходів значно корисніша для розуміння характеру взаємодії знань, навичок і соціальних компетенцій, які є ключовими для виконання професійної діяльності. До компетенцій, які необхідні для ефективної роботи, входять концептуальні (когнітивні, знання і розуміння) та операційні (функціональні, психомоторні та прикладні навички) компетенції. Компетенції, пов'язані з індивідуальною ефективністю також включають концептуальні (метакомпетенції, разом з «learning to learn») та операційні (соціальні компетенції на основі поведінки й відносин).

У науковій літературі існують думки (С. Шишов, В. Кальней), що термін «компетенція» увійшов у науковий обіг зі світу промисловості як докладна характеристика професій [787; 789], як загальна здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій [788], що поняття «компетенція» (competency) відноситься до поведінкових областей, а competence, або competency («компетентність»

(competence), – до функціональних, використовуються непослідовно, переважно в літературі зі стратегії управління з 90-х років. Це, у свою чергу, надає особливого значення поняттю «ядерна компетенція» (Hamel і Prahalad, 1994) як ключовому організаційному ресурсу, який може використовуватися для отримання конкурентної переваги [831], як колективному знанню організації із координації різних виробничих навичок, вмінь та різноманітних технологічних потоків» (Prahalad and Hamel, 1990) (за [303, с. 32]).

Явище компетентності стало об'єктом посиленої уваги науковців після статті американського психолога Д. Мак-Клелланда «Тестувати компетентність, а не інтелект». Вона виявилася каталізатором наукових і практичних підходів у вивченні даного феномена в цілому, а також різних видів компетентності. За останні десятиліття уявлення про компетентність змінилися від широкого тлумачення до конкретизації в контексті ефективності життєдіяльності людини.

Компетенція (competere, від лат.) перекладається як домагатися; відповідати, підходити. Погляди науковців на сутність поняття «компетенція» суттєво різняться. Зокрема це: інтеграція знань, умінь, досвіду із соціально-професійної ситуації, конкретної реальної діяльності [278; 279], деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини) [529, с. 9], освітня – інтегральна характеристика якості підготовки учня, пов'язана з його здатністю осмислено застосовувати комплекс знань, умінь і способів діяльності в певному міждисциплінарному колі питань [755], деяка відчужена, наперед задана вимога до освітньої (включаючи професійну) підготовки (Н. Кузьміна), сфера докладання знань, навичок, умінь, якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі і нових для нього, ситуаціях [484] та ін. Різноманітні словники подають це поняття як «знання, досвід людини у певній галузі, що дають їй можливість глибоко розуміти сутність явищ, подій тощо або узаконене коло повноважень певного органу або посадової особи» [276; 500; 658; 424; 519, с. 281; 659; 245; 2]. Як «системне утворення» особистості учня, яке є «компонентом його якості» (більшою мірою це потенції якості, ніж актуальне, адже актуалізація в освітньому процесі в усіх формах діяльності має неповний характер і не може замінити собою

майбутню професійну діяльність) розглядає компетенцію А. Субетто [691]. Отриманий випускником в процесі навчання комплекс компетенцій, на думку науковця, тільки умовно можна вважати компетентністю (компетентністю початкового рівня).

Важливим є висновок Р. Мегера (на який ми будемо спиратися) про те, що компетенції – невід’ємна частина підготовки й одночасно критерії успіху в повсякденній професійній діяльності. Їх вияв, розвиток – складові частини підготовки і є одночасно базисом розвитку особистості [904].

Ми не будемо детально аналізувати всі наявні дефініції цього терміну, адже його глибокий термінологічний аналіз не є предметом нашого дослідження. Зазначимо, що результатами широкої дискусії українських педагогів щодо запровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти стало узгодження змісту терміну «компетенція» як кола повноважень певної організації, установи, особи. Компетенція є відчуженою від суб’єкта наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [52, с. 26]. У межах своєї компетенції особа може мати компетентність / компетентності у певній конкретній діяльності й, відповідно, бути компетентною (некомпетентною) з певних питань. Державним стандартом початкової загальної освіти (що важливо для нашого дослідження) компетенція трактується як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [579]. Щодо Галузових стандартів вищої освіти (ГСВО), то відповідно до Методичних рекомендацій з розроблення складових галузових стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) компетенція «включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна область, в якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності» [482, с. 11]. Саме це ми і будемо враховувати у нашому дослідженні.

Як відомо, в науковому вжитку поруч із поняттям «компетенція» вживається й «компетентність», які набувають синонімічного значення або розходяться змістовно (це закладено у 60-х роках



XX ст.). Варто зауважити, що в англійській мові ці терміни є синонімами, що створює певну плутанину у зв'язку з непослідовним їх використанням (вкладання в поняття «компетенції» функційного (competence), але використання у поведінковому значенні – competencies (Snyder і Ebeling, 1992). Зарубіжні науковці також використовують термін «competency», говорячи про професійні компетенції (Boam і Sparrow, 1992; Mitrani з співавт., 1992; Smith, 1993), або розглядають другий термін як синонім (Brown, 1993, 1994) та ін. [831]. Тотожного значення ці поняття набувають з огляду на практичну спрямованість компетенцій у дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців [197; 66; 58; 407].

Щодо цих двох понять, то, наприклад, Н. Хомський фундаментально розрізняв компетенції (знання своєї мови тими, хто говорить – слухає) і вживання (реальне використання мови у конкретних ситуаціях, компетенція в дії) [751]. І. Зимня також розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» – як потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне (за [285]) (для нашого дослідження важливим є розмежування вищеозначених понять). Як потенційне, когнітивне (компетенції) – внутрішні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і ставлень, які в подальшому виявляються в компетентностях людини (актуальному, особистісному). Компетентність І. Зимня розуміє як комплекс компетенцій, що визначають зміст даної компетентності [583], актуальні, діяльнісні прояви компетенцій, які стають особистісними якостями, властивостями людини [529, с. 9], досвід соціально-професійної життєдіяльності [281], актуальну, прижиттєво сформовану, інтелектуально і особистісно обумовлену інтегровану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, виявляється в діяльності та поведінці людини [529] соціально-професійну характеристику, яка базується на знаннях. Особистісна характеристика компетентності вказує на її зв'язок з мотивами [529, с. 9]. При цьому, актуальні компетентності науковцем розглядаються як єдність компонентів: готовність до прояву компетентності, знання її змісту, досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетентності та об'єкта її докладання, емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності [529, с. 10].

На підставі робіт І. Зимньої, К. Абульханової, А. Субетто та ін. науковці А. Тимошенко й Н. Шмоніна доходять висновку, що компетентність є актуалізованим комплексом компетенцій, яка відноситься до категорії актуального, або реальної якості і формується головним чином за межами ВНЗ в міру накопичення досвіду у відповідній професійній діяльності (що для нашої роботи є важливим). Вона є динамічною якістю людини-професіонала, що «рухається» від початкового рівня, закладеного у системі вищої професійної освіти, до майстерності як вищої формі компетентності [710].

Варто зупинитися на деяких визначеннях поняття «компетентність», які мають різну акцентуацію. Зокрема, публікаціями ЮНЕСКО поняття «компетентність» трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденному житті [869]. У документах Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) це поняття тлумачиться як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Spector J. Eric поєднує два попередніх визначення, включає до змісту навички, відношення й уточнює призначення діяльності, функцій щодо досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [881, с. 1], акцентує на компетентності, яка об'єднує такі складові освіти, як теоретичні знання та практичні вміння, а також формує зміст освіти, орієнтуючись на результат навчання Н. Северина [637, с. 243]. Близьку думку знаходимо в А. Семенової, яка наголошує на структурованості (організованості) спеціальним шляхом наборів знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання, дозволяють визначати (ідентифікувати), вирішувати проблеми професійної діяльності незалежно від контексту (від ситуації) [642, с. 32].

Як свого роду коктейль навичок, притаманних кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в точному значенні цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику, розглядається компетентність Міжнародною комісією з освіти ЮНЕСКО [232].

У той же час, Дж. Равен вважає її специфічною здатністю, що необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, усвідомлення відповідаль-

ності за свої дії [592], О. Бермус [42] акцентує на здатності до вирішення завдань і готовності до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності, а О. Пошетун конкретизує види діяльності (складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні) [575].

Зазначимо, що І. Бех вважає недоцільним ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати у життєві компетентності. Науковець трактує сутність поняття «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері. Він наполягає, що саме змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі (як це переважно тлумачиться) має бути взятий на концептуальне «озброєння» [47].

Н. Кузьміна (1990) визначила компетентність як «властивість особистості» [391, с. 6], А. Хуторський – вбачає квінтесенцією цільових, змістових, смислових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик особистості [756, с. 119], а С. Гончаренко характеризує її як результат набуття компетенцій, який передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності [201, с. 231]. Варто зупинитися на чотирьох загальних концепціях компетентності Е. Шортом, відповідно до яких «компетентність» подається як поведінка, дія, що впливає на набуття вмінь і навичок людиною для певної діяльності, не пов'язаної з творчістю; як володіння знаннями, вміннями, навичками, яке дає можливість свідомого вибору професійних дій і виду діяльності; як ступінь чи рівень здібностей, який офіційно сприймається у професійній сфері чи діяльності як достатній відповідно до стандартів; як властивість, спосіб буття. Для глибокого аналізу необхідним є визначення концепції, в межах якої буде відбуватися аналіз певної компетентності (за [420, с. 15]). Цілком слушно І. Драч доповнює склад компетентності такою характеристикою, як здатність до життєдіяльності в умовах постійних змін [239, с. 21].

Як важливий результат професійної підготовки сучасних фахівців, що є особливою якістю фахівця і визначається його включенням до професійної діяльності, розглядає компетентність І. Гнатишин [198]. У той же час, Р. Мільруд тлумачить компетентність як комплексний особистісний ресурс, який дає можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій чи іншій області і залежний від взаємодії різних компетенцій людини [484].

З огляду на вищезазначене, визначення компетентності Р. Мільрудом, а також її тлумачення Ю. Татуром [707] відносно фахівця з вищою освітою як прояв ним на практиці прагнень і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення маємо стверджувати, що розвиток СК вчителя початкової школи здійснюється у професійній діяльності під впливом соціуму, в якому відбувається життя педагога-професіонала. У цьому контексті набуває значення навчання протягом життя, зокрема у системі ППО.

Для нашого дослідження важливими є результати спеціального методологічного семінару НАПН України (2008), за якими педагогічною спільнотою компетентність було визначено інтегрованою категорією, що виражає сформовану, насамперед засобами освіти, здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. При цьому, набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій [599, с. 349; 742, с. 20]. Маємо також враховувати визначення змісту цього поняття Законом про вищу освіту як динамічної комбінації «знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [265], а також Методичними рекомендаціями з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід), за якими компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності. Зазначимо, що для цілей Національної рамки кваліфікацій термін кваліфікація вживається у такому значенні: компетентність / компетентності – здатність особи до виконання певно-

го виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [482, с. 11].

Значущім також є тлумачення поняття вченими, які досліджують проблеми початкової школи. Зокрема, Т. Байбара зазначає, що компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності [26, с. 31], й висновок Н. Бібік щодо цілісності компетентності (ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю), з яким ми повністю погоджуємося [52, с. 26]. Узгоджена категорія стала основою для положень Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому компетентність формулюється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [579].

Таким чином, на сьогодні не вироблено єдиного погляду на сутність поняття «компетентність», а спостерігається надзвичайна строкатість щодо його значення. В основу групування підходів науковці покладають компетенції, теоретичні знання та практичні уміння, обізнаність, досвідченість, здатність, зокрема й інтегрувану, готовність, ставлення, властивості, характеристики особистості, зокрема мотиваційну, результат освіти, підготовки, компетенції та ін. Більшість дослідників акцентує на діяльнісній, актуальній сутності компетентності, перенесенні акцентів з характеристики «знаю що?» (знання) на «знаю як?» (спосіб і характер дії), на складності характеру цього явища [529], на впливі середовища. Доречним буде твердження А. Хуторського, що компетентність завжди передбачає цілий спектр особистісних якостей людини (від смислових, пов'язаних із цілепокладанням, до рефлексивно-оцінних, що дають відповідь наскільки успішно застосовується певна компетентність у житті), має особистісне забарвлення, адже вона містить когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові [759].

У свій час І. Зимня згрупувала сформульовані раніше види компетентностей за трьома підставами: суб'єкт, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність [284], а В. Луговий виокремив чотири групи підходів до визначення зазначених понять. Зокрема:

1. Компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми за законами випадковості.

2. Компетентність (компетентності та компетенція (компетенції)) використовуються для позначення різних груп особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння).

3. Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій (компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складовими цілого – компетентності).

4. Компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності (загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей). Поняття «компетенція» (компетенції) набуває значення юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [432]. Саме на це – четверте тлумачення – ми будемо опиратися у дослідженні феномену СК вчителя початкової школи.

На наш погляд, важливим є виокремлення чотирьох базових характеристик поняття «компетентність», серед яких: контекстне, ситуативне [10, с. 37] використання компетентності (у конкретній навчальній, соціальній ситуації); уживання поняття у значенні результату (характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність, наприклад, учень не показує, що саме він уміє, а розповідає «я читав, я писав...»); стандартизованість (для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти); застосування компетентності як міри того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [423]. При цьому варто виходити з того, що кожна із компетентностей характеризує ту чи іншу реалізаційну здатність людини – спроможність до самореалізації, розв'язання та реалізації життєвих цілей і завдань (В. Луговий) (с. 13 моногр.) [428, с. 14].

Заслуговує на увагу й думка Mangham (1986), який вказує на зв'язок компетентності з моделями особистості, моделями результату або моделями освіти і навчання, зі стандартним підходом, в якому використовуються критерії для визначення ефективності. Зокрема, Mansfield (2004, с. 304) описує три способи використання компетентності: результати (професійно-технічні стандарти – описують здатності людини, необхідні для того, щоб обіймати певні посади); завдання, що вирішуються (окреслюють

події в даний час); особистісні риси, характеристики (засвідчують для якої роботи підходять люди) [831].

У свою чергу Weinert (2001) запропонував список із 9 кластерів для визначення й інтерпретації компетентності: загальні когнітивні здібності; спеціалізовані когнітивні навички; модель робочих компетенцій; модель робочих компетенцій, що модифікується; об'єктивна і суб'єктивна «Я-концепція»; мотивація; компетенції дії; ключові компетенції; метакомпетенції (за [831]).

Як бачимо, наукові зарубіжні й вітчизняні джерела розглядають різноманітні компетенції / компетентності. Однак вони визнають необхідність виокремлення серед них ключових (key competencies), якими мають опанувати ті, хто навчається для успішної роботи й подальшої освіти (питання було поставлено на симпозіумі в Берні за програмою Ради Європи, 1996 р.) [837].

На думку С. Шишова, ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути занадто спеціалізованими, адже спеціаліст проявляє свої компетенції тільки в діяльності, в конкретній ситуації (аналогічну точку зору висловлювали у свій час й Н. Хомський, В. Хутмахер (Mr Walo Huttmacher), «вживає компетенцію в дії» [787], а не проявлена компетенція є прихованою можливістю [788].

В українській науці ключові компетентності тлумачаться як ті, що «дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міждисциплінарній основі» (О. Савченко) [630, с. 10], як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [579]. Зауважимо, що Державний стандарт початкової загальної освіти вирізняє також ключову компетенцію як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій) [579]. Більш того, ключові компетенції (надпредметні, метапредметні, базові) відносяться до надпредметного рівня змісту освіти, є визначальними, характеризуються певною універсаль-

ністю, оскільки умови, в яких вони реалізуються, не є обмеженими й занадто специфічними (за [742, с. 33]).

Серед характерних ознак ключових компетенцій, на які вказує Т. Байбара, є: поліфункціональність (дозволяє розв'язувати широке коло особистісно і соціально значущих задач, проблем); міждисциплінарність (застосовування в освітньо-виховному процесі, в позашкільній діяльності, в сім'ї тощо); багатокomпонентність; спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального; ситуативність виявлення (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) (за [742, с. 33]). Як видно, суттєвою характеристикою кожної з ознак ключових компетенцій є соціальна спрямованість.

Суттєвим є те, що ключові компетенції «мають діяльнісну форму представлення. Це дозволяє оперувати ними, використовувати в якості структурної основи проектування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу» (за [742, с. 34]). Справедливим є висновок про те, що ключові компетенції характеризуються рухливою, мінливою структурою, яка залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти на етапі його розвитку, можливостей самовираження людини в соціумі (за [742, с. 34]).

З огляду на те, що оволодіння компетенцією і є компетентність (за [742, с. 33]), таку ж соціальну спрямованість, характеристики ознаки будуть мати й компетентності, що важливо для подальшого визначення сутності, структури, функцій СК вчителя початкової школи. Зазначимо, що детальне опрацювання таких компетенцій / компетентностей не передбачено завданнями дослідження, однак ми розглянемо їх переліки щодо вмісту соціальної компетентності.

Будемо відштовхуватися від доповіді В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher), у котрій окреслено п'ять ключових компетенцій, якими мають оволодіти молоді європейці (прийнято Радою Європи). Серед них:

- політичні, соціальні компетенції (здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, у підтримці, покращенні демократичних інститутів, вирішувати конфлікти ненасильницьки);



### 1.3. Сутність дефініції «соціальна компетентність» особистості

- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві (прийняття відмінностей, повага інших, здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій);
- компетенції, що відносяться до володіння (mastery) усною та письмовою комунікацією (більш, ніж однією мовою), які особливо важливі для роботи й соціального життя (для уникнення соціальної ізоляції);
- компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства (володіння, розуміння технологій, їх позитивних та негативних аспектів, застосування, здатність до критичного мислення щодо масмедійної інформації та реклами);
- здатність вчитися протягом життя як основу безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [837, с. 11].

Як бачимо, крім виокремлених соціальної, політичної компетенцій, в кожній з інших чотирьох наявні соціальні аспекти, адже в них має прояв соціальне життя особистості в соціумі, а також здатність навчатися протягом життя, що важливо з огляду на тему нашого дослідження.

Варто також зазначити, що в Національному навчальному плані (курікулумі) Великої Британії у списку з шести ключових вмінь («key skills») (цей термін вважається синонімом терміну «компетенція») є вміння працювати з іншими та вміння розв'язувати проблеми, з якими зіштовхуються школярі у житті [888, с. 21]. Близький зміст СК (з 10 виокремлених) спостерігаємо у Фінляндії (здатність до співпраці, розв'язання проблем взаєморозуміння).

Серед основних навичок, визначених С. Шо (за Б. Оскарссоном), які за змістом можна розглядати як компетентності, знаходимо «ключові навички» (зокрема комунікація, вирішення проблем), «життєві навички» (такі як самоврядування, відносини з іншими людьми), «соціальні і громадянські навички» (соціальна активність, цінності) [532, с. 43].

Крім поняття «ключові компетентності» у психолого-педагогічній науці представлена ще одна інтегративна категорія – «ключова кваліфікація» (Schlüsselqualifikationen). Вона широко застосовується у дослідженнях проблем педагогічної професійної освіти в Німеччині (теоретично обґрунтовано Д. Мертеном [852] у середині 1970-х років). Незважаючи на зміни умов виробництва, тех-

нологій, ключові кваліфікації не втрачають свого значення і вважаються підґрунтям певних професій. Так серед груп ключових кваліфікацій (за А. Шелтен) [871] в залежності від рівня професійної активності представлено й соціальні здібності, які зорієнтовані на групову поведінку, готовність до співпраці, до встановлення зв'язків, комунікативні здібності, відповідальність за спільну справу, корпоративність тощо [278]. Що ж до ключових (фундаментальних) компетентностей, то німецькі педагоги визначили їх шість типів, серед яких є й соціальні (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді, толерантність, корпоративність, справедливість тощо).

Австрія має схожу позицію з німецьким підходом до поняття «ключові кваліфікації» (Schlüsselqualifikationen), визначаючи їх як трансверсальні функціональні та професійні кваліфікації, що включають непередметні специфічні здібності і особливості структури особистості (Archan і Tutschek, 2002). Вони згруповані за трьома напрямками: когнітивні, соціальні та особистісні компетенції. Соціальні компетенції (Sozialkompetenz) значною мірою пов'язані з іншими компетенціями і можуть бути визначені як здатність і готовність відповідально співпрацювати, взаємодіяти з іншими, з групою способом, орієнтованим на відносини [831; 826, с. 72].

Слід зазначити, що питання визначення складу й структури ключових кваліфікацій розглядалося у роботах російських науковців в області професіографії, зокрема Є. Гарбера, Є. Клімова, В. Козача, О. Іванової, А. Маркової та ін. Ці праці вихідним концептуальним поняттям визначають професію, для виконання якої людина має володіти певними знаннями, вміннями та навичками, мати професійно важливі якості і спеціальні психофізіологічні властивості. Ґрунтуючись на професіографічних дослідженнях російських психологів, В. Бочаров [76, с. 35] описує п'ять груп ключових кваліфікацій: соціально-професійні; полівалентна професійна компетентність; професійно-когнітивні здібності; персональні кваліфікації; сенсомоторні кваліфікації. Науковець стверджує, що склад ключових кваліфікацій кожної з названих груп визначається об'єктом і предметом конкретної групи професій (за Е. Зеєром [279] число ключових кваліфікацій по кожній професії не має перевищувати 7–9 характеристик), вони є важливою умовою розвитку ключових компетенцій фахівців. Як зазначає

В. Бочаров, поняття «ключові компетенції» ще за часів СРСР було введено Міжнародною організацією праці в кваліфікаційні вимоги до фахівців у СППО, підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінських кадрів (початок 1990-х рр.). У середині 1990-х рр. це поняття вже починає характеризувати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі [76, с. 35]. Серед ознак ключових компетенцій науковець називає багатофункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатомірність.

Міжнародна комісія Ради Європи також розглядала поняття «компетентність» як загальні, ключові, базові кроснавчальні вміння (навички), фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання» [826], і виокремила серед інших компетенцій / компетентностей соціальну (1990).

У переліку нових базових компетентностей (Лісабон, 2001 р.), представленого на Європейській раді, серед восьми основних галузей ключових компетентностей у навчанні виокремлено й соціальні навички [858].

Бельгійський список з 10 компетентностей на перше місце ставить соціальні – як активну участь у житті суспільства, багатокультурний вимір та поняття рівних можливостей.

А. Хуторський у переліку ключових компетентностей називає соціально-трудова (за [33, с. 9, 10; 757; 754]), І. Зимня – компетентність соціальної взаємодії [529, с. 10]. Привертають увагу й результати аналізу процесу відбору ключових компетентностей в європейських країнах, здійсненого Є. Санченко, узагальнена класифікація головних переліків ключових компетентностей, групування їх у три основних блоки (групи):

- соціальні (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості);
- мотиваційні (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості);
- функціональні (пов'язані зі сферою знань, вміннями оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом) компетентності.

У переліку ключових компетентностей, визначеному співробітниками АПН України, МОН України (робоча група, яка працювала у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта „рівний – рівному“», 2004 р.) міститься й соціальна компетентність [343, с. 67; 575, с. 66–72]. У цьому контексті доречним буде навес-

ти необхідні завдання щодо формування ключових компетентностей на різному змісті, які стоять перед вчителем початкових класів і на які вказує О. Савченко. Це: чітке усвідомлення дитиною мети роботи; мотивація на одержання виховного результату; оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками; рефлексія своїх досягнень; можливість використання одержаних знань і умінь для розв'язання різних типів навчальних і життєвих задач (серед яких є обов'язково творчі); набування індивідуального досвіду завершеної справи; успішна співпраця у різних групах, для виконання комплексних завдань, які вимагають застосування різних компетентностей, фізичної і вольової готовності до продуктивної праці; навчання дітей приймати рішення, спираючись на знання, досвід, елементарне прогнозування [630, с. 10]. Важливими є соціально і професійно обов'язкові вимоги до вчителя – не «вчити», а «навчати» [630, с. 10].

У той же час, Галузевий стандарт вищої освіти (ГСВО) передбачає розвиток соціально-особистісної складової у системі компетенцій [482], адже тільки професійно й соціально компетентний вчитель може стати безпосереднім «двигуном» якісних змін в освіті молодших школярів. Цілком згодні з твердженням О. Савченко, що саме такий вчитель є великою цінністю для дитини, держави, батьків. Поруч із тим, наявні ускладнення роботи вчителів початкової школи: підвищення відповідальності за результати своєї діяльності, зростання вимог батьків, наступ інформаційного простору [630, с. 10] і, як нам вбачається, ускладнення середовища розвитку. Саме тому О. Савченко наголошує на конче потрібній гармонії вимог і умов праці вчителя (перегляд педагогічного навантаження для вивільнення часу для освіти й самоосвіти, створення методичного ресурсу на місцевому рівні у міжкурсовий період, розширення можливостей оздоровлення, підвищення соціального статусу та ін.) як швидкого і надійного шляху до якісної початкової освіти [630, с. 10].

Отже, соціальна компетентність усіма без винятку закордонними й вітчизняними дослідниками цієї проблеми визнається однією з основних у розвитку особистості незалежно від того, який термін для групування освітніх класифікацій обирається: «ключові компетенції», «ключові компетентності», «ключові кваліфікації», «базові навички», «ключові вміння», «ключові навички». Більш то-

го, як зазначає І. Зимня, «всі компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, бо вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони і проявляються в цьому соціумі» [282, с. 26]. Тому в останніх дослідженнях колективу авторів під керівництвом І. Зимньої мова йде про засвоєння саме ключових соціальних компетентностей (зокрема здоров'язбереження, громадянськості, спілкування, соціальної взаємодії і компетентності в галузі інформаційних технологій) [529, с. 10].

Щодо теоретичного підґрунтя виокремлення СК як ключової, то І. Зимня вказувала на положення психолого-педагогічної науки, зокрема: людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв); людина проявляється через систему ставлень до суспільства, до інших, до себе, до праці (В. Мясіщев); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); професіоналізм включає компетентність (А. Маркова) (за [93]).

Доречним буде наголосити на соціальній сутності феномену «компетентність». На це вказує Ю. Ємельянов, який визначає його як рівень навченості соціальним та індивідуальним формам активності, що дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу функціонувати у суспільстві [249]. Крім цього варто розглянути етимологію слова «соціальний». Вважається, що це слово потрапило через німецьку мову (*sozial*) з французької (*social*) під впливом твору Ж.-Ж. Руссо «*Contrat social*» («Суспільна угода», 1762 р., (див. Клюге-Гетце, с. 570) [797] й до наукового обігу введено К. Марксом у значенні товариського, громадського (лат. *socialis*) для позначення характеристики однієї із сторін суспільного життя. Український тлумачний словник подає декілька значень, зокрема: 1) Пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві; суспільний, громадський. Породжений умовами суспільного життя, певного середовища, ладу. Існуючий у певному суспільстві. Здійснюваний у суспільстві. Зумовлений поділом суспільства на класи. 2) Який має на меті зміну суспільних виробничих відносин [166]. Таким чином, прикметник «соціальний» надає відповідного забарвлення поняттю «компетентність», тобто компетентність особистості, що стосується життя і стосунків людей у суспільстві, відповідає певним виробничим відносинам.

З огляду на вищезазначений висновок (с. 60–61 моногр.) щодо спільності ознак понять «компетенції» й «компетентності», доречно

говорити й про відповідну спільність ключової та соціальної компетентностей. Підтвердження такої думки знаходимо у дослідженні І. Зарубінської щодо спільності таких ознак (обґрунтовані О. Пометун) як поліфункціональності, надпредметності, міждисциплінарності, багатовимірності, забезпечення широкої сфери розвитку особистості, а також відповідності основним засадничим міжнародним критеріям щодо відбору ключових компетентностей [274, с. 31]. Йдучи за науковцем, переконані, що СК притаманні всі загальні якості та характеристики ключової компетентності особистості, а це, відповідно, відбивається на цілях, змісті, характері, специфіці її розвитку у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічної системи.

Існує думка, що першість у введенні у науковий обіг поняття «СК» належить німецькому вченому Г. Роту, який його зміст розглядав як такий, що відображає сферу взаємодії з іншими. Науковець вбачав соціальну однію з трьох різновидів компетентності людини (поряд із самокомпетентністю і предметною компетентністю) [867]. З іншого боку, більшість вчених пов'язують розпочаток вивчення СК з роботами В. Уайта (50-ті роки ХХ ст.), який (як і більшість західних науковців) тлумачив зміст поняття як певну здібність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Російські ж дослідники акцентують на першому використанні поняття в російській науці у спільній публікації А. Ветошкіна та С. Гончарова й дисертаційній роботі А. Кукліна (за [504; 659]) у розумінні «цільового призначення соціальних інститутів, норм і відносин і уміння особисто здійснювати соціальні технології». Більшої конкретизації соціальна компетентність набула в Ю. Хабермаса (J. Habermas), який наголошував на адекватності й ефективності вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими людина стикається в соціумі (цит. за: Rubin et al., 1992, р. 284) [868]. Близьке твердження знаходимо в Г. Щедровицького стосовно соціальної компетенції у системі відносин, які складаються в спільному житті людей з подібними інтересами і потребами, що утворюють спільність (соціум) [793].

Цілком слушним є висновок Г. К. Pavliga [863]: хоча соціальна компетентність була описана дослідниками, багато термінів та визначень дублюють один одного і є суперечливими, бракує прийнятого концептуального або робочого визначення терміна (Johns,

2001; Hubbard & Dearing, 2004; Zsolnai, 2002; Smith & Тревіс, 2001). Використовуючи змішані методи збору думок від експертів в галузі СК (науковці, що опублікували статті між 2002–2007 рр., які включали термін «СК» в назві) на основі трьох Delphi досліджень, зібраних якісних і кількісних даних за допомогою відкритих і закритих питань, експертами зроблено висновки щодо відсутності єдиного погляду, зосередження уваги на соціальних навичках, здібностях і соціальних цілях, розуміння СК як багатовимірного конструкту й необхідності руху наукового співтовариства до досягнення консенсусу для концептуального визначення цього поняття. Близьку думку знаходимо в Sh. S. Raino та ін. [864].

Зазначимо, що СК може проявлятися на різних рівнях (окрема людина, соціальні групи, соціум в цілому). Безперечно, СК на цих рівнях має певні спільні компоненти: здатність діяти адекватно ситуації, не зашкоджуючи собі та іншим, розвинена соціальна рефлексія, досягнення максимального ефекту від прийнятих рішень та ін. Проте, вона характеризується також і специфічним змістом. Підтвердження власної думки знаходимо у В. Келасьєва та І. Первова [324, с. 357]. Науковці узагальнили 10 таких структурних компонентів поняття «СК» на рівні особистості, як: 1) наявність певного соціального статусу людини для можливості включення в соціальне середовище і доступу до його ресурсів; 2) вираженість соціальної рефлексії, здатності до передбачення, прогнозування результатів своєї поведінки, своєї активності (обліку наслідків своїх дій); 3) уникнення шкоди самому собі, оточуючим за рахунок своєї активності; 4) оволодіння відповідними спеціальними знаннями, вміннями, навичками (іншими регуляторами), що забезпечують включення в середовище; 5) вміння й здатність протистояти тиску середовища (різноманітним спокусам і загрозам розвитку), самостійність; 6) здатність вирішувати проблеми нетрадиційним, оригінальним способом; 7) прилученість до культури для дійсного усвідомлення мотивів своєї поведінки, вчинків, аргументована самостійність особистості, її здатність протистояти різним ризикам і загрозам власному розвитку; 8) затребуваність тією соціальною структурою, в яку людина включається (відторгнення соціальним середовищем в рамках даного соціального середовища як симптом її некомпетентності); 9) вираженість мотивації та ініціативності; 10) комунікативність [324, с. 364]. Однак, не

можемо погодитися із твердженням щодо симптому некомпетентності як відторгнення соціумом. Це може бути як однією з причин і навіть не бути причиною, адже в умовах політичного протистояння досить часто компетентні фахівці, протестуючи проти ексцесів, залишаються поза системою, яка спонукає їх порушувати закони, певні особисті моральні цінності, духовні орієнтири.

Варто зауважити, що індивідуальна соціальна компетентність протягом життя змінюється щодо знання людиною соціального середовища, способів взаємодії з ним, адекватного розуміння людиною самої себе, передбачення наслідків своїх життєвих виборів, урахування власних сильних і слабких сторін та ін. Серед найбільш важливих соціальних навичок зарубіжними науковцями були визнані здатність взаємодіяти з іншими і бути компетентним у цій справі [836; 875] задля досягнення результативності у взаємодії людей у колективі [836; 451, с. 25; 875], особистих цілей у соціальній взаємодії з плином часу, в різних ситуаціях із збереженням хороших відносин з іншими [868] й вирішення проблем [875]. Тотожну думку відображено у працях О. Прямікової [585], A. Schelten (за [12]), M. B. Shure [875], [261], [586], B. W. Seifert [873] та ін.

Крім здібностей, здатностей, соціальних навичок у наукових працях небезпідставно наголошується й на мотивації вирішувати задачі, що виникають у взаємодії зі спільнотою (індивід, група, колектив та ін.) і державою [11, с. 89], комплексі особистісно-психологічних технологій взаємодії людини із соціальним оточенням [34], уявленні про свою особистість A. Schelten (за [12]), системі знань про соціальну дійсність і себе, системі складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, ситуації, кон'юнктури; діючи за принципом «тут, зараз і найкращим чином», витягати максимум можливого зі сформованих обставин [395], соціальних знань та вмінь, які забезпечують особистості соціальну адаптацію й соціальну обізнаність, уможливлюють досягнення оптимальної відповідності між особистістю та умовами соціуму, зафіксованих у поняттях «соціальне мислення» та «соціальний інтелект» [4, с. 173; 302; 832].

Цілком слушним буде зауважити, що зарубіжними науковцями вивчення питання СК було розпочато з розробки саме кон-



цепції соціального інтелекту (Д. Векслер, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Е.Л. Торндайк, С. Космітські). Подальші дослідження СК у взаємозв'язку з соціальним інтелектом знайшли відображення у роботах таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як: К. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Н. Амінов, Ю. Бабаєва, Ю. Ємельянов, Н. Кудрявцева, В. Куніцина, О. Луньова, Є. Михайлова, М. Молоканов, Г. Олпорт, М. Салівен, Р. Селман, Р. Стернберг, Д. Ушаков, Т. Хант, А. Южнінова, В. Ядов та інші.

Стає зрозумілою позиція Р. Селмана, у подальших дослідженнях якого знаходимо пропозицію побудови процесу формування СК з опорою на виокремлені стадії розвитку соціального інтелекту [641], тлумачення СК як здатності й готовності людини до взаємодії, а також з позиції логіки її розвитку у п'ять стадій. Виходячи з того, що системи людських взаємин виникають у людей не самі по собі, науковець наполягав на необхідності спеціального навчання умінням відкривати та освоювати способи вирішення нового класу задач, аналізу людських відносин і оволодінню формами людської взаємодії [641]. Не менш важливим, на нашу думку, у цій взаємодії є розуміння поняття «СК» як відношення «Я – суспільство», вміння обирати правильні орієнтири та організовувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів. Таку думку також висловлюють Н. Єршова, І. Кудяєва, Є. Коблянська та інші [252; 387; 332].

Слід зауважити, що поняття «соціальний інтелект» з'явилося 1920 р. у журналі «Harper's Magazine» у статті Е. Торндайка (Thorndike, 1920). Науковець наполягав на існуванні трьох видів інтелекту: абстрактний (здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи і виконувати з ними певні дії), конкретний (здатність розуміти речі і предмети матеріального світу, виконувати з ними будь-які дії) та соціальний (здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними) (за [395]). Наголошуючи на значенні соціального інтелекту у професійній діяльності, науковець констатував, що найкращий механік заводу може зазнати невдачі як керівник через брак соціального інтелекту.

У 1937 р. Г. Олпорт запропонував власне визначення цього поняття (за [395]). Результати аналізу щодо трактування поняття «соціальний інтелект» дають можливість стверджувати, що у різні часи прихильники різних психологічних шкіл по-своєму трактували його зміст. Зокрема як:

– далекоглядність у міжособистісних стосунках і здатність мудро поводитися у людських відносинах (Thorndike, 1920);

– особливу здатність до правильного оцінювання людей, прогнозування їхньої поведінки та забезпечення адекватного пристосування у міжособистісних стосунках; як окрему здібність, яка входить до набору якостей особистості, що допомагають кращому розумінню оточуючих (Г. Олпорт, 1937);

– здатність уживатися з іншими людьми (F. Moss & T. Hunt, 1927);

– здатність мати справу з оточуючими (T. Hunt, 1928); знання про людей (R. Strang, 1930);

– здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє положення, ставити себе на місце іншого (P. E. Vernon, 1933);

– здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (J. Wedeck, 1947);

– пристосованість індивіда до людського буття (D. Vechsler, 1958).

Етап у дослідженнях соціального інтелекту групою Дж. Гілфорда сприяв розвитку психологічного уявлення про нього. У цьому важливу роль, на думку Н. Кантора і Дж. Кіхлстрома, мало виокремлення двох різних аспектів соціального інтелекту: розуміння поведінки людей та адаптивної взаємодії з іншими людьми (Cantor, N., Kihlstrom, J. F., 2000).

Одним із прикладів когнітивного підходу до інтелекту є теорія «множинних інтелектів» Г. Гарднера (виокремлення їх восьми видів). Згідно з твердженням науковця, інтелект не є унітарною когнітивною здібністю, він співвідноситься з міжособистісним інтелектом, який у свою чергу «заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми (контрас-ти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах)». Ці здібності у складній формі проявляються у вчителів, терапевтів, батьків, релігійних, політичних лідерів [188, с. 32]. Таким чином, важливим є розвиток у вчителів соціального та міжособистісного інтелекту як характеристики компетентності.

Доречною буде увага до твердження Г. Айзенка про існування біологічного, психометричного, соціального інтелекту [828]. На його думку, психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного та на 30% – від факторів середовища (виховання, освіта, культура, соціоекономічний статус). Саме тому інтелект – певна фундаментальна властивість, а різноманітність його поведінкових

проявів – наслідки його природи. У свою чергу оцінювати соціальний інтелект Г. Айзенк пропонував за проявами здатності людини використовувати свій психометричний інтелект IQ в цілях соціальної адаптації. Російський психолог В. Дружинін у своїй моделі діапазону пов'язав індивідуальні особливості з ментальними кодами, а М. Холодна стверджує про необхідність онтологічного підходу до індивідуальних особливостей інтелекту.

У дослідженнях Н. Кентора (1978) фундаментом розуміння соціального інтелекту виступає «когнітивна основа людини», яка може бути визначена як декларативні й оперативні знання (уявлення, особисті спогади, правила інтерпретації, досвід, певний підхід до проблем соціального життя), які індивід застосовує в інтерпретації подій, складанні планів у ситуаціях повсякденного життя. Цей репертуар знань і є соціальним інтелектом (за [395, с. 464]).

Привертає увагу концепція соціального інтелекту дослідників С. Космітські та О. Джон (1993), відповідно до якої сім компонентів утворюють дві групи: «когнітивні» (оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточуючими) та «поведінкові» (здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота у міжособистісних стосунках (за [623])). Вважаємо, як і Н. Пилипенко, що дана концепція досить точно відображає особливість соціального інтелекту як феномену, адже саме взаємодія когнітивних та поведінкових чинників робить цей конструкт ефективним у практичному використанні.

У дослідженнях радянського періоду перша спроба визначити соціальний інтелект належить Ю. Ємельянову (1987), який поняття «соціальний інтелект» тісно пов'язував із поняттям «соціальна сенситивність».

Відповідно до цілісної концепції В. Куніциної соціальний інтелект є самостійним психологічним феноменом, багатомірною, складною структурою, глобальною здібністю, «яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних, поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації, поведінки, готовність до соціальної взаємодії, прийняття рішень». Така здібність дозволяє досягати гармонії з собою, на-

вколишнім середовищем. Щодо соціального інтелекту, то, на думку В. Куніциної, він має такі аспекти:

- комунікативно-особистісний потенціал (комплекс властивостей, які полегшують або утруднюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність та комунікативна сумісність; це основний стрижень соціального інтелекту, який відіграє ключову роль у формуванні довгострокових взаємовідносин, орієнтованих на перспективу розвитку і позитивного взаємовпливу);

- характеристики самосвідомості (почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей);

- соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява (здатність до розуміння, моделювання соціальних явищ, розуміння людей і мотивів, що їх спонукають);

- енергетичні характеристики (психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажливість).

Основними функціями соціального інтелекту (за В. Куніциною) є: забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються; формування програми та планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, вирішення поточних задач; планування міжособистісних подій та прогнозування їх розвитку; мотиваційна функція; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання [395].

Для нашого дослідження важливим є взаємозв'язок соціального інтелекту з соціальною компетентністю, на який вказує В. Куніцина. На її думку, ці поняття можна оцінити за проявом таких властивостей зрілої особистості, як адекватність, автономність та автентичність. Як і О. Бодальов, В. Куніцина розглядає соціальний інтелект як пізнання соціальної дійсності, а соціальну компетентність – як продукт цього розпізнавання й визначає їх спільні риси як забезпечення можливості адекватної адаптації в умовах соціальних змін; забезпечення правильної оцінки ситуації, прийняття, виконання безпомилкових рішень; наявність кількісних характеристик, рівнів, які можуть бути виміряні. В. Куніцина також вказує на наявність відмінностей, зокрема у змістовних характеристиках та функціях цих явищ. Її позиція спостерігається у працях зарубіжних дослідників, зокрема у роботі «Психо-

логія міжособистісної поведінки» М. Аргала (Argyle, 1974, p.78). У розділі «Соціальна компетентність» поруч із соціальним інтелектом наявне й поняття «загальна соціальна компетентність», яке подається як поєднання професійної і комунікативної компетентності і має розглядатися у взаємозв'язку [587].

Важливим для нашого дослідження є факт, на якому акцентує увагу науковець: що менше оціночних стереотипів, які відносяться до соціальної компетентності має у своїй свідомості людина, то вищим та більш інтегрованим є її соціальний інтелект, то більш диференційоване її сприйняття, адекватніше розуміння себе та інших. Натомість, що більше стереотипів людина зберігає та використовує у своїй свідомості, то простіше їй поводитися у різних типових соціальних ситуаціях [395]. Саме тому для розвитку соціального інтелекту й соціальної компетентності вчителів необхідним є подолання деяких їхніх стереотипів, які призводять до зниження мотивації у професійній діяльності.

Дослідження емоційного та соціального інтелекту наприкінці 90-х років ХХ ст. стали основою розуміння успішної реалізації особистості в житті і діяльності. Було визнано найважливішою здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими в системі міжособистісних відносин, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості, емоційні стани інших, обирати адекватні способи спілкування і реалізовувати це в процесі взаємодії.

Корисними для розуміння проблеми соціального інтелекту є праці російських науковців, зокрема Н. Кудрявцевої, О. Луньової, Д. Ушакова та інших. Так, у дослідженнях щодо співвіднесення загального та соціального інтелекту Н. Кудрявцева (1994 р.) оперує поняттям інтелектуального потенціалу, під яким розуміє клас психічних властивостей та механізмів, що визначають прогресивні зміни інтелекту [688]. Його ключовими елементами науковець називає інтелектуальний статус, пізнавальну мотивацію, здатність до самовідображення та самовизначення, а також розумову працездатність. На основі своїх розробок дослідниця виокремила інтегративний показник інтелектуального потенціалу особистості – «єдність інтелекту», який відображає ключові компоненти механізму інтелектуального розвитку, підвищення збігу за рівнями особистості: загального інтелекту (здатність вирішувати задачі на суб'єкт-об'єктному рівні), соціального інтелекту (здатність вирішувати за-

дачі на суб'єкт-суб'єктному рівні), рефлексії (показник, що фіксує баланс розвитку різних сторін інтелекту).

Таким чином, соціальний інтелект, згідно з концепцією Н. Кудрявцевої, являє собою здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктами яких є процеси міжособистісної взаємодії. Суб'єкт при цьому має характеристики психологічної автономності та незалежності, що дозволяє йому протистояти тиску людей та обставин. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка особистості. А серед детермінант, що спричиняють якісні зміни у розвитку соціального інтелекту, авторка виокремлює мотиваційний компонент (за [395]). Отже, для розвитку соціального інтелекту й СК педагогів варто їх заохочувати, мотивувати, підкріплюючи досягнення.

Спираючись на визначення О. Луньовою соціального інтелекту як суб'єктно-особистісного конструкту, який, інтегруючи процеси пізнання соціальної реальності, особистісні характеристики і механізм регуляції дій особистості, детермінує її поведінку в соціальних взаємодіях [446], розуміємо його важливість як фактора розвитку СК вчителя.

Особливої уваги заслуговує структурно-динамічна теорія російського психолога Д. Ушакова, відповідно до якої індивідуальні особливості інтелекту в тому вигляді, в якому вони фіксуються при дослідженні дорослого або дитини, є змінним інваріантом й виробляються протягом життя за певними законами. При чому соціальний інтелект, «як здатність до пізнання соціальних явищ, складає лише один із компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх» [729]. Тільки за цих умов соціальний інтелект стає в один ряд з іншими видами інтелекту, «... утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої і опосередкованої» [729, с. 18]. Поряд із цим, існують й інші підходи щодо успішності особистості у подальшому житті.

На сьогодні відсутні чіткі та однозначні погляди на сутність поняття «соціальний інтелект». Простежується розуміння його як різновиду загального інтелекту (А. Біне, Ч.-Е. Спірмен), загального виду інтелекту (С. Векслер), інтегральної здібності спілкування. Часто у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях поняття «соціальний інтелект» та «соціальна компетентність» пов'язуються, об'єднуються, адже «обидва феномени надають можливість адекватно адапту-

ватись в умовах соціальних змін, забезпечують об'єктивну оцінку ситуації, прийняття, виконання рішень» [238]. Отже, у нашому дослідженні соціальний інтелект буде розглядатися як основа СК.

Щодо рівня соціального інтелекту особистості, то, як зазначає Д. Ушаков, він залежить від: потенціалу формування, який виявляється також у рівні загального інтелекту; особистісних, в першу чергу емоційних, особливостей, які, в більшій чи меншій мірі, залучають сили людини до спілкування з іншими людьми та їх пізнання; від того, як склався життєвий шлях людини (чи спрямував він свої сили на взаємодію з іншими людьми чи на предметну роботу). Серед виокремлених Д. Ушаковим характерних структурних особливостей соціального інтелекту як континуальний характер; використання невербальної репрезентації; втрата точності соціального оцінювання при вербалізації; формування в процесі імпліцитного навчання; використання «внутрішнього» досвіду, саме «внутрішній» досвід, опора на який здійснюється при соціальній взаємодії, є тим аспектом, що повністю відрізняє соціальний інтелект від інших видів інтелекту [729, с. 17].

Йдучи за Д. Ушаковим [728, с. 222], переконані, що крім інтелекту існують й інші якості, необхідні для успіху в житті; завжди свою роль відіграє випадок. Також існують ситуації, в яких надмірний інтелект протипоказаний, а пригнічення природної потреби дітей в самоповазі, поділ класу на «гарних» та «поганих» за єдиним критерієм – успішністю навчання з предмета – рано чи пізно можуть зовсім вбити пізнавальні потреби дітей, їх навчальну активність.

У той же час, проблема міжособистісної взаємодії між учителями та учнями залишається однією з провідних для сучасної школи. Бо і учневі, і батькам, і державі в цілому зовсім не байдуже, з чиїх рук він отримує знання. Спільну з нашим розумінням думку знаходимо у В. Зоц, яка наголошує, що саме наше освітнє життя дає право стверджувати, що остання крапка все одно буде не за розумом – хитрістю (тактичні ресурси), а за розумом – мудрістю (життєві цінності) [290]. Сучасний учень, як ніколи, вимагає від учителя здатності до змін, використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм, неперервної роботи над собою. Ця ситуація привносить у працю вчителя нові вимоги, додаткове на-

пруження. На це мають зважати вчителі і намагатися долати стереотипи для подальшого успішного розвитку та самореалізації.

Не можна обійти поза увагою думку Д. Ушакова, що всередині професії люди вже виявляються в певній мірі підібраними за інтелектом, а люди з недостатнім когнітивним розвитком не вибирають складних професій або відсіваються на підступах до них [729]. При цьому, результати дослідження зв'язку соціального інтелекту з професійною спрямованістю особистості російських науковців Н. Амінова та М. Молоканова (1992) доводять, що більш точну картину розумового потенціалу особистості можна отримати через розширення діапазону тестованих особистісних властивостей, включення до їх числа емоційної сфери та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії.

Більш того, як зазначає А. Савенков [624; 623], спеціальні експерименти виявили, що багато дітей і дорослих, які не продемонстрували високих здібностей за спеціальними тестами (інтелекту, креативності або навчальної успішності), але показали позитивні результати за параметрами емоційного і соціального розвитку, виявляються досить успішними в житті і творчості. Їх переваги виявляються великими, тобто такими, що здатні забезпечити їм високе соціальне становище, привести у подальшому до зарахування в когорту видатних.

Проте, як справедливо стверджує В. Юркевич, у 95% інтелектуально обдарованих дітей відзначаються труднощі функціонування емоційного інтелекту – «яскраво виражена інфантильність в емоційному відношенні», знижений інтерес до діяльності, не пов'язаної з отриманням знань, «труднощі спілкування з однолітками» тощо [798].

Саме такий погляд знаходимо у дослідженнях Р. Рігга (Riggio RE, 1991), який для тестування соціального інтелекту його оцінку пропонував проводити за шістьма соціальними навичками: емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна виразність і соціальний контроль й використовувати тест на приховані етичні навички (коли оцінюються знання правильної поведінки в соціальних ситуаціях). Впадає в око, що Р. Рігга пропонує називати «соціальним інтелектом» те, що багато з науковців називають «інтелектом емоційним», що не є випадковим, а доводить їх нерозривний зв'язок. Спільну думку знаходимо в А. Савенкова [623], Д. Голмена та ін. Зокрема, як стверджує американський пси-



холог Д. Голмен, приблизно 80% життєвого успіху людині забезпечує те, що можна назвати некогнітивними факторами. До їх числа входить і емоційний інтелект як самомотивація, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами, вміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою і вміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати і сподіватися. Таким чином, підтверджується значення емоційного забарвлення педагогічної діяльності та важливості емоційного компонента у структурі СК вчителя. Підтвердження цієї думки також знаходимо в роботах J. N. Cunningham, K. A. Mitchell, T. M. Schmitt, K. L. Sparkman, A. M. Vorbach, B. I. Waajid [822; 853; 872; 873; 896; 897]. При цьому, як зазначає M. J. Morrison, соціальна компетентність і емоційний інтелект є різними конструкціями [855].

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє ідея К. Джонс і Дж. Д. Дей (Jones K. & Day JD 1997), яка полягає у взаємозв'язку між двома характерними факторами соціального інтелекту: «кристалізованими соціальними знаннями» (декларативні і знання на основі досвіду про добре знайомі соціальні події) і «соціально-когнітивною гнучкістю» (здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні невідомих проблем). Адже зміна економічних, соціальних умов життя, розширення медіапростору висуває перед педагогами нові, невідомі проблеми, які вони мають вирішувати з успіхом у різні періоди життя і своєю поведінкою створювати взірець для наслідування.

Саме тому викликають увагу дослідження Р. Кантор і Р. Харлоу (Cantor N. & Harlow R., 1994), в яких науковці з урахуванням перехідних періодів у житті людини (зокрема, від коледжу до вищої школи) зуміли знайти спосіб оцінки індивідуальних відмінностей у визначенні людьми життєвих завдань.

У цьому контексті важливим є висновок А. Савенкова [624; 623] щодо формулювання людиною планів дій, відстежування свого розвитку, оцінювання результатів власної діяльності, звернення до своєї біографічної пам'яті для усвідомлення причин, що призвели до досягнення отриманих результатів, і альтернативних дій, які були можливі. У разі зіткання з серйозними труднощами під час виконання життєвого завдання, особа має переглянути свої плани або намітити собі нові. У цьому, на нашу думку, проявляється як оптимістична складова майстерності педагогів, так

і оптимістична здібність особистості. Підтримуючи А. Савенкова, вважаємо, що емоційний інтелект можна розглядати як елемент соціального інтелекту. Також заслуговують на увагу три групи, що описують критерії вищезазначеного поняття: когнітивні, емоційні і поведінкові. Змістовно групи представлені так:

1. Когнітивні: соціальні знання – знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей; соціальна пам'ять (імена, особи); соціальна інтуїція – оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів учинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку в рамках соціального контексту; соціальне прогнозування – формулювання планів власних дій, відстеження свого розвитку, рефлексія власного розвитку та оцінка невикористаних альтернативних можливостей.

2. Емоційні: соціальна виразність – емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль; співпереживання – здатність входити в положення інших людей, ставити себе на місце іншого (долати комунікативний і моральний егоцентризм); здатність до саморегуляції.

3. Поведінкові: соціальне сприйняття – уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; соціальна взаємодія – здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії, колективної творчості; соціальна адаптація – вміння пояснювати і переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з оточуючими.

Саме це буде нами враховано не тільки для виявлення та кількісної оцінки кожного з позначених параметрів соціального інтелекту, як радить науковець, а й розроблення складових, критеріїв, програми розвитку як соціального інтелекту, так і соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Більш того, взаємозв'язки між складовими емоційного інтелекту і складовими соціальної та комунікативної компетентності, складовими соціального інтелекту та комунікативними вміннями, які досліджено О. Милославською [483], ми візьмемо до уваги для розроблення складових СК.

Привертає увагу той факт, що рівень соціального інтелекту тісно пов'язаний з дієвістю мотивації соціального успіху у соціально-значущій діяльності, що підтверджують дослідження М. Кубишкіної (під керівництвом В. Куніциної). При цьому мотив

досягнення може розглядатися як мотив соціального успіху із нижчепредставленою структурою: прагнення до популярності, престижу, визнання; до суперництва; досягнень у значимій діяльності. Саме цей аспект може стати дієвим для професійної мотивації вчителів, розвитку їхньої СК.

Таким чином, можна говорити про когнітивний підхід, який, крім соціального й емоційного інтелекту як основи СК, визначає останню через сукупність соціальних знань (Е. Зеєр, І. Зимня, В. Куніцина, В. Максимов, Ю. Майсурадзе, Є. Муніц, Г. Парфьонова, М. Соснін, М. Чошанов, В. Шадриков та ін.). Зокрема, В. Максимов ядром поняття «СК» вважає «знання, вміння та навички, що стосуються соціальних сторін життя» (за [50, с. 13]). Ю. Майсурадзе розширює його зміст знаннями наслідків застосування певного способу діяльності [454], Є. Руденський, додаючи поведінковий аспект, тлумачить поняття як систему знань з галузі історії й культури людського спілкування, мистецтво адаптації, обізнаність з моделями поведінки, вміння організовувати особистий простір (за [50, с. 13]).

Натомість Г. Парфьонова, збагачуючи поняття особистісним і діяльнісним змістом, визнає соціальну компетентність сукупністю знань, умінь, якостей, необхідних для соціальної діяльності, які підвищують здатність особистості до самореалізації й самовизначення [541, с. 12]. Як зазначає науковець, завдяки соціальній компетентності відбувається активізація внутрішніх резервів особистості, забезпечується наявність і можливість використання емоційних, когнітивних і моторних моделей поведінки, які в певних ситуаціях приводять до виникнення тривалого сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків для особистості [541, с. 12].

Отже, крім когнітивного підходу чітко простежується поведінковий (навички соціальної взаємодії та поведінкових сценаріїв) і особистісний. Зокрема, Є. Муніц доповнює близьке за змістом поняття, визначене В. Куніциною (с. 80 моногр.) таким аспектом, як «розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей, їх інтеграцію, що дозволяє швидко й адекватно адаптуватися у соціумі» [503, с. 9], а також якісно виконувати соціальні функції. Це усуває відчуття внутрішнього дискомфорту, блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем і тому вважається необхідною умовою успішної діяльності [503, с. 4], і, як нам вбачається, виконання соціальних ролей. Таке розширення змісту СК, забарвлене

професійною складовою є цілком слушним і доводить більш широкий зміст поняття, можливість його вживання на різних рівнях.

У контексті змісту й структури соціальної компетентності (когнітивного, поведінкового, емоційного, особистісного компонентів та ін.) важливим є твердження Р. Зобова, В. Келасьєва, М. Холодної, які акцентують на типі організації індивідуальних знань, їх надійності «в якості основи для прийняття ефективних рішень відносно тієї чи іншої конкретної ситуації» [191, с. 57], а також знаннях компетентної людини, які мають відповідати таким вимогам, як: різноманітність (різні знання про різне); структурованість (чітко виділені елементи знань, які знаходяться у взаємозв'язку між собою; виокремлення ключових елементів, які усвідомлюються як основні, найважливіші); категоріальний характер (визначальна роль загальних понять, закономірностей); володіння і предметними (про те «що»), і процедурними (про те «як») знаннями; наявність знань про власне знання (метакогнітивні) і знань, що належать до особистісного досвіду («неявних знань»); гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних факторів); оперативність (швидкість актуалізації знань в конкретних ситуаціях, доступність знань); дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, зокрема й у нових) [191, с. 73–74].

Однак, як нам вбачається, тільки знань, як необхідної складової та умови розвитку соціальної компетентності, недостатньо. Таку думку висловлюють більшість науковців. Необхідно враховувати характер і спрямування їх застосування (Р. Зобов, В. Келасьєв та ін.). Крім того, володіння знаннями ще не означає володіння здатністю їхнього ефективного застосування особистістю, що призводить до негативних наслідків, а «сама по собі прилученість до інформації часто не сприяє ефективному вирішенню низки важливих соціальних проблем» [732]. Зазначимо також, що величезний обсяг невпорядкованої інформації, який містить різноманітні смислові зв'язки, контексти, підтексти, використовує технології, зокрема так званий «25 кадр» та ін., ускладнює процес її аналізу, вибору й прийняття адекватного рішення і впливає на кінцевий результат діяльності. Саме тому й виникає питання щодо некомпетентності як протилежного концепту, що проявляється в будь-якій сфері суспільної діяльно-

сті, а також актуалізує розвиток критичного мислення особистості, її медіаінформаційної грамотності як складової СК.

Зазначимо, що безліч наукових праць формулює основні вимоги до професійної компетентності вчителів, однак практично відсутні дані про приклади їх некомпетентності (за деякими дослідженнями майже третина педагогічних помилок пояснюється саме педагогічною некомпетентністю вчителів) [718]. Цілком зрозуміло, що професійна або соціальна некомпетентність людини є злом для суспільства. Підтвердження нашої думки знаходимо в Р. Зобова і В. Келасьєва [289, с. 33], які відзначають що люди з обмеженою СК (без орієнтації діяльності на етичні норми) виявляються затребуваними в різних сферах життєдіяльності соціуму для вирішення проблем в науці, техніці, політиці та ін. Але на сучасному рівні розвитку суспільства такі люди виявляються небезпечними, адже ефективно вирішуючи наукові, технічні та ін. проблеми, вони не замислюються над результатами своїх дій, намагаються реалізувати різні утопії (це стверджував ще М. Бердяєв [40]), що призводить до зростання кількості глобальних катастроф. Утім, компетентність будь-якої людини в будь-якій сфері діяльності навпаки є доброчеснотою, і, як нами досліджено, придбаною чеснотою, адже цю чесноту треба виховувати, починаючи з народження [105]. Ігнорування ж широкого розуміння проблеми СК системою освіти створює загрозу, адже люди з її низьким рівнем стають все більш небезпечними з огляду на те, що вирішують глобальні соціальні, інформаційні, технічні та ін. проблеми.

Слід відзначити, що соціально некомпетентна людина визнається функціонально неграмотною, тобто, за твердженням В. Гаврилюка, нездатною як працівник чи громадянин ефективно виконувати свої професійні та соціальні функції, незважаючи на здобуту освіту [184]. Саме тому у Ж. Тощенко є всі підстави доповнити зміст поняття «функціональна грамотність», яке включає такі вміння, як вміння читати (сприймати інформацію), писати (передавати свої думки, розширювати коло комунікативної взаємодії), рахувати, говорити (здатність до мовленнєвого спілкування та мовленнєвого самовираження), на яких акцентувалося раніше у працях науковців, здатністю до соціальної орієнтації та соціальної саморегуляції [717], а в Н. Покровського [572] – у складі

функціональної грамотності сучасної людини розглядати й аналізувати соціальні знання й вміння.

Як стверджує Д. Воронцов, знання (факти), вміння (еталони), умови (захист), організаторські дані, що мають прояв в управлінні собою, регулюванні власних дій, є характерними для персональної, індивідуальної СК, на розвиток якої впливає соціальна грамотність особистості. Цілком згодні з думкою науковця, що саме від поліпшення показників останньої залежить освоєння людиною соціальних правил; характеру діяльності, в якій вони пізнаються і використовуються; удосконалення здатності відділяти правильне від помилкового, сприймати й обробляти певний обсяг інформації [180, с. 25]. Як видно, події сьогодення доводять актуальність цієї думки.

Щодо причин функціональної неграмотності, то серед них – інформаційні, глобалізаційні процеси, міграція населення, соціально-економічні зміни, трансформація соціокультурного простору. Як наслідок – швидке старіння спектру професійних і соціальних знань і вмінь, зміст яких не відповідає потребам практики. З огляду на це, на фоні вікового складу вчителів початкових класів, які сьогодні працюють, існує потреба навчання впродовж життя для постійного оновлення професійних і соціальних знань, вмінь, успішної соціальної адаптації, розвитку соціальної компетентності для «забезпечення стійкої життєдіяльності» (Є. Муніц), соціально-професійної реалізації [503, с. 4], і, як нам вбачається, опанування новими соціальними ролями. Саме з цієї позиції, на нашу думку, М. Чошанов включає до складу компетентності постійне оновлення знань, набуття нової інформації й умінь, тобто актуалізацію потреби і здатності навчатися впродовж усього життя [347], що підсилює значення СППО, яка має для цього усі можливості і ресурси. З огляду на вищезначене, цілком зрозумілим є тлумачення О. Дубровіною [240] поняття «СК» як грамотної поведінки або здатності до накопичення досвіду, який уможливорює оптимально використовувати власні індивідуальні характеристики, адекватно реалізовувати здібності для досягнення соціально значущих цілей.

Стає зрозумілим, чому у структурній моделі індивідуальної компетентності особистості А. Хуторського серед таких складових, як цілі, цінності, комунікація, вміння, навички, готовність до вирішення ситуативних задач знаходимо компетентнісні знання й компетентнісний досвід. При цьому найважливішим елементом

моделі є готовність особистості до сприйняття нової інформації, формування необхідних якостей, прагнення пізнавати [756, с. 121]. Ці базові елементи моделі визнаються основною рушійною силою для розвитку компетентності особистості. Близьку думку знаходимо в В. Кременя, який акцентує на формуванні людини ХХІ сторіччя з інноваційним типом мислення, культури й поведінки [370, с. 409]. Це нами також буде враховано у концепції розвитку СК вчителя початкової школи у післядипломному процесі.

Зауважимо, що у тлумаченні поняття «соціальна компетентність» спостерігається строкатість. Зокрема, науковці розглядають його як: здатність до суб'єктної позиції, відмови від конформного функціонування (Ю. Тюменєва), репертуар навичок і дій, пов'язаних із параметрами ситуацій, які змінюються в процесі життя (І. Омар), результат упевненої поведінки (В. Ромек), психологічний аспект зміцнення психічного здоров'я (Н. Калініна, С. Краснокутська), психологічний показник рівня соціалізації людини (Н. Рототаєва, Г. Белицька) та ін. [541] (маємо наголосити на важливості такого розуміння в сучасній ситуації гібридної війни, адже основною проблемою періодів трансформацій є порушення душевного, психічного здоров'я населення внаслідок кризи адаптації щодо швидкої зміни соціальних умов та інститутів), фактор розвитку соціальної зрілості (Г. Абрамова, В. Радул), ядро особистісної композиції соціальних відносин, яке з'єднує верхній – духовно-теоретичний рівень і нижній – практико-орієнтований, що безпосередньо обслуговує реальне життя людини і соціальної дійсності (В. Масленнікова) [471], як соціальна методологія особистості, яка спрямовує та певним чином регулює всі соціальні прояви людини, її внутрішній та зовнішній досвід, найвищий рівень адаптації особистості, який дає їй можливість ефективно виконувати свої соціальні ролі» [770, с. 18]. Таким чином, можна стверджувати про прояв особистісного підходу, який акцентує на мотиваційній складовій та особистісних якостях.

Згадаємо концепцію R. Ulrich та R. Ulrich de Muynck [890] щодо розвитку соціальної компетентності й підтримки віри у себе, свої сили. Сім характеристик, сформульованих науковцями, якнайширше характеризують соціально компетентну людину. Це, зокрема, такі: приймати рішення щодо себе самого і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; забувати блокуючі неприємні почуття

і власну невпевненість; уявляти найбільш ефективний шлях досягнення мети; правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, зважувати і враховувати їх права; аналізувати область, яка визначається соціальними структурами та установами, роль їх представників і включати ці знання у власну поведінку; уявляти як вибудовувати свою поведінку відповідно до конкретних обставин і часу, зважаючи на інших людей, обмеження соціальних структур і власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших (за [826]).

Таким чином, можна стверджувати про особистісний, діяльнісний підходи, акцентуацію на мотиваційній, ціннісній, поведінковій складових, здатностях, особистісних якостях, виконанні соціальних ролей, умінні взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях та розвиткові соціального досвіду.

Підтвердження нашого висновку знаходимо в С. Краснокутської, яка визначає соціальну компетентність сукупністю конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і умінь, суб'єктивної готовності до самовизначення, що забезпечують інтеграцію людини в суспільстві за допомогою продуктивного виконання нею різних соціальних ролей [362].

З огляду на вищезазначене, маємо наголосити на такій характеристиці, як зміна соціальних ролей, з позиції якої СК розуміють Н. Белоцерковець, В. Цветков, D. Meichenbaum [851], вбачаючи останню інтегративною якістю особистості, яка дозволяє активно взаємодіяти з соціумом, виконувати різні соціальні ролі, встановлювати контакти з різноманітними групами та індивідами, брати участь у соціально значущих проектах (О. Мачехіна) [475, с. 8], сприймати самого себе та іншого, ефективно спілкуватися в соціальних ситуаціях (D. Meichenbaum) [851].

У той же час, С. Бахтєєва, С. Краснокутська, Л. Шабатура акцентують на значенні соціальної компетентності, яка допомагає «індивіду справлятися зі зміною соціальних ролей, передбачає вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін, до самовизначення, соціальну відповідальність за наслідки своїх дій» [34; 365; 774]. У такому контексті варто вказати, що це тлумачення у своїх ознаках збігається з визначеннями і змістом такого поняття, як «педагогічна майстерність» (За І. Зязюном). Са-



ме з цієї позиції Р. Петруньова говорить про СК інженера «не стільки у смислі виконання, як у смислі організації та системного розуміння всіх проблем, пов'язаних з діяльністю, вміння професійно ставити проблемні завдання та здатність організовувати розв'язання конкретних проблем, в яких людина компетентна». Тому поняття «компетентність професіонала» науковець розуміє як складне багаторівневе утворення, яке охоплює когнітивну сферу спеціаліста, його операційні функції, складні внутрішні психологічні конструкти інтерактивної спрямованості [555]. Переконані, що таке визначення є загальним і може характеризувати соціальну компетентність спеціаліста будь-якої професії.

З огляду на це, маємо наголосити на такій характеристиці, як зміна соціальних ролей (С. Бахтєєва, С. Краснокутська, Л. Шабатура та ін.), яку вважаємо важливою для подальшої нашої праці. Більш того, погляд на вчителя не тільки як на професіонала, а й як на звичайну людину, яка кожного дня стикається з різноманітними проблемами як громадянин, учасник ринку, учасник правових, сімейних та ін. відносин, споживач медіаінформації надзвичайно актуалізує успішність процесу розвитку СК, адже для учня початкової школи вчитель є у більшості випадків авторитетом, взірцем, «другою мамою». Крім цього, дуже часто маленька людина – школяр – ставить запитання, які стосуються не шкільної, а життєвої тематики. Більш того, навчити можна тільки тому, що знаєш сам (Ш. Амонашвілі), тільки щаслива людина може виховати щасливу людину, тільки компетентна людина може розвинути компетентність іншої. Підтвердження власної думки знаходимо в А. Флієра [741, с. 152], який стверджує, що СК дає змогу людині вільно розуміти, використовувати, варіативно інтерпретувати всю сукупність повсякденних (неспеціалізованих) знань (частково спеціалізованих), які увійшли у вжиток і складають норму загально соціальної ерудованості людини в даному середовищі, суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, етикетних настанов та інших регулятивів поведінки, вербальних і невербальних мов комунікації, систему загальноприйнятих символів, світоглядних засад, ідеологічних і ціннісних орієнтацій [741, с. 152]. Близьке визначення знаходимо в Т. Самсонової [631], яка акцентує на значенні знань про: устрій і функціонування соціальних інститутів суспільства, соціальних структур і процесів; рольові вимоги та

очікування; знань та уявлень людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта рольової поведінки, ефективної соціальної взаємодії; загальнолюдських норм і цінностей, традицій, звичаїв, законів різних сфер і галузей соціального життя [631].

Крім уміння справлятися зі зміною соціальних ролей, цілком слушно науковці роблять акцент на соціальній адаптованості як здатності моделювати свою діяльність у суспільстві та дотримуватися обраної соціальної стратегії як найбільш загального критерію соціальної компетентності особистості (І. Зарубінська) [275, с. 47]. Заслуговує на увагу погляд на СК, викладений О. Дементьевою, яка стверджує, що СК виявляє можливість реалізувати знання через дії, зробити їх корисними, продуктивними для вирішення задач, проблем у різноманітні ситуації, контекстів [223, с. 167]. Науковець виокремлює в СК три поняття, що перетинаються, а саме: досвід, дію, продуктивність. Отже, підтверджується важливість поєднання діяльнісного, особистісного й компетентнісного підходів до розвитку СК, а також виокремлення діяльнісного, поведінкового, особистісного компонентів у структурі СК.

Отже, цілком слушно В. Басова [32, с. 83], Н. Борбич, І. Зверева, І. Казакова та ін. пов'язують соціальну компетентність з соціальним досвідом. Зокрема, Н. Борбич, розглядаючи соціальну компетентність як перетворений особистістю соціальний досвід, адекватний певній системі соціальних відносин, який забезпечує людині можливості для самореалізації в цій системі, серед її характеристик називає складне переплетення знань, умінь і дій, орієнтованих на соціальну реальність, місце існування і ситуації повсякденності, віддзеркалення відносин в системах «людина – людина», «людина – група», «людина – суспільство», «людина – всесвіт» в особистому досвіді індивіда через перевтілення ним норм, цінностей, правил, традицій та звичаїв [69, с. 12]. Як бачимо, акцент ставиться на розвитку соціальної взаємодії, соціального досвіду й, відповідно, соціальної компетентності на різних суспільних рівнях.

Підґрунтя такого бачення можна знайти у дослідженні О. Лактіонова [398], який доводить що соціальний аспект індивідуального досвіду та соціальний досвід суспільства генетично єдині. Адже основу соціального досвіду індивіда складають характеристики суб'єктивного простору подій, взаємовідносин з навколишніми людьми, а також стереотипія та унікальність, які спільно забезпе-

чують ефективну регуляцію соціальних аспектів життєдіяльності (процес, характер, оцінку та регулювання спілкування з іншими індивідами, соціальний обмін і орієнтацію у соціумі). Науковець обґрунтував думку, що категоріальний простір індивідуального досвіду особистості вміщує в собі родове відносно досвіду поняття життєдіяльності, однорівневе поняття життєвого шляху та похідні поняття соціальної, особистісної та мнемічної підструктур індивідуального досвіду з відповідними функціями взаємодії, інтерпретації та інтеграції. Як зазначає О. Лактіонов, вищеозначені підструктури у своїй сукупності забезпечують саморозвиток індивіда та регуляцію його взаємовідносин із зовнішнім світом у часовому континуумі минулого, теперішнього і майбутнього, а системоутворюючим фактором організації та функціонування досвіду є ціннісна орієнтація індивіда на майбутній результат життєдіяльності. Така думка цінна для дослідження соціальної компетентності вчителів різних за віком, життєвим, професійним, соціальним досвідом, які проходять навчання у післядипломній освіті. Вважаємо важливим приділення уваги базовим характеристикам соціального (міжперсональний простір, простір соціальних стереотипів, номінативна та статистична унікальність), особистісного (суб'єктивна вартість, сумісність, цінності навколишнього світу), мнемічного (оперативна довгострокова, біографічна та історична пам'ять) досвіду, а також специфічності похилого віку (з огляду на віковий склад працюючих у початковій школі вчителів), метаперсонального простору як неперсоніфікованої ціннісної частини взаємодій, що компенсують згортання просторово-часових чинників міжперсонального простору. Не можна не торкнутися того, що «формуєчи свій соціальний досвід, індивід структурує соціальне середовище в зрозумілих йому координатах суб'єктивного простору і часу», а також те, що у «взаємодії з іншими носіями соціуму відбувається відбір, фіксація і подальша інтеграція найбільш істотних для індивіда зв'язків, що створюють міжперсональний простір (МПП) соціального досвіду» [398, с. 14]. Як доведено О. Лактіоновим, у кожної людини МПП має свою топологію, хронологію, представляє когнітивно репрезентований і психічно перероблений реальний світ її життя. У той же час, накопичення взаємозв'язків, інтеракцій, комунікативних актів в МПП є селективним процесом у режимі довготривалої пам'яті суб'єкта і надає йому можливість неодноразового реального або уя-

вного звертання до інших людей, які необхідні для верифікації і збагачення інших складових частин соціального досвіду. Варто звернути увагу й на той факт, доведений О. Лактіоновим, що під час трансформаційних процесів у суспільстві за умов інтеграції та одночасної конкуренції між елементами старого і нового досвіду, відбувається набуття людиною нового соціального статусу [398, с. 29].

У цьому контексті слушними є погляди І. Зверевої, яка акцентує на СК як цілеспрямованому передаванні молодій особі соціального досвіду, що відповідає меті і підсумку згармонізованого педагогічного процесу в його триєдності: навчання, виховання та соціалізація [675], й І. Козакової, яка з позиції соціокультурної теорії пов'язує акумуляцію підростаючим поколінням нового досвіду і формування їхніх уявлень про майбутнє з категорією «соціальне спадкування». Воно розглядається як накопичення і передача поколінням дорослих – в перетвореному і відкоментованому вигляді – того обсягу людських навичок, знань, цінностей і ставлення до світу, який необхідний молоді, що входить у життя [300, с. 475].

Таким чином, серед характеристик СК (зокрема й вчителя початкової школи) маємо визначити розширення соціального досвіду, здатність навчатися протягом життя, знаходження шляхів методичного інструментарію для збагачення соціальною компонентою програмного змісту предметів початкової школи. Однак маємо наголосити на необхідності уникнення помилкової поведінки як вчителями, так і батьками щодо наполегливого навчання на власному досвіді, який дуже часто не тільки не сприймається, а й відторгається дітьми, адже досвід поколінь може стати досвідом дитини тільки після його привласнення нею на основі діяльності і врахування педагогом соціальних змін, особливостей соціального середовища.

Саме тому В. Слотом і Х. Спанярдом соціальну компетентність особистості представлено як стан рівноваги між вимогами, що висуваються до особистості в даний віковий період з боку суспільства й середовища, в якому вона проживає, та її можливостями. Мова йде про достатню кількість навичок, вмінь відповідно до віку, для успішного виконання обов'язків, які накладає повсякденне життя, вдалого випрацьовування стратегії поведінки, окреслення шляхів до мети, засвоювання уроків зі своїх успіхів, невдач [662, с. 60]. Близьку думку знаходимо у В. Слободчикова,

Є. Ісаєва, які з позиції діяльнісного підходу констатують, що соціально компетентним буде той, чия діяльність в рамках спільноти адекватна цінностям спільноти і спрямована на взаємодію щодо вирішення реальних життєво важливих для спільноти та особистості проблем. При цьому дії, поведінка людини відповідають нормам суспільства, орієнтовані на цілі спільноти і реалізують здібності, нахили людини адекватно ситуації [655].

З огляду на те, що СК – операціональне поняття з історичними, часовими рамками, існує сенс вироблення поведінкових сценаріїв, що відзеркалюють нову соціальну дійсність, відповідають очікуванням партнерів із взаємодії [587]. Зрозумілою стає позиція Г. Сивкової щодо тлумачення СК як наявності упевненої поведінки, що реалізується різноманітними автоматизованими навичками, які дозволяють людині гнучко змінювати поведінку в залежності від ситуації [647, с. 15; 475, с. 8].

Як здатності людини цілеспрямовано та адекватно потребам долати проблеми в повсякденній соціальній поведінці [541, с. 12], а також володіння когнітивними, емоційними й моторними способами соціальної поведінки, які в певних ситуаціях приводять до сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків тлумачать соціальну компетентність зарубіжні дослідники У. Пфінгстен і Р. Хінтч [475, с. 8]. Тому не викликає сумнівів позиція К. Вазіної, яка головною ознакою СК, соціально-компетентної поведінки особистості, називає володіння набором конструктивних способів розв'язання складних життєвих ситуацій, вміння імплементувати такі способи практично [87].

Існує також погляд, що СК можна розглядати як соціальну дійсність, реальність, сукупність особистісних рис, знань, умінь та навичок, які дозволяють ефективно виконувати соціальні ролі [348]. Така позиція має своє підґрунтя. По-перше, з огляду на тлумачення терміну «реальність» у соціально-філософському контексті (від пізньолатинського «realis» – речовий, дійсний) – це те, що існує. Вона є в-собі-буття (буття, абстраговане від рефлексованості). Реальність приписується всьому, що може виникнути, що існує, що є минулим. Питання про реальність (так само, як про буття і дійсності) зводиться до того, як ми цю реальність розуміємо. Відповідно до двох альтернативних підходів раціональне розуміння реальності передбачає, що пізнання спрямовується на суще-в-собі,

тобто раціональні трансценденти (від лат. *transcendens* – той, що переступає, виходить за межі) пізнавальні та емоційно-трансцендентні акти (емоційно-рецептивні, такі як досвід, переживання, страждання, терпіння, зачеплюваність чим-небудь), в яких міститься «необхідність щось витримати, випробувати», наприклад, пережити успіх, невдачу, ганьбу, славу, перетерпіти нецікавий захід тощо; емоційно-проспективні, такі як очікування, передчуття, готовність, які свідчать про реальність, що насувається на нас з майбутнього; емоційно-спонтанні акти (потяг, бажання, дія), які спрямовані на зміну майбутнього і породжують впевненість у реальності. Усі типи актів взаємопов'язані й характеризують реальність як цілісність. У той же час, соціальна реальність як множинність є буттям відносин, а не речей [560].

По-друге, соціальна дійсність є сукупністю умов суспільного життя, які виступають перед членами суспільства як надіндивідуальні, об'єктивно дані обставини їх існування [179]. Саме тому й СК варто розглядати не тільки на рівні особистості, а й як характеристику соціальної групи (здатність приймати ефективні групові рішення, що сприяють максимізації її можливостей і забезпечують перспективи її розвитку, зміцнення соціального становища) й суспільства в цілому (готовність і здатність його інститутів і структур приймати ефективні рішення, що сприяють стабільності функціонування, динаміці розвитку, превенції стагнації і деградації суспільства). Підтвердження власної позиції знаходимо в В. Келасьєва та І. Первова [324, с. 357]. Додамо також, що крім цієї характеристики соціальної компетентності, колективні дії є також і соціокультурною детермінантою її розвитку (досліджено нами в одній з робіт).

З огляду на тлумачення поняття «соціалізація» С. Гончаренком як процесу залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його суспільного досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості, який передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, що впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків [201, с. 433], стає зрозумілою позиція групи науковців, які СК розглядають як невід'ємну складову процесу соціалізації особистості та його якісну характеристику (С. Бахтєєва, С. Краснокутська, Л. Шабатура) [34; 365; 774], соціалізованість (А. Мудрик) [497, с. 295], якісний ступінь соціалізованості

(В. Шахрай) [780], умовно достатній ступінь соціалізованості й інкультурованості (А. Флієр) [741], результат соціального розвитку, ефективність якого залежить від взаємодії із соціальним середовищем (О. Заріпова) [273], найвищий рівень освоєння соціальної дійсності (Г. Белицька, С. Гончаров, І. Зимня та ін.), показник успішності процесу соціалізації (Д. Єгоров) [244], рівень соціалізації, мірило соціальної компетентності, соціальної успішності, здатності до самоактуалізації та самореалізації особистості (І. Чорноусов) [770] та ін. Слід зазначити, що в науковій літературі спостерігаються спроби інтегрування понять і процесів професіоналізму та соціалізації, результатом яких стало виокремлення професійної соціалізації (вторинної соціалізації за С. Гончаренком), яка в роботі А. Карельської визначається як процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння ним професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, процес активної реалізації індивідом моделей професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення [313]. Саме цей період соціалізації є характерним для слухачів СППО, саме тому важливою є безперервність освіти, розвитку СК вчителів початкової школи як професіоналів, соціальних істот. Підтвердження власних думок знаходимо у Н. Борбича. Він наголошує, що відіграючи важливу роль як у житті окремої особистості, так і суспільства в цілому, розвиток соціальної компетентності є активним процесом, який триває протягом життя людини, розгортається послідовно відповідно до психофізіологічного розвитку особистості, у кожному віковому періоді набуваючи нових форм і результатів. Науковець наголошує на етапності формування соціальної компетентності, зокрема соціальній адаптації, соціальній ідентифікації, індивідуалізації та персоніфікації [69, с. 13].

З цього погляду у свій час нашу увагу привернула робота Н. Тарарухіної, в якій розкрито зміст морально-економічної соціалізації особистості, обґрунтовані організаційно-педагогічні умови морально-економічного виховання учнів [125, с. 37], яке неможливо без відповідної компетентності вчителів. У свою чергу, як нами доведено [125] розвиток економічної компетентності слухачів СППО має відбуватися через побутове сприйняття, бути практично орієнтованим, ґрунтуватися на життєвому досвіді вчителів, зближуючи таким чином соціальні знання з навчанням. Однак, як нам

вбачається, це справедливо щодо тих студентів, які мають базову економічну освіту, однак щодо вчителів, на наш погляд, необхідне поєднання обох рівнів підготовки. Саме тому ми віднайшли у свій час відповідні можливості післядипломної освіти як більш гнучкої ланки у системі безперервної педагогічної освіти [125, с. 37].

У контексті зазначеного цікавою є позиція колективу авторів, якими СК розглядається як необхідна складова філософської категорії «мистецтво жити». Її сутність визначається як «особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистістю свого життя, що базується на глибинному знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання в здійсненні життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [589]. Безперечно, такий погляд має підстави, адже СК як актуалізована соціальна компетенція визначається, зокрема, у соціальній педагогіці через «соціальні навички» (обов'язки), що дозволяють людині адекватно виконувати норми і правила життя в суспільстві [466], а їх розвиненість сприяє опануванню особистістю соціальними ролями.

Саме тому І. Чорноусов у поняття «соціальна компетентність» вкладає зміст «готовності та здатності людини формуватися та жити в соціальній взаємодії», а її розвиненість пов'язує з досягненням життєвого успіху, адже вона передбачає гнучку соціальну поведінку, ефективність виконання людиною своїх соціальних ролей та є запорукою успішного функціонування в суспільстві [770]. Таким чином, грамотна гнучка поведінка відповідно до соціальної ролі забезпечує успіх не тільки в професійній діяльності, а й в житті особистості.

Цілком зрозумілою є позиція зарубіжних дослідників СК, які роблять акцент на комплексі навичок, умінь, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві та умов її прояву (основа системи уявлень про соціальну поведінку особистості, соціальну діяльність) [812; 825; 832; 851], здатності досягати власні цілі, підтримці хороших відносин з людьми в будь-якій ситуації (К. Х. Рубин і Л. Роуз-Креснор). Так, Б. Кремс виокремлює такі компоненти СК, як компетентність у вирішенні конфліктів, соціальна відповідальність, соціальне розуміння, соціальна умілість [451, с. 25], В. Ромек акцентує на можливості гнучко змінювати стратегію поведінки людини з урахуванням широкого (соціальні норми та умови) та ву-



зького (особливості соціальної ситуації) контекстів її діяльності (за [475, с. 8]). Таким чином, цілком слушно характеризують СК як «зонтичну конструкцію», що охоплює мотивацію, соціальний інтелект, інтеракцію, комунікацію, соціальні інтереси, когнітивні процеси впровадження, впевненість у собі, співчуття, соціальне сприйняття, здатність давати моральну оцінку та інші, які об'єднуються в нову комплексну «надкомпетентність» [898].

Підтвердження наших думок знаходимо у С. Краснокутської [363], яка переконана, що повноцінним громадянином, членом спільноти людина відчуває себе тоді, коли відбувається взаємопроникнення, взаємозв'язок, взаємодія соціальних знань, соціально значущих здібностей і якостей, їх виявлення в процесі практичного застосування соціальних умінь у сферах діяльності.

Отже, соціальна компетентність в цілому розглядається як загальне, збірне, інтегративне поняття, яке свідчить про рівень соціалізації людини, зокрема первинної (дитинство – для молодшого школяра) і вторинної, трудової (для вчителя) [201, с. 433], має характеристики, властиві широким сферам людської діяльності. Більш того, компетенція як соціальна норма освітньої підготовки [52, с. 26], і, відповідно, компетентність (як реалізація компетенцій), СК конструюються на основі видів діяльності (предметної, навчально-пізнавальної, соціальної та ін.) адекватно до віку, ціннісних орієнтацій, етичних, особистісних смислів, які впливають на світогляд, життєву позицію особистості. Саме тому для організації навчального післядипломного процесу необхідно чітко розробити критерії добору, структурування змісту навчання та розробки теоретико-методичних засад процесу оволодіння вчителями соціально орієнтованими особистісними знаннями, системою вмінь і способів діяльності з урахуванням таких же вимог до учня початкової школи. У свою чергу вчитель має оволодіти вищезначеною компетентністю відповідно до підготовки молодших школярів. Підтвердження нашої думки знаходимо в Т. Байбари [26, с. 39].

Як видно, спостерігається строкатість у тлумаченні сутності поняття «соціальна компетентність», адже «їх стільки, скільки є дослідників цієї проблеми» (Додж). Варто наголосити на таких проявах, як здатність, адекватність дій ситуації; вміння брати на себе відповідальність; виявлення схильності до кооперації [34], здатність особистості ефективно вирішувати проблемні ситуації,

які виникають в процесі реалізації нею свого потенціалу в суспільно-соціальному середовищі (С. Злобін і Т. Дворак) [451, с. 24]. У той же час С. Нікітіна [514, с. 74] розширює аспекти СК старшокласників як універсальної здатності особистості, що охоплює розуміння суспільної дійсності та вишколене оперування соціальними знаннями, вміннями, нормами, які потрібні для результативного розв'язання практичних завдань (здійснення власного вибору та ризикування, адаптивного сприйняття себе у часі і просторі, життя без порушення норм суспільства, вибудови свого життєвого проекту майбутнього, виходячи з поєднання індивідуальних та колективних цінностей) [514, с. 74]. Науковець акцентує на відповідності розвитку здатностей особистості певним суспільним нормам. Таким чином, крім когнітивного компонента чітко простежується поведінковий, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний.

З іншого боку, Г. Яппарова трактує соціальну компетентність дошкільників як якість особистості, що забезпечує взаємодію людини зі світом на основі ставлення до себе, інших, суспільства, дійсності [805]. З урахуванням позицій інших науковців О. Спірін це поняття висвітлює як складну динамічну систему особистісних якостей студентів, що забезпечує здатність діяти у соціумі. На його думку, СК передбачає володіння соціальними знаннями, вміннями, наявність досвіду прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, готовність до взаємодії з різними людьми [678, с. 12].

Спостерігаємо деяку суперечливість у поглядах І. Черноусова, який СК не характеризує як окрему особистісну характеристику, але в психологічному аспекті визначає як особистісну якість, що «забезпечує взаємодію людини зі світом на основі ставлення до себе, до інших, до суспільства, до дійсності» [770, с. 18]. Маємо підтримати думку І. Зарубінської з приводу того, що автором подається, з одного боку, необґрунтовано широкий зміст визначення соціальної компетентності, з іншого – окреслюється ціннісно-сміслова складова, яка важлива для розуміння сутності цього феномена [275, с. 39].

Як свідоме вираження особистості, що виявляється в переконаннях, поглядах, відносинах, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, що сприяють конструктивній взаємодії трактує даний феномен щодо керівників М. Лук'янова. Саме тому серед орієнтирів для формування СК вона

називає усвідомлення необхідності наявності або розширення спеціальних знань, умінь з метою досягнення високого рівня адаптивності; усвідомлення необхідності прийняття норм конкретного соціуму та прагнення до його розуміння; осмислення та адекватна оцінка своїх можливостей у даній ситуації, досягнення передбачуваного результату; уміння (здатність, готовність) актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії [439]. Як видно, чітко простежуються різноаспектні орієнтири, які можуть скласти перелік і зміст компонентів СК: когнітивний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, операційно-технологічний, рефлексивний.

Саме така характеристика простежується у визначенні С. Писаревої. Чотири позиції: як якість особистості, сформована в процесі соціалізації з соціальною адаптацією як першим етапом входження індивіда в соціальні відносини; як певний рівень адаптації людини до ефективного виконання заданої соціальної ролі; як ефективна взаємодія з середовищем, що виявляється в соціальних відносинах; як результат соціального розвитку [561] можуть бути орієнтирами у визначенні структури СК. Таким чином, вищеозначене поняття є особистісним, складним, системним, інтегрованим, багатограним, в якому у певному сполученні поєднуються ознаки, які було описано вище. Такої позиції дотримується переважна більшість дослідників соціальної компетентності.

Саме тому, найчастіше поняття «соціальна компетентність» ґрунтується на інтегративному підході, який простежується у працях С. Гончарова, М. Докторович, Б. Жиганова, І. Зарубінської, І. Зимньої, Н. Калініної, Н. Ляхової, В. Масленнікової, Н. Ротаєвої та ін. Зокрема, СК як особистісну інтегративну якість розглядають С. Гончаров, Д. Єгоров, І. Зимня, В. Масленнікова, С. Рачева та ін. Кожний з науковців акцентує на певних нюансах. Так, С. Рачева підкреслює поєднання ціннісного розуміння соціальної дійсності, конкретних якостей особистості, здібностей, вмінь, соціальних знань як керівництва до дії, суб'єктної готовності до самовизначення, застосування соціальних вмінь у головних сферах діяльності людини [41]. Спільну думку з С. Рачевою висловлюють С. Гончаров, який визначає суб'єктну здатність до самовизначення, са-

моуправління й нормотворчості проявами СК [202, с. 12], Д. Єгоров, що відзначає важливість забезпечення ефективного входження особистості в соціальну дійсність, самовизначення, самореалізації [244], важливості вміння здійснювати соціальні технології в рамках діяльності людини [243, с. 9–11], В. Масленнікова [471], Г. Селевко, які звертають увагу на загальну здатність, готовність особистості до діяльності, заснованій на знаннях, досвіді, набутими в процесі навчання, соціалізації й орієнтовані на самостійну, успішну участь у діяльності [639, с. 139].

Як цілісне інтегративне особистісне утворення СК тлумачать Б. Жиганов, Н. Калініна, І. Лук'янова та ін. Так, Б. Жиганов акцентує на тому, що соціальна компетентність дозволяє людині бути ефективною в її життєдіяльності [259, с. 6–7], І. Лук'янова звертає увагу на важливості таких компонентів цього утворення, як усвідомлення необхідності прийняття норм, потреб, вимог, реалій конкретного соціуму, намагання зрозуміти його; усвідомлення необхідності розширення або наявності широкого діапазону соціальних знань та вмінь з метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення, адекватного оцінювання конкретних соціальних умов, зіставлення їх та власних можливостей у плані досягнення бажаного результату в конкретній ситуації взаємодії; уміння, здатність, готовність актуалізувати особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення та вибір можливих і найефективніших способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії [437]. У той же час, Н. Калініна [303, с. 82] вказує на адаптаційний контекст соціальної компетентності, пов'язує її з успішністю виконання освітньою установою соціального замовлення суспільства, держави, конкретного соціуму і пропонує вважати її основним індикатором результативності його діяльності [304].

Крім цього, Б. Жиганов, як і І. Зимня, М. Докторович, І. Зарубінська, Е. Зеєр, Н. Ротатаєва, Р. Скірко, М. Соснін, В. Шадриков та ін. тлумачать СК як складну особистісну інтегративну характеристику. Зокрема, І. Зимня акцентує на адекватному розв'язанні завдань усього спектра стандартних та нестандартних соціальних ситуацій [284; 283], М. Докторович (стосовно підлітків) звертає увагу на якість функціонування особистості в соціумі, яка охоплює соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для ефективної взаємодії

(досконале знання та володіння соціальними ролями) із оточуючим соціальним середовищем [235, с. 8], Р. Скірко (щодо майбутнього психолога) акцентує на соціальних знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях і якостях, які дозволяють ефективно виконувати соціальні функції у межах компетенції психолога на основі позитивного ставлення до себе та іншого [652, с. 40], Е. Зеєр, І. Зимня, М. Соснін, В. Шадриков та ін. підкреслюють єдність певних знань, умінь, навичок, зокрема у відборі необхідних знань [450, с. 11].

І. Зарубінська у дослідженні стосовно студентів вищих навчальних закладів економічного профілю наголошує на сукупності певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [274, с. 28; 275, с. 47]. Н. Ротатаєва акцентує на системному відображенні рівня соціальної адаптації, особистісного самовизначення, професіоналізації людини як суб'єкта діяльності [612, с. 9], а Б. Жиганов підкреслює важливість можливості досліджувати компетентність не тільки шляхом вивчення результатів діяльності фахівця, а й діагностуючи особистісні якості й мотиваційні фактори, які визначають ефективність певної праці [259, с. 6–7].

Таким чином, в інтегративному визначенні поняття «соціальна компетентність» науковцями акцентується на когнітивному, ціннісному, мотиваційному, діяльнісно-комунікативному, операційно-технологічному, оцінному, рефлексивному аспектах, що буде враховано у формулюванні нами сутності цього поняття, визначенні його структури та функцій.

При цьому, варто відзначити, що поняття «соціальна компетентність» застосовується у вузькому і широкому значенні. У вузькому – характеризує оволодіння колом соціально-психологічних знань, морально-правових суджень, що дозволяють успішно адаптуватися й активно діяти в тому чи іншому соціальному оточенні [14а, с. 12]. Виокремлюють такі позиції: взаємодія людини в соціумі; змістовне наповнення включає знання «що» і «як», засоби і способи взаємодії; компонентний склад; вікова динаміка і вікова специфіка [280]. Однак, як нам видається, варто,

з огляду на принципи компетентнісного підходу, перенести акценти із знаю «що» на знаю «як».

У широкому сенсі слова, як ми зазначали раніше, посиляючись на І. Зимню, всі компетентності за своїм змістом і формою – соціальні, адже їх розвиток і реалізація відбуваються в соціумі. Така компетентність передбачає знання історії розвитку і функціонування суспільства: засвоєння наукових основ філософських, соціально-політичних, економічних, юридичних, етичних знань і умінь, що описують і пояснюють людську практику [14а, с. 13]. Вищевказане збігається з думкою експертів «DeSeCo» щодо виявлення компетентності в діяльності особистості у різних контекстах, зокрема соціально-економічному, громадському, політичному, правовому оточенні. Побудована вона на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Серед умінь – ефективне спілкування, володіння невербальною мовою, співчуття, розв’язування конфліктів поглядів на основі толерантності, а конфліктів інтересів через конструктивні переговори; поводження за умов тиску, погроз, дискримінації, уникнення небезпечних ситуацій, конструктивне розв’язування проблем; спільна діяльність і співпраця [881, Р. 1–3]. Як бачимо, ситуація сьогодення вимагає розвитку таких умінь.

Спільну думку висловлює й С. Головін, акцентуючи на таких формах прояву СК, як духовна, громадянська, професійна тощо, в яких вона завжди виступає як орієнтація особистості на взаємодію, на кооперацію зусиль, гармонійне, справедливе узгодження інтересів. Така орієнтація є стійкою і пронизує всі сфери життєдіяльності особистості» [199, с. 456]. Ми також підтримуємо цей вислів.

Перегукується з вищезазначеним і думка А. Хуторського, адже серед ключових освітніх компетенцій він визначив також соціально-трудова, які означають «володіння знаннями та досвідом у сфері цивільно-громадської діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов’язків, в питаннях економіки і права, в області професійного самовизначення». Науковець актуалізує вміння учня (відповідно й вчителя) аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти адекватно до особистої та громадської вигоди, володі-

ти етикою трудових і цивільних взаємовідносин (опанувати мінімально необхідними для життя в сучасному суспільстві навичками соціальної активності та функціональної грамотності [758].

З огляду на це, актуальною й цілком слушною є позиція науковців, зокрема Т. Болотіної, яка формування громадянськості пов'язує з соціальною компетентністю. За такого підходу остання представлена знаннями своїх прав і свобод, вміннями їх реалізовувати, не обмежуючи інтереси інших; вміннями вести діалог з владними структурами та іншими людьми; готовністю нести відповідальність за свої дії, вчинки і вибір перед собою, іншими, суспільством і державою; наявністю власного ставлення до соціальної діяльності і прагненнями її перетворювати [65]. Як нам видається, важливим стає змістове наповнення програм підвищення кваліфікації вчителів початкової школи знаннями суспільствознавства, економіки, права, історії, збагачення предметів інваріантної складової соціальною компонентою.

Стає зрозумілим погляд науковців на соціальну компетентність як на узагальнююче поняття для набору компетенцій, компетентностей. Так, Є. Бахтенова вказує на СК як на інтегрований комплекс соціальних компетенцій, який базується на системі особистісних психологічних особливостей, моральних цінностей і установок особистості, в сукупності дозволяє індивіду успішно взаємодіяти з суспільством і продуктивно виконувати різні соціальні ролі [48]. І. Зимня включає десять компетентностей в узагальнений набір, серед яких п'ятьом надає статусу «ключових соціальних», зокрема, компетентність здоров'язбереження (знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання та дотримання правил особистої гігієни, фізична культура людини, свобода та відповідальність за вибір способу життя, досвід і готовність до реалізації цих знань у процесі життєдіяльності, прийняття здоров'язбереження як цінності, дотримання норм здорового способу життя, регулювання психосоматичного та емоційного проявів стану здоров'я); компетентність громадянськості (знання та дотримання прав і обов'язків громадянина, свобода та відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання історії та сучасного стану держави, знання та гордість за символи держави, досвід і готовність до виявлення громадян-

ськості й активної позиції в суспільному житті, ставлення до статусу громадянина як до цінності, управління поведінковими проявами статусно-позиційних атрибутів); компетентність соціальної взаємодії (знання характеристик і позиційно-рольових особливостей взаємодії із суспільством, спільнотою, групою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; вміння організувати взаємодію з іншими людьми та підтримувати її, передбачати конфлікти та розв'язувати їх, виявляти співчуття, толерантність, повагу та прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальну мобільність, досвід і готовність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати в групі, знаходити адекватні різним ситуаціям рішення; ставлення до соціальної взаємодії як до цінності, здатність до регуляції функціонально-рольової та міжособистісної взаємодії); компетентність у спілкуванні (усне, письмове спілкування, діалог, монолог, походження та смислова організація письмового тексту, сприйняття тексту, знання й дотримання традицій, ритуалів, етикету, крос-культурне спілкування, ділове листування, діловодство, бізнес-мова, іншомовне спілкування, розв'язання комунікативних задач, володіння прийомами впливу на реципієнта, володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, досвід і готовність до взаємодії в різних комунікативних ситуаціях, переживання задоволення від спілкування як цінності, вміння починати, спрямовувати, контролювати комунікативний процес); компетентність в інформаційних технологіях (знання сутності прийняття, опрацювання, збереження та видачі інформації, розуміння важливості друкованої інформації, володіння процесами читання, слухання, конспектування, вміння працювати з літературою, медійними, мультимедійними технологіями, комп'ютерна грамотність, досвід та готовність працювати з інформаційним потоком в усній та письмовій, друкованій та електронній формах, прийняття цінності роботи з інформацією, готовність та здатність до розумного обмеження використання електронних інформаційних технологій) [283; 286]. Як бачимо, з одного боку сутність СК розглядається як інтегрований комплекс, набір компетенцій, з іншого – ці компетентності є структурою соціальною. Багатогранність цього поняття і проявляється в тому, що кожна із складових може розглядатися як самостійна компетентність. Спільну думку знаходимо в О. Петрова [553].



У свою чергу С. Хазова [747] виокремлює п'ять складових СК: соціально-економічну; соціально-комунікативну; полікультурну; інформаційно-інструментальну; політичну, індивідуально-особистісну. Т. Беляєва [39] у дев'ятисегментній структурі вирізняє его-компетентність, соціально-психологічну, психологічну, комунікативну, конфліктну (конфліктологічну), морально-правову, економічну, політичну, професійно-трудова. Як нами доведено, в сучасних умовах актуальності набуває забарвлення економічної компетентності духовним (світським) аспектом [125]. Необхідним також є розвиток громадянської компетентності та медіаінформаційної грамотності (МіГ).

Науковці вирізняють також такі види соціальної компетентності, як самоідентифікація (его-компетентність), комунікативна, соціо-професійна, соціально-психологічна, вербальна (В. Куніцина) [395]. Крім того, вони додають сутнісні характеристики СК: оперативну, соціальну, вербальну, комунікативну, соціально-психологічну, его-компетентності (Є. Муніц) [503, с. 17], включаючи професійну та комунікативну до загальної соціальної компетентності (М. Агайл) [587] та розглядаючи професійну як складову соціальної компетентності (В. Безрукова, Н. Павлик) [35, с. 12; 535], як форму її прояву (Н. Борбич).

Отже, представлення СК як узагальнюючого поняття для набору компетенцій, компетентностей дозволяє розвивати її у різних категорій людей (дітей, що живуть у сім'ї, поза нею, випускників шкіл та професійних навчальних закладів, спеціалістів у системі підвищення кваліфікації), розробляти різні програми розвитку окремих компетентностей, що входять до цієї структури. Спільну думку знаходимо у Т. Беляєвої [39, с. 12]. Більш того, науковець наполягає на важливості спрямування впливу на емоційно-ціннісну, когнітивну та операційну підструктури, що дає основу для створення вимірювального інструментарію соціальної компетентності.

Слід відзначити, що спостерігається також тенденція уточнення сутності поняття «соціальна компетентність», як зазначалося вище, як через професійну, так і соціально-психологічну, комунікативну, життєву, освітню, педагогічну та інші, ототожнення з поняттям «соціально-психологічна компетентність» як інформованість та здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючим людським загалом в системі міжособистісних відно-

син [660], визнання комунікативної компетентності за базову складову для соціальної (К. Абульханова-Славська, М. Лук'янова, Ю. Мель [479; 150, с. 242]. При цьому М. Лук'янова акцентує на потенціалі функцій, зокрема впливу (як формування), організації (як спонукання) і передачі інформації [438, с. 243].

У свій час було висловлено й альтернативну думку щодо розгляду соціальної компетентності як складової комунікативної з огляду на усвідомлення можливостей і обмежень останньої [61]. О. Божович і О. Шеїна серед характеристик соціально компетентної людини (зокрема підлітка) називали розвинене розуміння інших як на рівні відкритого тексту, так і підтексту, а також накопичення досвіду соціальної взаємодії з огляду на те, що бажання зрозуміти іншого і можливість задоволення цього бажання можуть не відповідати один одному через обмеженість комунікативної та мовної компетенції людини; наявними особливостями протікання самого комунікативного процесу, тобто реального досвіду, які залежать від віку та індивідуальних характеристик особистості. Вважаємо необхідним керуватися цим учителям у процесі розвитку СК молодших школярів.

Важливим є висновок щодо успішної соціальної взаємодії, адже необхідно навчитися розуміти співрозмовника, осмислювати мову того, хто говорить, і на цій основі встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими, вибудовувати свої відносини з соціальним оточенням [61]. Таким чином, можна стверджувати про важливість введення комунікативного компонента у структуру соціальної компетентності.

Існують також погляди на соціальну компетентність як складову, частину, один із видів професійної компетентності (Н. Гарашкіна, В. Кричевський, В. Ландшеєр, А. Маркова [469, с. 34, 35], З. Количева, Г. Мосягіна, Є. Трифонов та інші), як важливий елемент професійної діяльності (З. Количева, Н. Малюткіна), на соціально-психологічну компетентність в області процесів спілкування як складову структури професійно-педагогічної компетентності (Н. Кузьміна) [392, с. 90], зв'язку СК з професійною (В. Каманова, Н. Ляхова, Н. Малюткіна, Л. Мітіна, С. Рачева).

З огляду на те, що глибокий аналіз сутності поняття «професійна компетентність» завданнями дисертації не передбачено, звернемо увагу на основні тенденції щодо його розуміння

й співвідношення з соціальною компетентністю. Це: знання педагогом предмета та методики його викладання, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості, розвиток професійної самосвідомості (І.А. Зязюн [550]); базові знання, вміння, ціннісні орієнтації фахівця, умотивованість діяльності, усвідомлення свого місця у світі, особистий стиль взаємодії з людьми, загальна культура, здатність до розвитку (Т. Браже [77]); «обізнаність учителя про знання й уміння та їх нормативні ознаки, необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами» (Л. Маркова [468]); сукупність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (В. Сластьонін [546]), інтегральне явище, що включає такі три складові: мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення (М. Чошанов) (за [43]; система з двома базовими компонентами (професійно-технологічна підготовленість, яка передбачає оволодіння технологіями, й ключові компетенції) [518, с. 37].

Серед характеристик професійної компетентності нас зацікавив її соціальний аспект. Це, зокрема, готовність нести відповідальність за реалізацію прийнятих рішень у процесі професійної діяльності [772], мотиви, здатність людини до самореалізації й самовизначення в ефективній педагогічній діяльності [399, с. 15], високий рівень самоорганізації [317, с. 6], готовність до діяльності, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії [790, с. 198], здатність встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, уміння добирати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня (В. Сериков) відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог (І. Колесникова), ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов) (за [645]) та ін.

Спрямуємо увагу на соціальну забарвленість професійної компетентності й спільні ознаки соціальної та професійної компетентності, спираючись на статтю С. Скворцової [649]. Зіставляючи трактування окремих видів професійних компетентностей за В. Ландшеєр [400], А. Марковою [468], А. Гузєєвим [215], автор характеризує соціальний аспект кожного з компонентів професійної компетентності. Зокрема, соціальний аспект професійно-діяль-

нісного компонента професійної компетентності має прояв у здатності до групової діяльності і співпраці з іншими працівниками; готовності до відповідальності за результат своєї праці; володінні прийомами професійного навчання (В. Ланшеєр); володінні спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом; соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці (А. Маркова); здатності діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей (А. Гузеєв).

Соціальний аспект комунікативного компонента професійної компетентності відзначається як володіння відповідними прийомами професійного спілкування (А. Маркова).

Соціальний аспект особистісного компонента професійної компетентності розглядається як готовність до постійного підвищення кваліфікації, до реалізації себе в професійній праці; здібність до професійної рефлексії та подолання професійних криз і професійних деформацій (В. Ландшеєр); володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії; готовність до професійного зростання; здатність до індивідуального самозбереження (А. Маркова).

Крім цього, результати аналізу структур професійної компетентності педагога виявили наявність поруч з іншими компонентами й соціального. Зокрема, В. Ландшеєр характеризує професійну компетентність як систему, що складається з таких трьох компонентів-компетентностей, як соціальна (здібності до групової діяльності й співробітництва з іншими працівниками, готовності до прийняття відповідальності за результат власної праці, володіння прийомами професійного навчання); спеціальна (підготовленості до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання, оцінювати результати власної праці, здатності самостійно здобувати необхідні знання та навички); індивідуальна (готовності до постійного підвищення кваліфікації й самореалізації у професійній діяльності, здатності до професійної рефлексії, подолання професійних криз і деформацій) [400].

Беручи за основу структуру професійної компетентності педагога за В. Ландшеєр, доповнюючи її особистісним компонентом, А. Марченко акцентує на соціальній складовій [297, с. 107; 296, с. 154].

Г. Кашкарьов виокремлює у складі професійної, поруч із методичною, особистісною, спеціально-педагогічною, соціально-психологічну компетентність [322, с. 2], А. Пашков [548, с. 34–35] у семикомпонентній структурі (практична (спеціальна), психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна) називає й СК, доповнюючи її зміст здібністю продуктивної взаємодії з представниками інших культур і релігій, регулювання конфліктів ненасильницьким шляхом. В. Кричевський вирізняє такі чотири види професійної компетентності, як інтелектуальна (здатність комплексного підходу до виконання своїх обов'язків, аналітичного мислення), функціональна (реалізація професійних знань), ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації) й соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей) [373, с. 67]. О. Чубарук зовнішню структуру професійної компетентності представляє трьома групами (особистісні, соціальної взаємодії, діяльнісні) [772]. Н. Бутенко у структурі професійно-педагогічної компетентності серед інших вирізняє такий компонент, як гуманно-особистісна орієнтація, яка відповідає принципу відповідності діяльності природі людини, допомагає утримати цілі, зміст і результати педагогічних дій в межах взаємодії з людською расою [41, с. 35]. Серед компонентів професійної компетентності вчителя ЗОШ, зокрема у мотиваційній сфері, Л. Карпова визначає й соціальну компетентність, зміст якої науковець розкриває, посилаючись на її визначення А. Пашковим [548, с. 34–35], А. Марченко [297, с. 107; 296, с. 154] через такі значущі аспекти діяльності, як здатність нести відповідальність за свої дії та дії школярів, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити у злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність тощо [317, с. 7, 9]. Щодо структури професійної компетентності / компетенції вчителів початкових класів, то І. Захарова, І. Федекін її складовими називають професійні знання, методичні, рефлексивно-аналітичні, організаційні вміння, результативність діяльності, комунікативну, інформаційну, правову й соціальну компетенції [277]. С. Скворцова, з огляду на спільну педагогічну діяльність, виокремлює соціальний компо-

нент [650, с. 9], С. Кара вказує на соціально-педагогічну діяльність як ознаку професійної компетентності [311, с. 7].

Слід відзначити, що серед вчених, які професійну компетентність визначають сукупністю різних видів компетентностей однією з яких є соціальна, є такі як В. Свистун, В. Ягупов (загальнолюдський компонент професійної компетентності містить блоки: загальнокультурний, моральний, політичний, соціальний, інформаційний, комунікативний, етичний, екологічний, валеологічний), Н. Кузьміна (соціально-психологічний компонент), В. Докучаєва, Л. Отрощенко (соціальний компонент поєднує комунікативну, іншомовну комунікативну, інтеркультурологічну, кооперативну компетентності, компетентність у подоланні конфліктів), І. Коновальчук, О. Чубарук [772], М. Яристий та ін. Таке різноманіття компонентів можна пояснити тим, що кожна група професій потребує відповідного набору компетентностей. Підтвердження нашої думки знаходимо в О. Чубарука [772], Л. Карпової. Зокрема остання наголошує на тому, що професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних, інших проблем, пов'язаних з освітою [317, с. 7, 9]. Як нам видається, науковець акцентує на різноманітній діяльності вчителя, зокрема й соціальній, однак звужує зміст тлумачення тільки до освітніх проблем. Більш того, професійну педагогічну діяльність за її характером можна вважати своєрідною «метадіяльністю», оскільки вона є діяльністю з організації «іншої діяльності», а саме – діяльності учнів (Н. Кузьміна) [390], а професійно компетентною можна вважати таку працю вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються високі результати навчання й виховання школярів [470, с. 8], у його реальній праці співвідносяться професійні знання, уміння, професійні позиції та психологічні якості (А. Маркова) [470, с. 9].

У цьому контексті варто звернути увагу й на таке поняття, як «фахова компетенція», яка в освітньо-кваліфікаційній характеристиці ГСВО підготовки фахівців початкового навчання представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових завдань професійної діяльності відповідно до виробничих функцій майбутнього вчителя. Серед цих

видів діяльності І. Шапошнікова виокремлює охорону життя і здоров'я дитини, освітню, розвивальну, дидактико-методичну, ціннісно-орієнтаційну, професійно-особистісного самовдосконалення та соціально-виховну [776].

Спробу окреслити кожен з вищезазначених виробничих функцій майбутнього вчителя здійснила Г. Удовиченко. Нас зацікавила соціально-виховна, яка дозволяє підготуватися до соціально-виховної діяльності в початковій школі і передбачає такі здатності: переносити професійні знання та способи виховної діяльності в нову педагогічну ситуацію; уявляти і прогнозувати наслідки застосування певних методів впливу на поведінку молодших школярів; виховувати національну свідомість учня; створювати умови для поєднання морального, фізичного і соціального розвитку молодших школярів [721, с. 45]. Це буде враховано під час формулювання нами поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи».

У той же час, І. Зимня наголошує на інтегрованій соціально-професійній компетентності особистості як адекватності виконання стандартних чи нестандартних завдань, що потребують творчості та розв'язання розмаїття соціальних і професійних ситуацій; як характеристиці, яка дає особистості змогу успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з іншими людьми і виявляється в діях, діяльності, поведінці, вчинках людини [282; 281, с. 19; 286]. Пізніше, у роботі щодо СК випускника університету, на основі власного твердження, що усі компетентності соціальні, І. Зимня вищеозначене визначення у частині спектра стандартних та нестандартних соціальних ситуацій доповнює ситуаціями професійними [281, с. 19, 26]. Крім цього, В. Куніцина виокремлює соціо-професійну [395], І. Казакова [300], З. Количева акцентують на соціально-педагогічній компетентності [339] як інтегративній основі всіх інших видів компетентностей, що базуються на соціокультурному ґрунті, зв'язують минуле, сьогодення, майбутнє (І. Казакова), як професійній компетентності чи важливому елементі професійної діяльності (З. Количева) [339].

Отже, вищезазначене свідчить про наявний соціальний аспект професійної компетентності. Саме тому в науковій літературі можна знайти судження про те, що СК є ступенем підготовленості педагога до професійно-педагогічної діяльності в сфері спілкування з дітьми та їхніми батьками, колегами й керівниками, представни-

ками різноманітних організацій і громадськості [35]. Це також вказує на компетентність самого вчителя у застосуванні середовищного, ресурсного підходу для розвитку СК школяра.

Однак вважати СК невід'ємною частиною професійної і, відповідно, підпорядковувати і ставити її у залежність від розвитку останньої вважаємо помилковим, адже закономірним є питання: як же тоді бути із соціальною компетентністю дошкільнят, молодших школярів, підлітків, які вирізняються віковими особливостями, ще не отримали і не вчать професії? Отже, впливає, що професійна компетентність є складовою соціальної. Підтвердження власної думки ми знайшли у роботах М. Агайла, В. Безрукової, Т. Беляєвої, Н. Борбича, В. Куніциної, Л. Павлюк [537, с. 2] та ін. З такої позиції ми будемо виходити у нашому дослідженні. Зазначимо, що обґрунтування сутності поняття «професійна компетентність вчителя початкових класів» на сьогодні науковці залишили поза увагою.

Наголосимо, що під час аналізу визначень, формулювання поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи», визначення структури, функцій, особливостей СК ми будемо орієнтуватися на соціальну компетентність молодшого школяра як мету й результат соціальної й професійної діяльності педагога, а також зміст ГСВО. Отже, Державний стандарт початкової загальної освіти [579], Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [578] соціальну компетентність розглядають як здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.

Пошуки тлумачення поняття «соціальна компетентність молодших школярів» привели до досліджень західних науковців кінця ХХ сторіччя. Зокрема, покладаючи в основу СК взаємодію (сім'я, друзі, вчителі, колеги, а також незнайомі люди, які зустрічаються у повсякденному житті), дослідники США W. Hartup (1991), K. Rubin, K. H. & Rose-Krasnor (1992) однією з найважливіших навичок, якою можуть володіти люди, визнають здатність взаємодіяти з іншими людьми і бути компетентним у цій справі (за [836]). Саме через цю навичку «переживання людини стають багатшими і значнішими, вона вчиться пізнавати й міркувати, зростають її можливості для досягнення особистих цілей у соціальній взаємодії при збереженні хороших відносин з іншими з плином часу і в різних ситуаціях» [868].



За висновком Tara Fagan, з яким варто погодитися, популярність, або число друзів, неможливо виміряти СК, проте соціальна компетентність – це природна здатність спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми [885].

Цілком слушною виявилася позиція О. Крузе-Брукс (2007–2008). Визначаючи соціальну компетентність молодшого школяра інтегративною якістю особистості, вона збагачує ціннісним аспектом вищезазначену здатність, акцентуючи на ціннісному ставленні до продуктивної взаємодії з різними групами й індивідами в процесі активного творчого освоєння дитиною морально-етичних норм спілкування і регулювання на основі рефлексії міжособистісних і внутрішньоособистісних соціальних позицій» [376, с. 22], відносин [375, с. 34].

Науковці Katz, L.G. та McClellan, D.E. (1997), акцентуючи на знаннях і досвіді соціальної взаємодії, серед елементів СК дітей молодшого віку також визначають здатність регулювати емоції й розуміння соціальних та прикордонних ситуацій [843].

В. Басова ж визначає це поняття відносно сільського школяра як інтеріоризований особистістю соціальний досвід, адекватний певній системі соціальних відносин. Цей досвід забезпечує можливості для самореалізації в цій системі, змістовною сутністю якого є «інформованість індивіда про соціальну дійсність, готовність і вміння вести діалог з іншими людьми, приймати відповідальні рішення в життєвих ситуаціях у відповідності до нормативних вимог сільського соціуму, здатність передбачати їх наслідки для себе і оточуючих, володіння первинними способами життєдіяльності» [32]. Нашу увагу до СК сільського школяра обумовлено тим, що у закладах ППО проходять перепідготовку й вчителі сільських, сільських гірських шкіл.

Отже, для молодшого школяра суспільство представлене широким (світ, країна) і вузьким (сім'я, школа, двір, селище) оточенням. Його СК визначається обізнаністю про те й інше (відомості про світ, країну, регіон, їх особливості, соціальні інститути, представлені у них, школу, сім'ю), про особливості взаємодії людей, цінності, традиції, норми, правила поведінки. Важливим є досвід активної соціальної взаємодії для набуття соціальних навичок. Підтвердження власних міркувань знаходимо в Н. Калініної, яка вбачаючи СК школярів інтегративним особистісним утворенням, сис-

темою називає її складові, зокрема знання людини про суспільство та себе; вміння, навички поведінки в суспільстві, а також ставлення, що виявляються в особистісних якостях людини, її мотивації, ціннісних орієнтаціях, дозволяють інтегрувати внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей та розв'язання проблем міжособистісної взаємодії [302]. Як бачимо, в основу СК науковець покладає систему знань та акцентує на таких особистісних утвореннях, як мотивація, досягнення, довільність, позитивне ставлення до себе, висока самооцінка, здатність до конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

Отже, чітко простежуються такі компоненти СК молодшого школяра, як когнітивний, діяльнісний, особистісний, мотиваційний, ціннісний, комунікативний, поведінковий, прогностичний, розвитку яких має сприяти вчитель (відповідно його СК має містити такі компоненти).

Українська дослідниця І. Печенко, розглядаючи поняття «соціальна компетентність» дітей 5–7 років як полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, акцентує на певній частині складових, на її думку, більш суттєвих. Це емоційні, мотиваційні, характерологічні особливості та прояви у соціальній активності й гуманістичній спрямованості особистості [556, с. 14].

До соціальних, емоційних і когнітивних навичок і моделей поведінки, в яких діти мають потребу для успішної соціальної адаптації, відносять соціальну компетентність (А. Джанет і К. Бірман [227]). Переконані, що навички та моделі поведінки, необхідні для здорового соціального розвитку. Вони змінюються в залежності від віку дитини і вимог конкретної ситуації. Підтвердження наших міркувань знаходимо в роботі А. Джанет і К. Бірман [227].

В огляді оцінки емоційної та соціальної компетентності в початковій школі західні науковці Laurel Edmunds, Sarah Stewart-Brown СК розглядають як «поведінку, ставлення й розуміння, які підтримують хороші відносини й дозволяють дітям і дорослим бути успішними в спільних задачах». Розглядаючи поруч із соціальною емоційну компетентність, вони пов'язують їх з такою категорією, як «емоційна грамотність». Описуючи спільність, співвідношення з подібними поняттями і дотики щодо відмінності між соціальною компетентністю, соціально бажаною поведінкою і соціальним конформізмом, науковці акцентують на прави-

льному підборі інструментів впливу задля цілісного підходу, більш орієнтованого на дитину, який враховує соціальний контекст і вплив спостерігача (педагога) [848, с. 13].

Науковці дальнього зарубіжжя, зокрема Julie A. Hubbard і John D. Coie, виходячи з розуміння соціальної компетентності як соціальних навичок (Sarason, 1981), соціальних результатів (Foster і Ritchey, 1979; Anderson і Messick, 1974), орієнтуються на останній з використанням соціального успіху як критерію, що і визначає соціальну компетенцію [842].

Отже, як і Н. Калініна, дослідники відзначають важливість досягання цілей і успіху в спільних, соціальних, життєвих задачах.

Найбільш важливими складовими соціальної компетентності молодших школярів, на думку Ю. Коротіної, є їхнє уявлення про себе як про об'єкт і суб'єкт соціальних відносин, оцінка дітьми адекватності / неадекватності своєї поведінки при вирішенні соціальних завдань, наявність у поведінці дітей нового способу саморегуляції (у зазначеному віці – реальної рольової поведінки як поведінкового корелята особистісного новоутворення кризи 7 років) [353].

Варто погодитися з думкою О. Манько щодо залежності соціальної компетентності від таких факторів, як якість взаємин у сім'ї; соціальні навички; громадська свідомість; впевненість у собі або тривожність; соціальне середовище. Тому «соціальна компетентність», на думку науковця, поняття персонально і ситуативно суб'єктивне [465]. Безперечного значення також набуває ментальний аспект соціальної компетентності як «осмислення соціального середовища, усвідомлене вибудовування відносин з оточуючими людьми» [171]. Крім цього, актуалізується здатність особистості використовувати ресурси соціального оточення й особистісні ресурси (людський капітал) задля досягнення позитивних результатів розвитку, адже «розростання ринку освітніх послуг усе частіше виводить навчальний процес далеко за межі соціокультурного середовища ВНЗ, який їх надає» [176, с. 138].

Поділяємо таку думку, адже СК може розглядатися як комплексний (Р. Мільруд) [484], позитивний ресурс особистості, який впливає на психосоціальну поведінку і стосунки (В. Донах'ю, К. Решке), психологічний ресурс збереження психічного здоров'я (Р. Ейслер) (за [541]). Саме тому середовищний, ресурсний підхід ми будемо використовувати як один із провідних у моделюванні

розвитку СК вчителя початкової школи в сучасних умовах, зорієнтованого на СК молодшого школяра не тільки сільської, сільської гірської, а й міської школи.

У цьому контексті можна говорити й про соціальну активність особистості, усвідомлення нею соціальної дійсності, соціальних явищ, цінностей в процесі діяльності, спілкування, споглядання, опанування соціальними ролями. Підтвердження нашої думки знаходимо у роботі Г. Белицької, яка розглядає соціальну компетентність особистості з позиції методологічного принципу суб'єкта [475, с. 8, 22].

Таким чином, крім когнітивного підходу (через сукупність соціальних знань), поведінкового (на основі навичок соціальної взаємодії і поведінкових сценаріїв) можна відзначити особистісний (наголошує на значущості мотиваційної складової і особистісних якостей) [903]. Дослідники акцентують на розумінні СК як здатності, здібності, сукупності якостей особистості, соціальних знань та вмінь; як інтегральної системи особистісних якостей, інтегративної, соціальної якості, глобальної характеристики особистості, особистісного утворення. Вони звертають увагу на багатоаспектність поняття (успішна соціальна адаптація, інтеграція, функціонування, набуття соціального досвіду, опанування соціальними ролями, взаємодія із соціальним середовищем, спілкування як комунікації, інтеракції, перцепції та розвиток різноманітних потреб як духовних, так і економічних, саморозвиток, самореалізація тощо), що обумовлено проявом СК у всіх сферах життєдіяльності людини (сім'я, навчання, робота, взаємодія в різноманітних формальних і неформальних колективах, системах соціальних інститутів та ін.). Об'єднуючим погляди науковців (на чому акцентується) є розуміння СК як такої, що дає людині можливість жити і діяти в соціумі з урахуванням позицій, інтересів інших людей і своїх власних. Іншими словами, СК забезпечує як власне благополуччя людини, так і благополуччя суспільства. Підтвердження власних думок знаходимо в О. Борисенко [74, с. 55, 56].

Указані ознаки СК молодших школярів, фактори й умови, які впливають на її розвиток, зокрема соціальна ситуація, соціальне середовище мають бути відображені у визначенні сутності та структури СК вчителя початкової школи.

Зауважимо, що кількість досліджень, присвячених СК вчителя, педагога досить обмежена. У переважній більшості праці стосуються СК випускників університету (І. Зимня), майбутнього психолога (Р. Скірко), майбутнього вчителя (Н. Лупанова, Г. Мосягіна), студентів педагогічних вузів, коледжів (П. Бойчук, Н. Борбич, С. Краснокутська, Н. Ляхова, О. Спірін та ін.) тощо. Зокрема, Н. Лупанова наголошує на готовності особистості майбутнього педагога до варіативного суспільно значущого самовираження [447, с. 14], а Г. Мосягіна, спираючись на твердження Дж. Равена, характеризує соціальну компетенцію майбутніх педагогів як частину загальної компетентності особистості, базису її успішності, як складний феномен (на стикі соціальних і психолого-педагогічних наук) [496]. Такої думки дотримуються В. Келасьєв, І. Первова [324] та ін.

Звернемося до енциклопедичного словника. Автор статті розтлумачує таку категорію, як ступінь підготовленості педагога до професійно-педагогічної діяльності у сфері спілкування з дітьми, їхніми батьками, колегами та керівниками, представниками різних організацій та громадськості. СК ж проявляється як уміння будувати безконфліктні відносини, здатність до співпраці та використання різноманітних можливостей для поліпшення виховання дітей та вирішення виникаючих проблем, а також як висока особиста відповідальність за свої дії, зобов'язання перед іншими людьми, причетними до вирішення педагогічних завдань. Соціальна компетентність розвивається на основі особистих рис характеру, дотримання правил спілкування і знання юридичних можливостей (прав і обов'язків) своїх власних і людей, що залучені до педагогічного процесу [35]. Як бачимо, у центрі уваги (як і у визначенні СК молодшого школяра) – здатність і компетентність безконфліктної успішної соціальної взаємодії та спілкування з іншими людьми (групи, команди та ін.), набуття соціальних знань, соціального досвіду відповідно й такої взаємодії, наявність високої соціальної відповідальності, соціальні й емоційно-ціннісні характерологічні особливості, а також володіння ситуацією.

П. Бойчук та Н. Борбич визначають СК студентів педагогічних коледжів як результат їх професійної підготовки, як комплексну характеристику особистості майбутнього вчителя, що містить систему оцінних, соціальних, психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, досвіду педагогічної діяльності, цінностей і мотивів життєдія-

льності, а також особистісних якостей, що дають змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції вчителя (готовність творчо вирішувати професійні завдання, пов'язані з творенням особистості учня, формуванням його як активного громадянина своєї держави, підготовкою до діяльності в суспільстві) [62, с. 36]. Таким чином, науковці акцентують на виконанні соціальних функцій тільки в межах компетенції вчителя й комплексі знань, умінь, досвіду педагогічної діяльності, не приділяючи уваги іншим соціальним, життєвим ролям майбутнього вчителя.

3. Количева розуміє соціальну компетентність педагога з одного боку як сукупність соціальних зрілості, спрямованості, адаптивності, активності, мобільності, успішності й соціальної креативності [339]. З іншого, науковець, вважаючи соціальну компетентність за професійну або найважливішим елементом професійної діяльності, звужує її зміст до професійних знань, умінь, досвіду самопізнання, пізнання особливостей поведінки та емоційного стану дітей; здатності структурувати ці знання, вміння та досвіду для адекватного розуміння дитини; для прийняття правильного рішення і вироблення лінії поведінки в спілкуванні з дітьми з метою їх розвитку [339].

Зазначимо, що Методичними рекомендаціями з розроблення складових ГСВО (компетентнісний підхід) не визначається сутність поняття «СК», проте вказується на важливість розуміння майбутніми вчителями соціального значення своєї професії, свого місця в системі соціальних відносин, а також здатності до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих і професійних якостей [482, с. 29]. Особливу увагу приділено компетенціям, що забезпечують спроможність фахівця до рефлексії власних дій, аналізу та відбору інформації, синтезу знань і умінь для досягнення мети діяльності [482, с. 35]. Серед соціально-особистісних компетенцій визначаються: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність до навчання впродовж життя, до критики й самокритики, системного мислення; наполегливість у досягненні мети; креативність, адаптивність, комунікабельність; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність. Поміж

загальнонаукових заслугують на увагу базові уявлення про основи наук, які сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності [482, с. 36]. Більш того, сьогодні науковці висловлюють свою стурбованість тим, що традиційні ВНЗ не вчать критичним навичкам, які мають допомагати людині досягти успіху в «реальному світі», світі бізнесу [815]. Це також підтверджує наші міркування. Таким чином, усе вищезначене буде нами враховано для подальшої нашої роботи.

Отже, результати аналізу наукових і методичних джерел щодо досліджуваного феномена, його змістового наповнення, особливостей прояву та застосування, ціннісної основи дають підстави стверджувати, що ключовими словами для визначення поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи» є «здатність», «спроможність», «готовність», «соціум», «середовище», а також такі ознаки, як успішна взаємодія, розв'язання проблемних ситуацій в процесі міжособистісної взаємодії, виконання соціальних ролей, спрямування на розвиток СК молодшого школяра. Відсутність визначення поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи» (СК ВПШ) змусила нас обґрунтувати зміст робочого поняття, яке ми розглядаємо як цілісне особистісне утворення, що ґрунтується на поєднанні соціального й емоційного інтелекту, якісний рівень якого передбачає: розвинену спрямованість вчителя, пов'язану із самоспонуванням щодо покращення норм взаємовідносин у суспільстві, від розв'язання яких залежить розвиток соціальних цінностей, самовизначенням, накопиченням соціальних цінностей і розширенням соціального досвіду, набуттям, поглибленням дієвих знань соціально-практичного характеру, урізноманітненням репертуару соціальних ролей, здатністю і готовністю успішно, продуктивно взаємодіяти з іншими, відкривати й освоювати способи вирішення нового класу соціально-професійних задач, застосовувати ресурси соціального середовища для встановлення природних суспільних зв'язків та соціального саморозвитку, приймати ефективні рішення в соціальних ситуаціях, усвідомлюючи соціальну значимість й особисту відповідальність за результати діяльності щодо формування СК молодших школярів.

Інакше кажучи, дефініція «соціальна компетентність вчителя початкової школи є цілісним багатомірним особистісним утворенням, в основу якого покладено високу розвиненість мотивів соціальної поведінки, ціннісні, соціально-професійні орієнтації, соціально-педагогічні, соціально-психологічні знання, вміння, навички, практичний соціальний досвід, особистісні професійні якості, висока розвиненість яких забезпечує виконання вчителем початкової школи професійних функцій у стандартних та нестандартних умовах педагогічної діяльності».

Для глибшого розуміння СК вчителя початкової школи вважаємо за необхідне дослідити її структуру, функції, чому присвятимо підрозділ 1.4.

#### **1.4. Складові та функції соціальної компетентності вчителя початкової школи**

Розглянувши різні тлумачення поняття «соціальна компетентність», ми помітили, що вчені описують його сутнісні ознаки, які характеризують різноманітну діяльність вчителя, окреслюють підходи, сфери його розвитку у різному сполученні щодо знань, умінь, навичок, соціального мислення, цінностей, ставлень, ідеалів, установок, мотивів, поведінки, діяльності, функціонування у повсякденному житті, якостей особистості, рефлексії та ін. Вважаємо, що ці сутнісні ознаки мають розглядатися комплексно. На них, а також на моделі СК молодшого школяра, ми будемо опиратися під час обґрунтування компонентів структури і функцій СК вчителя початкової школи. Зазначимо, що робіт, присвячених цій проблемі, обмежена кількість.

Так, Н. Калініна модель соціально-компетентного молодшого школяра представляє у вигляді досягнень у навчальній діяльності – набору таких ознак, як: сформованість мотивації досягнень у навчальній діяльності; розвиток продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; сформованість навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; керівництво в поведінці свідомими соціальними нормативними цілями і правилами, засвоєння соціальних норм поведінки; задоволеність собою, адекватна досить висока самооцінка, володіння критичністю у ставленні до себе і оточуючих; засвоєння навичок конструктивної вза-



ємодії з однолітками і дорослими, засвоєння міцних дружніх контактів; сформованість навичок конструктивної поведінки у важких життєвих ситуаціях [304; 180, с. 15]. Отже, простежуються такі складові, як мотиваційно-ціннісний, діяльнісний (у навчальній діяльності), поведінковий, рефлексивно-оцінний за відсутності когнітивного. З іншого боку, науковець наголошує на важливості розвиненої соціальної компетентності у більшому ступені для життя школяра, виводячи, таким чином, поняття за межі шкільного навчання у широкий соціум.

Беручи за основу цей перелік якостей для карти спостережень за учнями початкової школи, приєднавши до нього психодіагностичні методики (тест інтелектуального розвитку Рассела, соціометрію, тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга і методику Дембо-Рубінштейна), усіх обстежених молодших школярів Н. Калініна об'єднує у дві групи: умовно компетентні (значно проявляють ознаки компетентності) і умовно некомпетентні (ознаки мають слабкі прояви компетентності) [304; 180, с. 15]. Отримані науковцем результати довели, що дана вікова модель відображає сутність СК, є її змістом, отже може служити орієнтиром для її формування і в нашому дослідженні.

Структура соціальної компетентності учнів молодших класів, обґрунована О. Крузе-Брукс, включає комунікативний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, рефлексивний компоненти [376, с. 75]. У змісті комунікативного компонента – уміння встановлювати, підтримувати відносини з різними соціальними групами й окремими людьми; чути, розуміти думку іншого (повідомлення, пропозиція), погоджувати спільні дії, або не втручатися в ці дії; ініціювати, включитися і підтримати діалог; вільно висловлювати власну, у тому числі і помилкову думку; здатність приймати різні соціальні ролі відповідно до конкретної ситуації з урахуванням етичних норм; адаптація стилю спілкування до певної комунікативної ситуації [376, с. 75].

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає визнання як цінності себе і процесу спілкування з іншими людьми; узгодження мотивів власних дій і дій інших людей; інтерес до спілкування, співвідношення своєї діяльності з узгодженими цінностями і цілями інших суб'єктів спілкування; наявність зовнішньої і внутрішньої мотивації до спілкування та спільної групової діяльності, ко-

ли одноліток виступає і як засіб успішності спільної діяльності і як її мета; має свою систему ціннісно-смислових регуляторів дій у спілкуванні з оточуючими його людьми.

Діяльнісний – висвітлює вміння визначати для себе цілі спільної пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової і творчої діяльності, самоорганізовуватися в індивідуальній самостійній роботі та у співпраці з групою; здійснювати взаємодію в групі на основі запропонованих правил, узгоджених цілей, цінностей; здатності управляти безконфліктною поведінкою, способами спілкування; набуття досвіду в організації спільних дій.

Рефлексивний – вказує на вміння пояснити (усвідомити) свій стан, потреби, бажання; аналізувати дії (вчинки) і прогнозувати їх результати відповідно до узгоджених цілей і цінностей; усвідомлено здійснювати відбір та оформлення інформації, необхідної для кооперативної взаємодії з іншими дітьми; усвідомлювання результатів індивідуальних, кооперативних дій; здатність до коректування останніх відповідно до поставленої мети [376, с. 75].

Щодо структур, описаних Н. Калініною та О. Крузе-Брукс, то, на наше переконання, не можна уникати такого важливого компонента, як когнітивний.

Привертає увагу соціальна спрямованість структури СК молодшого школяра у роботі Т. Кирєєвої, О. Гайнуліної [327], яка містить: сукупність соціальних знань, умінь, навичок щодо головних сфер людської діяльності, соціального середовища (світ, країна, регіон, їхні особливості, соціальні інститути, школа, родина); здатність установалення зв'язків між знаннями й ситуацією, знаходження шляхів вирішення проблеми, розвиток навичок конструктивної поведінки; розвиток мотивації як прагнення успіху, самоаналізу та самооцінки; усвідомлення особливостей взаємодії людей, традицій, норм і правил, формування навичок соціальної поведінки; соціальна адаптація та набуття соціального досвіду. Отже, окреслюються знаннєвий, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний компоненти.

У структурі СК дітей 5–7 років (в умовах НВК) І. Печенко [556, с. 9] виокремлює емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Емоційно-почуттєвий компонент СК обумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприй-

мати себе у контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно-ціннісний – становить сукупність соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Діяльнісно-поведінковий – репрезентує здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками. Вважаємо, що представлена вище структура СК дає змогу глибше зрозуміти сутність цього феномена, його динаміку в період переходу від дошкільного дитинства до нової соціальної ситуації – навчання в школі.

З огляду на це, нас зацікавив погляд Т. Антонової [15] на структуру СК дошкільників. Вона виокремлює такі компоненти: мотиваційний – як потребу в спілкуванні й схваленні, бажання посісти певне місце серед значущих для дитини людей – дорослих і однолітків; когнітивний, або пізнавальний, – наявність елементарних уявлень про навколишній світ, поінформованість у галузі взаємин людей в соціумі, усвідомлення власної індивідуальності; поведінковий, або власне комунікативний, – ефективна взаємодія із середовищем, здатність вчиняти відповідно до правил, прийнятих у культурному суспільстві; емоційний – як уміння обходитися зі своїми почуттями та емоціями (розуміння, вираз), так і з почуттями та емоціями інших людей.

Як бачимо, науковець прирівнює поведінковий з комунікативним компонентом, що, на нашу думку, є помилковим, адже значенням прикметника «поведінковий» є конкретні дії, які викликані образом «Я», самооцінкою, поведінка людини стосовно об'єкта настанови, яку можна передбачати, схильність реагувати певним чином на них. Комунікативний (фр. *communicatif*; лат. – *communicatio* – комунікація) – такий, що відноситься до комунікації людей один з одним [385], процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями) між двома або більше особами [179].

Вважаємо також доречним розглянути структуру СК школярів різного віку з причини обмеженості робіт щодо СК молодших школярів. Зокрема, В. В. Цветков виокремлює чотири структурні компоненти СК сільських школярів [761, с. 26–27]. Це організаційно-управлінський (наявність лідерських якостей, навичок самоорганізації та здійснення управлінської діяльності, вміння регулювати конфлікти і самостійно вирішувати проблемні ситуації),

партисипативно-діяльнісний (формування відносин взаємної відповідальності, співробітництва (альтернатива авторитарності) в організації педагогічного колективу), інтерактивно-комунікативний (вміння організовувати, здійснювати продуктивну комунікацію з індивідами і групами, виконувати різні ролі в комунікації) та регулятивно-захисний (здатність дотримуватися здорового способу життя, зберігати й укріплювати фізичне, моральне, психічне і соціальне здоров'я). Викликає здивування наявність навичок здійснення управлінської діяльності, однак заслуговує схвалення зміст регулятивно-захисного компонента.

Розвиток СК сільського школяра заслуговує дійсної уваги [409; 465], адже знаходиться під впливом своєрідного соціокультурного середовища (стабільний склад населення, слабка професійна й культурна диференціація, контроль за поведінкою людини, відкритість спілкування, відсутність суттєвих соціальних і культурних відмінностей, збереження традиційного сільського способу життя та ін.). Саме тому Л. Лежніна та Д. Старкова досліджують її особливості. Посилаючись на працю В. Куніциної, Н. Казарінової та В. Погольші, науковці змістовим компонентом педагогічної діяльності з формування СК сільських школярів визнають дихотомію орієнтування та сприяння, яка включає проблемне, екзистенційне й практичне орієнтування [395] в доступній для кожного віку формі в соціально-економічній та соціально-побутовій сферах дескриптивним, прескриптивним і ретроспективним шляхами [409, с. 107].

Варто звернути увагу й на структурні компоненти СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я, які визначено О. Поздняковою. Це комунікативна толерантність, емпатійність, креативність мислення, усвідомлений вибір майбутнього виду діяльності [571, с. 16]. Разом із тим, поміж компонентів СК особистості з загальною розумовою обдарованістю, за Г. Парфьоновою, спостерігаємо вольовий, афективний, когнітивний. Науковець надає особливого значення вольовим характеристикам, зокрема наполегливості у досягненні мети, самостійності, упевненості, відповідальності, спрямованості на співробітництво, на діяльність; обережності, незалежності у поведінці; сміливості, схильності до ризику, здатності до прийняття рішення, й сумісного зокрема; врівноваженості, достатнього самоконтролю, успішності в організаторській

діяльності, усвідомленості вибору стратегії поведінки, здатності здійснювати сумісну діяльність, розуміти соціальні стосунки [541].

У структурі соціальної компетентності старшого підлітка М. Докторович, услід за іншими дослідниками, виокремлює такі компоненти: когнітивно-ціннісний (наявність знань, соціальних уявлень і системи цінностей особистості, адекватне розуміння нею соціальної дійсності), емоційно-мотиваційний (емоційне ставлення до найближчого соціуму та мотиви діяльності, котрі спричиняють розвиток соціальноціннісних та особисто значущих цілей і смислів діяльності, спілкування, вчинення), інтерактивно-комунікативний (пов'язаний із здійсненням продуктивної комунікації з навколишніми, з виконанням різних соціальних ролей і функцій), поведінково-діяльнісний (утверджує ціннісне ставлення особистості до суб'єктного довкілля, природного середовища і до самої себе через різні форми поведінки, діяльності, спілкування) [234, с. 146; 235, с. 15].

Т. Смагіна [664, с. 141] окреслює такі три компоненти СК учнів, як когнітивний (знаннєвий), тобто знання про правила комунікації, суспільство, суспільні закони, процеси прийняття суспільних рішень, основи співпраці й спілкування з іншими та розв'язання конфліктних ситуацій; поведінковий (поведінка, вміння, навички, здатності до співробітництва, соціальної відповідальності; відчуття власної гідності, шанування прав людини, визначення власної позиції; принциповості, толерантності; усвідомлювання потреб щодо захисту прав і власних інтересів, не порушуючи прав інших); ціннісний (уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; продуктивно співпрацювати з різними партнерами, виконувати різні ролі в групі та команді; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність). Н. Міщанчук [490, с. 5] висловлює спільну позицію щодо СК дитини.

С. Учурова у структурі СК особистості учнів серед чотирьох компонентів визначає мотиваційний, когнітивний, операційно-поведінковий (діяльнісний), рефлексивний. Змістове наповнення цієї структури характеризується двома групами змістових елементів: комунікативні вміння, здатність працювати в групі, вирішувати конфлікти й проблеми (I), відповідальність, емпатія, рольова гнучкість (II) [727, с. 122].

Т. Кондратова та Н. Сажина [345] визначають такі компоненти в структурі соціальної компетентності підлітків, як особистісний (соціальна відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль); діяльнісний (аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильна оцінка експресії у взаємодії з іншими людьми); когнітивний (знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві); морально-ціннісний (наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття здорового способу життя). С. Нікітіна серед компонентів СК старшокласників називає мотиваційно-особистісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний [514, с. 80].

Щодо структури СК особистості дорослого, вчителя, майбутнього вчителя, студента педагогічного ВНЗ, розглянемо погляди нижченаведених науковців. Так, І. Зимньою виокремлено й обґрунтовано такі компоненти СК особистості, як знаннєвий (володіння знаннями змісту компетенції); мотиваційний (готовність до прояву компетентності); ціннісно-смісловий (ставлення до змісту компетентності й емоційно-вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності); поведінковий (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) [287].

С. Гончаров у структурі СК особистості виокремлює такі компоненти: 1) аксіологічний (ієрархія головних життєвих цінностей); 2) гносеологічний (правильні соціальні знання, що необхідні для взаємодії людини з собою, з іншими для оптимального розв'язання соціально значущих задач і, відповідно, розвиток методологічного, категоріального, рефлексивного і проєктивного мислення); 3) суб'єктний (готовність до самовизначення й самоуправління, самодіяльності й нормотворчості, уміння породжувати самостійно нові причинні ряди у соціальній реальності й нести відповідальність за прийняте й зроблене); 4) праксіологічний / технологічний (уміння здійснювати гуманітарно-соціальні технології і комунікації в системі соціальних норм, інститутів та відносин) [202]. Близьку думку стосовно структури та змісту компонентів СК особистості висловлює І. Черноусов [770, с. 19].

М. Лук'янова у структурі СК дорослої людини, керівника, спеціаліста поєднує такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (мотиви соціальної діяльності, сформованість мотивації, прагнення до досягнень, установки на соціальну взаємодію, ставлення до моральних норм, цінності суспільного і особистісного порядку); операційно-змістовний (знання, вміння, навички, що дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх і чужих вчинків, прогнозувати результат взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити цілі і досягати їх реалізації); емоційно-вольовий (вибір рішення, здатність до самоконтролю та саморегуляції, готовність взяти на себе відповідальність, рішучість, упевненість у собі) [439, с. 241]. Як бачимо, науковець акцентує на соціальній взаємодії, яка розгортається у трьох контекстах: як бажане (вміння прояснити свої бажання, потреби в сферах соціальної взаємодії), можливе (уміння оцінювати сформовані обставини й власні сили, аналізувати допустимі способи поведінки і прогнозувати її наслідки) і належне (знання соціальних норм, правил і способів взаємодії, готовність слідувати їм в особистісному і соціальному впливі). Саме на це вказували у свій час О. Бодальов, Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, В. Куніцина, Г. Сміт, А. Южанінова, які до структури СК особистості ввели вміння прогнозувати розвиток ситуацій міжособистісного спілкування, передбачати зміни в розвитку життєвих ситуацій, вміння будувати гіпотези й прогнози щодо поглядів, ставлення партнерів до предмета спільної діяльності [60; 249; 395; 510].

Вирізняється своєрідністю трикомпонентна структура СК особистості В. Масленнікової, у центр якої покладено розвиток локусу контролю та поінформованості у всіх питаннях соціальної компетентності. Вона містить такі складові: індивідуально-особистісну, соціологічну і життєво-футурологічну. Привертає увагу зміст першого компонента, який науковець пов'язує з тілесно-чуттєвим, душевним та духовним життям людини і який включає вміння самотійно будувати ієрархію цінностей і на їх основі здійснювати усвідомлений вибір поведінки; мислити логічно; висловлювати свої думки ясно, чітко, доказово, володіти мовною грамотністю, оздоровчими технологіями; управляти і саморегулювати дії. Зміст соціологічного компонента має прояв, в уявленні автора, у функціонуванні особистості в системі соціальних процесів (норм, відносин та інститутів), яке орієнтує її

на розуміння ціннісних основ (Батьківщина, суспільство, сім'я, колектив, праця, права тощо), їх засвоєння і реалізацію у своєрідних реаліях дійсності. Третій компонент передбачає сформованість умінь планування сценарію свого життя і визначення свого життєвого шляху [471, с. 84]. Таким чином, простежується ціннісно-мотиваційний, поведінковий, діяльнісний, особистісний та рефлексивно-оцінний аспекти соціальної компетентності. Впадає в око також духовна забарвленість структури й орієнтація на життя, тобто вихід у широкий соціум.

Трикомпонентною є структура СК особистості у дослідженнях Г. Белицької [37]. Це: мотиваційний (включає ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояви доброти, уваги, допомоги); когнітивний (пізнання іншої людини – дорослого, однолітка, здатність зрозуміти її особливості, інтереси, потреби); поведінковий (вибір способів спілкування, етично цінних зразків поведінки, адекватних ситуації) компоненти.

Дослідники Х. Шредер і М. Форверг вважають, що структурі соціальної компетентності притаманні чотири властивості: 1) комунікабельність (комунікативний потенціал особистості); 2) рішучість на створення відносин (готовність до спілкування); 3) впливовість (властивість, що охоплює здатність навіювання – сила впливу); 4) «Я-концепція» (пізнавально-емоційний образ, ядром якого є самоповага) (за [590, с. 100], за [475, с. 8]). Варто зазначити, що готовність до спілкування можна розглядати у змісті комунікативної компетентності. Щодо впливовості, то вона не є суттєвою характеристикою СК, адже її рівень свідчить про здатність людини посідати керівні позиції і є не обов'язковою якістю для комфортного існування в суспільстві. Проте усвідомлення себе як особистості, вміння оцінити свої реальні можливості (свій особистий потенціал), є дуже важливою складовою розвитку особистості в суспільстві. Спільний погляд знаходимо в Т. Пушкарьової [590, с. 100].

З огляду на те, що розвинена соціальна компетентність особливо необхідна представникам тих професій, які працюють безпосередньо з людьми, зокрема педагогам, працівникам ОВС, лікарям, релігійним діячам, політикам, психологам та ін., нас зацікавила структура СК спеціаліста органів внутрішніх справ у процесі професійної підготовки (на різних ступенях освіти, в тому числі, у майбутніх фахівців), виокремлена В. Бочаровим.



Науковець представляє її як набір п'яти компетентностей. Поруч із знаннями людей, спостережливістю і проникливістю (соціально-перцептивна компетентність), знаннями закономірностей поведінки, діяльності і відносин людини, включеної в професійну групу, колектив (соціально-психологічна), самопізнанням, самооцінкою, самоконтролем, вмінням керувати своїм станом і працездатністю, самоефективністю (ауто-психологічна); знаннями різних стратегій і методів ефективного спілкування (комунікативна) знаходимо й знання методів здійснення впливу (психолого-педагогічна компетентність) [76, с. 43]. Тотожну вищенаведеній думку знаходимо у Г. Мосягіної [496, с. 21].

Компонентами СК майбутнього психолога у дослідженні Р. Скірка визначено когнітивний (пов'язаний із соціальним інтелектом, соціальними знаннями й навичками), ціннісно-мотиваційний (базується на соціальному досвіді, вміннях соціального функціонування, сумісної діяльності) і поведінковий (в основі – соціальні цінності й потреби) [652, с. 42].

Серед складових структури СК, за А. Аргалом, є такі: соціальна сенситивність (точність соціальної перцепції), основні навички взаємодії (репертуар умінь, важливих для професіоналів); навички схвалення і винагородження в різноманітних соціальних ситуаціях; рівновага і спокій як антитеза соціальній тривожності (за [395, с. 478]).

Т. Кавел (Т. Cavell) пропонує трикомпонентну модель СК, яка містить соціальні здатності, уявлення й досягнення. Як і Т. Cavell, німецькі дослідники М. Єрузалем та І. Клейн-Геслінг, як і більшість західних вчених, до структури СК у першу чергу включають такі ключові здібності, які найбільше цінуються на ринку праці – здібність працювати в команді, комунікативні здібності [841]. У той же час D. Meichenbaum (Д. Майхенбаум) до структури СК включає такі компоненти, як система смислів і інтересів індивіда, когнітивні процеси і поведінка людини, які знаходяться в неперервній взаємодії один з одним і з соціальним оточенням. Вагомими компонентами також є емпатія, перцептивні та комунікативні вміння [851].

С. Краснокутська говорить про два структурних компонента СК студента ВНЗ. Це змістово-діяльнісний (збалансоване сполучення соціальних знань, умінь, навичок) та особистісний (сформована позиція людини, усвідомлення нею необхідності набуття со-

ціальних знань для майбутньої самостійної життєдіяльності [364]. А. Демчук стверджує, що вищеозначена компетентність має у структурі такі компоненти: когнітивний (знаннєвий): знання про соціальні мережі, норми взаємності; аксіологічний (ціннісно-змістовий): ціннісно-змістове розуміння соціальної дійсності; конативний (поведінковий): уміння соціальної взаємодії в різноманітних соціальних ситуаціях [224]. У той же час, О. Борисенко висловлює думку щодо об'єднання таких складових (парціальних компетентностей): компетентність в спілкуванні, громадянську, культурно-дозвілєву і соціально-особистісну компетентності. Відповідно, СК студента науковець визначає як єдність парціальних компетентностей, які невідривно пов'язані, взаємодоповнюють, взаємовпливають і частково перекривають одна одну [74, с. 58].

Ґрунтуючись на дослідження Дж. Равена [592], Т. Пушкарьова виокремлює три блоки складу СК майбутніх педагогів сільських загальноосвітніх навчальних закладів. Так, Блок 1 містить компетентність, яка характеризує здатність ставити цілі і планувати результат, брати участь у прийнятті рішень, аналізувати, коригувати (більш ясно розуміти цінності, установки щодо конкретної мети, контролювати свою діяльність, застосовувати зворотний зв'язок, абстрагуватися, міркувати про майбутнє, про способи досягнення поставлених цілей), брати на себе відповідальність. Блок 2 визначає компетентність, пов'язану з наявністю особистісного диференціалу людини, якостей особистості, що сприяють формуванню СК (впевненість у собі, самоконтроль, адаптивність, наполегливість, використання ресурсів, довіра). Блок 3 розкриває компетентність, яка характеризується соціальною мобільністю, активністю (самостійність мислення, оригінальність, критичність; готовність вирішувати складні, спірні питання; занепокоєність; здатність досліджування, використання ресурсів середовища; відсутність фаталізму; здатність приймати рішення, готовність до помірного ризику, використання інновацій для досягнення мети, відповідальність та ін.) [590, с. 10–102].

Модель соціально-особистісної компетентності сучасного вчителя Н. Бабенко уявляє як складну структуру, до якої входять такі компоненти: ціннісно-смісловий (цінності і смисли педагогічної професії, ціннісно-сміслові сприйняття себе як особистості й педагога); змістовно-інформаційний (система знань про суспільство, свою роль в соціальному світі, про цінності культури,

освіти, функції діяльності сучасного педагога, способи самопізнання та професійно-особистісного становлення, потреба в їх освоєнні); емоційно-вольовий (позитивне сприйняття себе як педагога, прояв наполегливості, відповідальності в досягненні мети становлення сучасного педагога); діяльнісно-практичний (володіння вміннями і навичками поведінки в соціальній дійсності; способами самоактуалізації та саморегуляції, індивідуально-творчого саморозвитку; прояв активності і самостійності в діяльності з професійно-особистісного самовизначення); комунікативний (соціальна взаємодія з суспільством; повага і прийняття інших людей, які навчаються, толерантність; володіння технологіями діалогового спілкування, співробітництва з учнями та колегами); результативно-оцінний (прояв почуття власної гідності; здатність до особистісної оцінки власного життєвого і педагогічного досвіду; здатність діяти самостійно і відповідально у вирішенні соціально-особистісних та професійних проблем) [24, с. 5].

З. Количева [339, с. 30–32], виходячи із сутнісних характеристик соціально-педагогічної компетентності, виокремила такі компоненти: пізнавально-когнітивний (самопізнання, пізнання оточуючих, зокрема вчителем учнів; спрямування професійної діяльності на учня, тобто на Іншого для підвищення активності пізнавальних процесів), емоційно-вольовий (вихованість емоційної сфери педагога; емпатія, рівень самовідношення, самооцінки, самовладання, вольові якості), операційно-діяльнісний (уміння, засновані на системі відповідних знань і навичок для пізнання особистості учня: соціально-перцептивні, рефлексивні, інтелектуальні, комунікативні, а також самопізнання, самоаналіз, вибір адекватних способів поведінки, засобів вирішення педагогічних задач тощо) та ціннісно-мотиваційний (ядро особистості вчителя). Науковець вважає за можливе ці компоненти розглядати як рівні розвитку СК педагога, своєрідну вертикаль його сходження у професійній діяльності.

На основі аналізу 33-х визначень структури СК (додатки А, Б) можемо зазначити, що за різними назвами у різному сполученні і різною значущістю виокремлюються компоненти (розглянемо від вищої до нижчої значущості). Це когнітивний (змістовий, гносеологічний, знаннєвий, пізнавальний) компонент, який розглядають 72,7% науковців. З них, М. Докторович забарвлює цей компонент ціннісним аспектом [234, с. 146; 235, с. 15]; С. Краснокут-

ська [364] – діяльнісним, і представляє його як збалансоване сполучення соціальних знань, умінь, навичок. М. Лук'янова [439, с. 241] говорить про операційно-змістовний компонент у вигляді знань, умінь, навичок, що дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх і чужих вчинків, прогнозувати результат взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити цілі і досягати їх реалізації, Н. Бабенко [24, с. 5] – про змістовно-інформаційний, З. Количева [339, с. 30–32] – про пізнавально-когнітивний, акцентуючи на пізнанні, самопізнанні, спрямуванні професійної діяльності на Іншого для підвищення активності пізнавальних процесів, а О. Позднякова [571, с. 16] виокремлює як компонент креативність мислення. У той же час, А. Аргал [395, с. 478] зазначає про соціальну сенситивність (точність соціальної перцепції), В. Бочаров [76, с. 43] та Г. Мосягіна [496, с. 21] – про соціально-перцептивну компетентність як складову СК (має прояв у вигляді знань людей, спостережливості й проникливості). Цілком справедливою є увага науковців до цього компонента, адже навчити можна тільки тому, що знаєш сам (Ш. Амонашвілі), однак варто перенести наголоси із «знаю що» у «знаю як», тобто зробити знання дієвими, корисними, соціально орієнтованими.

Поведінковий та емоційно-вольовий (результативно-оцінний / рефлексивний) компоненти визначають як складову СК 56% науковців. При цьому поведінковий пов'язують із діяльнісним (І. Печенко [556, с. 9], М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15]), з комунікативним (С. Нікітіна [514, с. 80]), забарвлюють різними аспектами, зокрема практичним – як здатність володіти вміннями і навичками поведінки в соціальній дійсності (Н. Бабенко [24, с. 5]), операційним – як умінням для пізнання особистості (З. Количева [339, с. 30–32]), партисипативним – як умінням формування відносин взаємної відповідальності, співробітництва (альтернатива авторитарності) в організації педагогічного колективу (В. Цветков [761, с. 26–27]), покладаючи на нього завдання щодо необхідності розвитку розумної позитивної соціальної поведінки.

Розуміючи близький зміст, учені рефлексивно-оцінний компонент представляють як емоційно-вольовий (М. Лук'янова [439, с. 241], З. Количева [339, с. 30–32]), поєднанням емоційно-вольового та результативно-оцінного (Н. Бабенко [24, с. 5]), називають емоційним (Т. Антонова [15]), емоційно-почуттєвим (І. Пе-

ченко [556, с. 9], вольовим (Г. Парфьонова [541]), рефлексивним (О. Крузе-Брукс [376, с. 75], С. Нікітіна [514, с. 80], С. Учурова [727, с. 122]), регулятивно-захисним (В. Цветков [761, с. 26–27]), ауто-психологічною компетентністю у складі СК (В. Бочаров [76, с. 43], Г. Мосягіна [496, с. 21]), «Я-концепція» (Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100])).

Ціннісний (аксіологічний) компонент спостерігається у 51,5% визначень науковців, серед яких З. Количева [339, с. 30–32], О. Крузе-Брукс [376, с. 75], М. Лук'янова [439, с. 241], І. Печенко [556, с. 9], Р. Скірко [652, с. 42]. Вони вважають за необхідне поєднувати його з мотиваційним. При цьому А. Демчук [224] акцентує на аксіологічному (ціннісно-змістовому) розумінні соціальної дійсності, І. Зимня [287] – на ставленні до змісту компетентності й емоційно-вольовій регуляції процесу і результату реалізації компетентності, Н. Бабенко [24, с. 5] – на цінностях і смислах педагогічної професії, ціннісно-смісловому сприйнятті себе як особистості і педагога, що науковці і виражають у назві компонентів компетентності. У свою чергу, О. Борисенко [74, с. 58] зміст ціннісного компонента сприймає через громадянську компетентність, D. Meichenbaum [851] – систему смислів і інтересів індивіда, а Н. Калініна [304; 180, с. 15] – засвоєння соціальних норм поведінки. І. Масленнікова [472] ж ціннісний компонент розглядає як соціологічний, який має прояв у функціонуванні особистості в системі соціальних процесів, що орієнтує особистість на розуміння ціннісних основ, а Т. Кондратова, Н. Сажина [345] назвою компонента як морально-ціннісний, на нашу думку, дещо обмежують зміст ціннісного аспекту СК. Цілком слушним є включення цього компонента до структури СК вчителя початкової школи як зв'язку між знанням (когнітивним), діяльнісним і поведінковим компонентами.

На жаль, мотиваційному компоненту (емоційно-мотиваційний у М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15], мотиваційно-особистісний у С. Нікітіної [514, с. 80]) не надається такого значення, як когнітивному (72% проти 45%) незважаючи на те, що результат діяльності, поведінка залежать саме від стійкої внутрішньої мотивації особистості.

Комунікативний компонент визначається 42% дослідників, при цьому С. Нікітіна [514, с. 80] забарвлює його діяльнісним аспектом, М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15], В. Цветков [761, с. 26–27] –

інтерактивним, як показником здійснення продуктивної комунікації, Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100]) вказують на комунікабельність як комунікативний потенціал особистості, О. Позднякова [571, с. 16] – на комунікативну толерантність. Вважаємо, що цей компонент є досить важливим, адже без уміння встановлювати контакти, спілкуватися, обмінюватися інформацією і взаємодіяти з учнями, їхніми батьками, з колегами, людьми з оточення, середовища не може бути майстерного й компетентного педагога.

У 38% описах складових визначається діяльнісний компонент, який науковці у переважній більшості пов'язують з іншими компонентами (див. вище). Наголошуємо на його важливості у структурі СК, адже вчитель початкових класів має володіти різноманітними видами діяльності на рівнях ставлення людини до предмета; до іншої людини (людей, груп, суспільства); природи (всіх її процесів і явищ), самої себе, бути на стадії «включаємості» (за І. Зимньою [714]), сприяти розвитку, саморозвитку й самовдосконаленню учня.

Тільки 36,3% дослідників приділяють увагу особистісному (суб'єктному) компоненту, відзначаючи його афективні емоції, когніції, наміри, які ініціюють активність людини (переживання «Я хочу») (Г. Парфьонова [541]), впливовість як властивість, що охоплює здатність навіювання, тобто силу впливу (Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100])), називають психолого-педагогічною компетентністю (знаннями методів здійснення впливу) особистісну складову (В. Бочаров [76, с. 43], Г. Мосягіна [496, с. 21]). Однак, враховуючи суттєвий вплив особистості вчителя на розвиток молодшого школяра, його СК, він може бути включений до структури СК вчителя початкової школи.

Операційно-технологічний (праксеологічний) компонент знаходить відображення у 18% описаних структур, які переважно стосуються СК особистості (А. Аргал [395, с. 478], С. Гончаров [202], І. Черноусов [770]), особистості учнів (С. Учурова [727, с. 122]), молодшого школяра (Н. Калініна [304; 180, с. 15], Т. Кирєєва, О. Гайнулліна [327]), однак при наявності діялісного компонента (38%) і близького розуміння його змісту таку позицію можна пояснити. Вважаємо, що цьому компоненту необхідно приділити більшої уваги для забезпечення учителем ефективної організації соціально орієнтованої пізнавальної діяльності молодших школярів.

Своєрідністю відзначаються соціологічний та футурологічний (по 3% кожний) компоненти.

У цьому контексті варто зважати на думку О. Бодальова стосовно формування будь-якого явища, зокрема єдності знань, переживань (мотивів) та поведінки як процесу, який має віддзеркалювати розвиток когнітивного, емоційного, мотиваційного, поведінкового компонентів структури явища, а також ставлення до дійсності (яке відображає систему характерних тенденцій у способах дій в різних ситуаціях й одночасно є власне відображенням тих самих знань, переживань і різноманітних дій) [60, с. 336–338]. З огляду на вищезначене, *основними компонентами соціальної компетентності вчителя початкової школи (яка буде розвиватися у системі ППО) визначаємо такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний, рефлексивний* (зміст описано у підрозділі 3.3.).

Скореговане визначення дефініції «соціальна компетентність вчителя початкової школи» з урахуванням компонентів тлумачимо як цілісне багатомірне особистісне утворення, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного, рефлексивного, в основу якого покладено високу розвиненість мотивів соціальної поведінки, ціннісні, соціально-професійні орієнтації, соціально-педагогічні, соціально-психологічні знання, вміння, навички, практичний соціальний досвід, особистісні професійні якості, висока розвиненість яких забезпечує виконання вчителем початкової школи професійних функцій у стандартних та нестандартних умовах педагогічної діяльності».

Визначення основних компонентів СК не означає їх відокремлення один від одного, а потребує, на нашу думку, цілісності їхнього впливу.

З огляду на те, що СК проявляється у різних сферах діяльності, розвивається протягом усього життя людини, зміст якого змінюється відповідно до соціальних ролей, особливостей соціального досвіду, віку, знань, соціального замовлення, соціального середовища та іншого вона (соціальна компетентність) є більш глибоким, «багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму

й особистості» [236, с. 25] й, відповідно, впливає не тільки на структуру, а й на функції СК, зокрема й вчителя початкової школи.

Розвиток соціальної компетентності, на нашу думку, варто розглядати виходячи із особливостей її структури СК (що ми і спостерігаємо у наукових дослідженнях), безпосередньо через розвиток функцій соціальної компетентності, які виконують й «роль своєрідного критерію щодо оцінки соціально-культурних процесів, ефективності роботи освітніх та виховних закладів та їхнього соціально-перетворюючого впливу на особистість» [328].

Таким чином, *«розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи» є процесом якісного змінювання цілісного багатомірного особистісного утворення, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного та рефлексивного компонентів, в основу якого покладено високу розвиненість мотивів соціальної поведінки, ціннісні, соціально-професійні орієнтації, соціально-педагогічні, соціально-психологічні знання, вміння, навички, практичний соціальний досвід, особистісні професійні якості, перетворення їх зовнішніх і внутрішніх зв'язків, що забезпечує виконання вчителем початкової школи професійних функцій у стандартних та нестандартних умовах педагогічної діяльності».*

Зауважимо, що у нашій роботі ми будемо виходити із розуміння поняття «функція» (від лат. – виконання, здійснення) як стійкого способу активної залежності речей, за якого зміни одних об'єктів приводять до змін інших та як стандартизованої, соціальної дії, регульованої визначеними нормами і контрольованої соціальними інститутами [677, с. 288].

Звідси, СК сучасного вчителя проявляється у соціально-педагогічній діяльності, яка є її специфічною ознакою і характеризує відповідні функції. Йдучи за І. Казаковою, зазначимо, що така діяльність виступає: в орієнтації на вирішення загальних і особливих завдань соціалізації, спрямованих на соціальні відносини й самореалізацію людини; в цілепокладанні як специфічному засобі соціальних відносин; у володінні діалогічним принципом як основою формування соціально професійних дій; у наявності знань щодо установалення виховної взаємодії, прояву особистої або неофіційної ініціативи; у володінні методами і прийо-



мами надання допомоги; в націленості на соціальну відповідальність, соціальну законність [300, с. 31].

Розглянемо погляди науковців щодо функцій СК. Так, серед основних В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Погольша називають соціальну орієнтацію особистості; адаптацію в мінливих умовах; інтеграцію загальносоціального та особистого досвіду [395]. Поділяє такий погляд А. Мудрик [499, с. 4], В. Шахрай [780] та ін.

Д. Воронцов, не приділяючи уваги інтегративній функції, відзначаючи також забезпечення формування особистісних смислів, регулювання процесів світорозуміння людини, допомоги їй в адаптації до нових умов, підвищенні конкурентоспроможності особистості підлітка, стверджує, що соціальною компетентністю закріплюються й мотиваційна, ціннісна сфери [180, с. 22].

Натомість О. Борисенко [73] крім соціалізуючої виводить ціннісно-орієнтаційну, регулятивну, гуманістичну, особистісно-розвиваючу функції СК студентів ВНЗ, що базуються на принципах цілісності, структурованості, багатомірності, ієрархічності, функціональності.

Не виокремлюючи соціалізуючої, С. Краснокутська за результатами структурно-функціонального аналізу називає серед функцій СК щодо студента ВНЗ також адаптаційну (дозволяє людям реалізовувати свої потреби, можливості, здібності вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством в цілому; та інтегративну (надає можливості бути прийнятим у спільноту, соціальну групу, суспільство). Крім цього, науковець визначає функції: прикладну (розкриває застосування соціальних знань і вмінь в практичній життєдіяльності); орієнтаційну (створює умови для вибору певного напрямку в своїй соціальній та професійній діяльності); статусну, яка передбачає можливості для індивіда отримати соціальний статус, адекватний його знанням, вмінням, що допомагає людині поєднати своє місце в суспільстві, та рольову, яка стосується засвоєння індивідом соціальних ролей та соціокультурних норм [365, с. 87; 158]. На ці функції посиляється і Є. Муніц [502].

Розкриваючи СК особистості студентів ВНЗ економічного профілю, І. Зарубінська [275, с. 71–72] вказує, що вона, крім розвивальної, прогностичної та статусно-позиційної професійної функції, об'єднує такі як гностична, конструкторська, організа-

торська та мотиваційна. Зокрема, розвивальна полягає у впливі складових СК та соціально компетентної поведінки на процес саморозвитку особистості та розвитку у партнерів із взаємодії соціально цінних характеристик і якостей. Прогностична дає змогу планувати процес взаємодії, прогнозувати, передбачати його результати, а конструкторська забезпечує системність діяльності на основі трансформування результатів, отриманих гностичним і прогностичним шляхами. Статусно-позиційна функція СК дозволяє суб'єктові взаємодії набувати, володіти та підтримувати або змінювати свій соціальний статус у сприйнятті колективу, групи чи окремих партнерів із взаємодії; забезпечує розуміння своєї ролі, місця в соціумі, кола функціональних обов'язків і повноважень, відповідальності, соціального статусу як основних суб'єктів професійної діяльності та життєвої стратегії.

У той же час, з огляду на результати аналізу застосування соціально компетентної поведінки, гностична функція забезпечує опанування знань, необхідних для постановки мети взаємодії, оцінювання ситуації та її учасників, прийняття рішення, аналізу процесу взаємодії та його результатів; організаторська – об'єднує всі дії стосовно впливу на учасників міжособистісної взаємодії, їх організацію, вмотивування, формування дружніх, конструктивних взаємин у колективі, групі, створення інформаційного потоку в процесі управління діяльністю, а мотиваційна – забезпечує прояв активності, розуміння цінності соціально компетентної поведінки та її результатів. Науковець також виокремлює й профілактичну функцію, яка має прояв у прогнозуванні, запобіганні та ліквідації проявів небажаної поведінки, соціально-некоректних вчинків та дії, додання та ліквідацію негативних рис характеру на користь формування та розвитку соціально-цінних утворень. Крім цього, спираючись на дослідження І. Трухіна [719, с. 72], І. Зарубінська вбачає, що виокремлені функції спілкування (розуміння, координаційна, контактна, самоствердження, емотивна, здійснення впливу) також є функціями СК.

П. Бойчук, Н. Борбич, виходячи із структури СК студентів педагогічних коледжів, крім адаптивної, прогностичної, визначають інформаційно-пізнавальну, комунікативну, рефлексивну, поведінково-діяльнісну функції [62, с. 41].

М. Лук'янова, беручи за основу визначену нею структуру СК особистості дорослої людини, також окреслює спонукальну, регулятивну, пізнавально-оцінну функції СК у повсякденній діяльності (за [180, с. 16]).

М. Докторович [235, с. 8; 234, с. 144] визначає серед функцій СК щодо старшого підлітка атитюдну (характеризується наявністю суб'єктивно ціннісних орієнтацій, які визначають соціально прийнятні форми поведінки у межах фаху); життєво-футурологічну (у здатності проектувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки власних дій для подальшої професійної діяльності), а також інформативну (наявність знань про способи діяльності, гуманно-діяльного ставлення до соціальних, професійних об'єктів та оточуючого навколишнього); рефлексивну (спрямована на професійний самоаналіз та самооцінку дій і вчинків в якості спеціаліста); комунікативну функцію (визначається вмінням ефективної взаємодії з оточуючими людьми: як колегами, так і іншими, ареал яких визначає фах); діяльнісну (забезпечує застосування набутого професійного вітакультурного досвіду в актуальному повсякденні як опосередковано, так і безпосередньо на практиці).

Спираючись на думку М. Докторович у визначенні функцій СК майбутніх філологів, С. Остапенко [534] опускає з вищенаведеного переліку атитюдну функцію. У цьому контексті вважаємо доречним розглянути функції щодо професійної комунікації філологів, які викладено у роботі І. Бахова [33], з огляду на взаємодоповнення й близькість їхньої комунікативної та соціальної компетентностей, а також викладання вчителем початкової школи багатьох предметів (зокрема мови й мовлення). Це когнітивно-інформаційна (пов'язана з процесом прийому і передачі інформації знаковими засобами), проектувальна (вибір комунікативних дій, найбільш ефективних для вирішення професійних завдань, в організаторському прогнозуванні його наслідків для досягнення поставленої мети), організаторська (проявляється в процесі безпосередньої взаємодії), посередницька (задоволення зовнішньої потреби в спілкуванні між людьми, які не володіють спільною мовою), гностична (базується на здібності фахівця адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і давати реальну самооцінку), креативна (сприяння розвитку творчості) функції.

Отже, результати аналізу визначень (16 авт., додаток Є) дають можливість стверджувати: всі функції СК більшою (меншою) мірою переплітаються, мають спільне семантичне поле, одночасну реалізацію, а їхній перелік залежить від специфіки, особливостей перебігу ситуації взаємодії, віку, особливостей особистості. Підтвердження власної думки знаходимо в І. Зарубінської [275, с. 72].

Систематизуючи й беручи за основу зміст функцій, представлених науковцями, незважаючи на різницю у назвах функцій (умовно ми визначили 12) адаптаційну функцію розглядають 56% авторів, розуміючи важливість пристосування індивіда до умов та змін навколишнього середовища [677, с. 7]; соціально-орієнтаційну (соціалізуючу), інтегративну, життєво-прикладну (проектувально-прогностичну), когнітивно-інформаційну (гностичну), рефлексивно-ціннісну (гностичну) – 44%, маючи на увазі процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, що допомагають йому функціонувати як повноправному члену суспільства [677, с. 240]. На жаль, орієнтаційно-ціннісну, комунікативно-організаторську (посередницьку), діяльнісно-конструктивну (організаторську) відзначають тільки 37,5% науковців, хоча тільки в діяльності, успішній, ефективній комунікації, взаємодії можлива адаптація і соціалізація, формування дружніх, конструктивних взаємин у колективі, групі та ін. На жаль, спонукальну (мотиваційну) функцію розглядають тільки 25% авторів, незважаючи на те, що результат будь-якої діяльності залежить саме від стійкої внутрішньої мотивації, формування цінностей особистості. Обійшли дослідники увагою й регулятивно-профілактичну, статусно-рольову функцію (18,75%), хоча вчитель має вміти прогнозувати, запобігати небажаній поведінці, соціально некоректним вчинкам, ліквідувати їх наслідки, а також опановувати новими ролями з огляду на зміну середовища, появу нових напрямів у науці й практиці, приділяти більшої уваги життєвим ролям.

Саме тому, розглядаючи СК вчителя початкової школи, її структуру, функції будемо враховувати той факт, що педагог, який приходить до ІППО, має практичний професійний досвід від мінімального (4 роки) і вище. З огляду на це, можна говорити про особливості розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, акцентуючи не стільки на набутті професійних знань, скільки на розвитку СК, збагаченні соціальною компонентою змісту пред-

метів, навчальної, позакласної, позашкільної діяльності; опануванні новими соціальними ролями, соціальному спрямуванні інноваційних освітніх, виховних технологій, прояві просоціальної поведінки у професійній діяльності й у власному житті, майстерності у соціально компетентнісному виконанні своїх професійних функцій, місії людиноперетворювача світу.

Особливої уваги заслуговує СК, функції СК вчителя початкової школи сільської, сільської гірської місцевості, остання з яких, навіть у порівнянні з сільською, має свою специфіку. У цьому контексті доречним буде визначення СК Г. Фордом як «досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах за допомогою відповідних засобів», а також С. Уотером та Р. Сроуформ як здатності «використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси» (за [362, с. 99]), досягаючи при цьому позитивних результатів у розвитку. Отже, для розвитку СК компетентності вчителя початкових класів сільської, сільської гірської місцевості існує можливість та необхідність опанування та використання у практиці метода соціокультурної ситуації (середовищного), що безперечно позначиться на навчанні, вихованні та розвитку дітей-горян, професійній та соціальній діяльності вчителів, адже школа виконує крім професійної, соціальну функцію, є важливим чинником соціальних перетворень. Однак успішне використання цього методу можливе й у міських школах, кожна з яких має своє специфічне середовище.

Результати аналізу наукових джерел (М. Єрмоленко, Н. Кічук, В. Міжериков, О. Межирицький, В. Ястребова та ін.) [141; 119; 111] дають можливість окреслити особливості сільської школи: 1. Близькість до природи, сільськогосподарського оточення створює сприятливі умови для підготовки учнів до життя на селі, сільськогосподарського виробництва, виявлення самостійності дітей у вирішенні господарських і життєвих проблем. 2. Підтримування кращих традицій народної педагогіки. 3. Глибока обізнаність вчителів щодо особливостей дітей, умов життя і побуту, стосунків в родині, серед однолітків та ін. 4. Сила громадської думки, авторитет педагогів. 5. Територіальна спільність, спільність проблем, турбот, інтересів, належність більшості батьків учнів до одного трудового колективу, постійне спілкування поза школою, тісні взаємовідносини, приятельські форми спілкування людей різ-

ного віку, професій, поколінь. 6. Ґрунтування навчально-виховного процесу на місцевих історичних, культурних, трудових, морально-етичних, природно-виробничих цінностях, звичаях і традиціях навколишнього середовища. 7. Малокомплектність і нечисленність більшості сільських шкіл.

При цьому, економічні, соціальні, етнічні, демографічні, географічні фактори спричиняють соціально-педагогічні проблеми сільської школи: неповна кадрова забезпеченість вчителями з деяких предметів; порівняно низький рівень початкових навчальних можливостей сільських учнів як наслідок незначної кількості сільських дітей, що відвідує дошкільні установи, а також недостатньо сприятливих для навчання умов в сім'ї (комп'ютер, порозуміння з батьками та ін.); відведення суттєвої частки часу членів родини на роботу в домашньому господарстві; переобтяження сьогодення сільського вчителя господарчими проблемами, в результаті чого самоосвітній діяльності відводиться менше часу, педагогізації сім'ї; несистематичність шкільного навчання, яка є наслідком сезонності сільськогосподарчої праці, природних умов та нестабільності вимог батьків до навчання дітей; відсутність позашкільних закладів, центрів культури на селі; неможливість реалізувати оздоровчі функції школи; обмеження можливостей самоосвіти вчителя; недостатнє методичне та наукове забезпечення навчально-виховного процесу; посилений ризик захворювань дітей, які навчаються не за місцем проживання і змушені користуватися транспортом; істотне зниження культуротворчої виховної функції, що зводить нанівець участь дитини у позакласній та позашкільній роботі, ускладнює роботу з батьками [686]. Вищезазначене підтверджується результатами опитування вчителів сільської школи [329]. Варто також врахувати помітні зміни, які відбулися у сучасному селі, зокрема сполучення проживання частини селян в селі та їх продуктивної праці в місті; активна міграція молоді із сіл у міста (молода людина не стає міським жителем, але вже надірвала коріння з рідним селом [357, с. 89]) й, відповідно, зменшення кількості мешканців, зокрема дітей шкільного віку; недостатнє фінансування галузі (6,2% від ВВП – на 3,8% нижче передбачуваного Законом), закриття шкіл (під загрозою – 2000, 2013 року – 143) [515], відсутність допомоги сільськогосподарських підприємств школі й одночасне поширення кола потенційних партнерів сільської школи, поява нових суб'єктів гос-

подарювання (сільські підприємці, фермери, володарі приватних господарств) та соціально-культурної діяльності (релігійні об'єднання, нові громадські організації тощо).

Слід зазначити, що сільська школа гірської місцевості крім вищезначеного має ряд специфічних рис, які обумовлено, з одного боку, уповільненим суспільним розвитком, особливим спілкуванням людини з первісною природою, нестабільним суворим кліматом, ландшафтно-природними особливостями гір, ризиками, які спричиняються певними природними катаклізмами, рідкозаселеністю, демографічними та господарчими особливостями гірського села, відсутністю у більшості населених пунктів газового опалення, малоземеллям та браком достатньої кількості орної землі, «відчуженням від жителів Карпатського краю основних прибутків від лісокористування, занепадом полонинського господарства, особливо традиційної галузі тваринництва горян – вівчарства, а також серйозними хибами та недоліками у веденні лісового господарства й лісокористування» [170], однотипністю шкіл, економічною слабкістю матеріальної бази, нестачею кадрів, віддаленістю від культурних, наукових, адміністративних центрів, залізничних станцій та ін.

Цілком згодні з В. Хрущем, що вчителі також відчують у своїй діяльності вплив гірського ландшафту. Працюючи в невеликому, часто закритому колективі, в умовах відірваності від щоденного спілкування з багатьма колегами-освітянами, недостатньої професійної, соціально-економічної, політичної поінформованості, мешкаючи у складних природних умовах, вчитель швидко «старіє», поступово знижується його професійна й соціальна активність [753]. Переконані, що в таких умовах сповільнюється розвиток соціальної компетентності вчителя. З іншого – сільська гірська школа це особливе духовно-екологічне середовище природного розвитку людини з багатими своєрідними традиціями, життєвими цінностями, романтизмом та оптимізмом. Безперечно, ці умови позначаються на навчанні, вихованні та розвитку дітей-горян й професійній та соціальній діяльності вчителів, адже школа виконує не тільки професійну, а й соціальну функцію, є важливим чинником соціальних перетворень.

Таким чином, мова йде про спрямування педагогічної діяльності вчителя на відкрите соціально-природне середовище, побудову такої діяльності з урахуванням потреб людини, яка живе

у місті, селі, історико-соціальних традиціях, соціально-економічних і соціокультурних можливостей регіону. Маємо на увазі особливості розвитку СК вчителів, зокрема початкової школи, в умовах постійно змінюваного соціокультурного середовища сільської, сільської гірської місцевості, яке, у свою чергу, буде певним чином впливати на ступінь вираженості функцій СК.

З огляду на вищезазначене, а також на визначену раніше структуру СК маємо конкретизувати *функції соціальної компетентності вчителів початкової школи*. Це: 1. Інформаційно-прикладна, яка пов'язана з процесом здобуття, критичного аналізу й передачі інформації різними засобами, передбачає наявність соціально орієнтованих знань, постійне оновлення професійних знань та їх збагачення щодо соціальної компоненти, соціально спрямованих способів діяльності, гуманно-діяльнісного ставлення, залучення середовища, розкриває застосування соціальних знань і вмінь в практичній життєдіяльності, обміні інформацією та цінностями. 2. Адаптаційна, яка дозволяє реалізовувати свої потреби, можливості, здібності, вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством в цілому, зберігати фізичне, психічне, духовне здоров'я, уникати педагогічного вигорання завдяки гнучкій адаптації до швидкоплинних змін середовища, удосконалення здібностей самоконтролю й саморегуляції, досягати соціальних цілей у специфічних соціальних умовах за допомогою відповідних засобів. 3. Соціалізуюча, яка сприяє саморозкриттю особистості під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, взаємовпливу соціально-культурного (медіа, економічного, правового, політичного, життєвого та ін.) середовища й активної позиції вчителя, поєднанню його зусиль із запитамі спільноти за умови самореалізації та саморегуляції через включення в систему суспільних зв'язків, засвоєння соціального досвіду, опанування інноваціями, задоволення особистісних й соціально значущих потреб цінностей, просоціальної поведінки, розвитку вторинної (професійної) соціалізації вчителя. 4. Ціннісно-орієнтаційна, яка сприяє розумному сполученню соціальних та вузькоособистісних мотивів, розумінню соціально значущості педагогічної діяльності, якісному виконанню професійних обов'язків, усвідомленому соціальному вибору, підвищенню соціальної відповідальності за педагогічну діяльність і соціальний розвиток учнів, орієнтації на досягнення граничних мотивів (цінностей,



якими ця діяльність збагачує її учасників і суспільство) та позамежних мотивів (найважливіших цілей, які обумовлюють дану діяльність у соціальному та особистому плані). 5. Прогностична функція передбачає педагогічний оптимізм (за П. Щербанем), прагнення соціального саморозвитку, розвиток здатності вчителя прогнозувати, проектувати процеси саморозвитку, життєдіяльності; сприяти соціалізації відповідно до створеної програми особистісного розвитку кожного учня, створювати умови для вирішення його різноманітних проблем щодо розвитку соціальної компетентності; визначати програми соціального партнерства школи і громади. 6. Поведінково-діяльнісна, яка пов'язана з вдосконаленням та поглибленням умінь щодо видів соціальної діяльності на рівнях ставлення людини до предмета, до іншої людини, природи й самої себе, сприянням розвитку, саморозвитку й самовдосконалення учня, підвищенням рівня готовності (особистісна характеристика, що включає якості, набуті з досвідом педагогічної діяльності) або з «включаємостю» (за І. Зимньою [714]), тобто легке включення в соціальну діяльність, здібність встановлювати контакти з учнями, їхніми батьками, колегами на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, партнерських стосунків; відчувати суспільні зв'язки як «тисячі ниток» (А. Макаренко) й застосовувати їх для залучення молодшого школяра у природний процес обопільного розвитку соціальної компетентності; здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси, адекватно реагувати на висловлення й дії, слідкувати за реакцією, отримання задоволення від спілкування. 7. Статусно-рольова, яка реалізує потреби особистості щодо підтвердження та покращення (зміни) соціального статусу, відповідного її знанням, вмінням, кваліфікації, й допомагає перейти на вищу позицію в спільноті; поширює репертуар соціальних ролей та засвоєння соціокультурних норм [8], сприяє соціальному збагаченню особистості вчителя. 8. Рефлексивна, спрямована на професійний самоаналіз, самооцінку дій, вчинків в якості спеціаліста, на соціальний розвиток учня (для розвитку рефлексивно-оцінного компонента).

Отже, СК проявляється у різних сферах діяльності, розвивається протягом усього життя людини, зміст якого змінюється відповідно до соціальних ролей, особливостей соціального досвіду, віку, знань, соціального замовлення, соціального середовища та іншого. Соціальна компетентність є більш глибоким та широким

поняттям. Саме це й впливає на структуру і функції СК, зокрема й вчителя початкової школи.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретичний аналіз проблеми розвитку СК вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти дав змогу зробити такі висновки.

У світлі радикальних соціально-економічних змін, інтеграції України в європейський простір, зростання вимог до вчителя-професіонала, його конкурентоздатності стан процесу розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти не може бути визнаний задовільним через відсутність соціально спрямованого змісту, моделі, концепції, науково-методичного забезпечення системи комплексної лонгітюдинальної підготовки педагогів.

Виявилось, що проблема розвитку соціальної компетентності (без термінів) визначалась актуальною, перебувала у колі уваги багатьох дослідників, починаючи з глибокої давнини, віддзеркалювала існуючий соціальний устрій, пов'язувалася із серйозною професійною освітою протягом життя, опануванням вчителем соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, гнучко реагувати на соціальні зміни й, відповідно, самому змінюватися, розвитком навичок застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в громадянських, правових, економічних відносинах, наданням свободи усвідомленого вибору, який забезпечує адекватну відповідальність перед собою і суспільством та ін.

Було встановлено, що кількість досліджень сутності поняття «соціальна компетентність вчителя», формування соціальної компетентності вчителів є обмеженою, а питання її розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти – мало дослідженим.

На підставі результатів аналізу наукових і методичних джерел щодо досліджуваного феномена, його змістового наповнення, особливостей прояву та застосування, ціннісної основи, можемо стверджувати, що ключовими словами для визначення поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи» є «здатність», «спроможність», «готовність», «соціум», «середовище», а також такі ознаки, як успішна взаємодія, розв'язання проблемних ситуацій

в процесі міжособистісної взаємодії, виконання соціальних ролей, спрямування на розвиток СК молодшого школяра. Ми переконалися, що не існує визначення поняття *«соціальна компетентність вчителя початкової школи» (СК ВПШ)*, тому обґрунтували зміст робочого поняття, яке ми розглядаємо як *цілісне особистісне утворення, що ґрунтується на поєднанні соціального й емоційного інтелекту, якісний рівень якого передбачає: розвинену спрямованість вчителя, пов'язану із самоспонуванням щодо покращення норм взаємовідносин у суспільстві, від розв'язання яких залежить розвиток соціальних цінностей, самовизначенням, накопиченням соціальних цінностей і розширенням соціального досвіду, набуттям, поглибленням дієвих знань соціально-практичного характеру, урізноманітненням репертуару соціальних ролей, здатністю і готовністю успішно, продуктивно взаємодіяти з іншими, відкривати й освоювати способи вирішення нового класу соціально-професійних задач, застосовувати ресурси соціального середовища для встановлення природних суспільних зв'язків та соціального саморозвитку, приймати ефективні рішення в соціальних ситуаціях, усвідомлюючи соціальну значимість й особисту відповідальність за результати діяльності щодо формування СК молодших школярів.*

Доведено, що соціальна компетентність проявляється у різних сферах діяльності, розвивається протягом усього життя людини, зміст якого змінюється відповідно до соціальних ролей, особливостей соціального досвіду, віку, знань, соціального замовлення, соціального середовища та іншого; вона є більш глибоким та широким поняттям. Саме це й впливає на структуру і функції соціальної компетентності вчителя початкової школи.

На основі аналізу 33-х визначень зроблено висновок про те, що за різними назвами у різному сполученні, за наявністю і відсутністю, з різною значущістю у структурі соціальної компетентності виокремлюються знаннєвий, поведінковий, діяльнісний, емоційно-вольовий, рефлексивно-оцінний, ціннісний, мотиваційний, комунікативний, особистісний та ін. компоненти, їх сполученість залежить від їхньої значущості для категорії суб'єкта. Основними компонентами соціальної компетентності вчителя початкової школи, яка буде розвиватися у системі післядипломної педагогічної освіти визначено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний, рефлексивний, які пот-

ребують комплексності їхнього впливу, з огляду на цілісність розвитку особистості.

Помічено, що розвиток соціальної компетентності варто розглядати, виходячи із особливостей її структури, безпосередньо через розвиток функцій соціальної компетентності, які є своєрідними «оцінками соціально-культурних процесів, ефективності роботи освітніх та виховних закладів та їхнього соціально-перетворюючого впливу на особистість».

На основі визначеної структури функціями соціальної компетентності вчителів початкової школи означено інформаційно-прикладну, адаптаційну, соціалізуючу, ціннісно-орієнтаційну, прогностичну, поведінково-діяльнісну, статусно-рольову, рефлексивну.

Зроблено висновок щодо спрямування педагогічної діяльності вчителя на відкрите соціально-природне середовище, побудову соціальної діяльності з урахуванням потреб людини, яка живе у місті, селі, історико-соціальних традиціях, соціально-економічних і соціокультурних можливостей регіону. Саме тому у другому розділі буде досліджено соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи, розроблено концептуальні засади та наукову модель комплексного лонгitudінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати досліджень висвітлено у таких працях автора [162; 137; 141; 119; 891; 104; 160; 894; 120].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи

Не виникає сумнівів, що особистість, яка живе і функціонує в суспільстві, розвивається і змінюється разом із ним. Це, у свою чергу, дозволяє стверджувати, що ціннісні орієнтири СК весь час перебувають у динаміці – змінюються під впливом різноманітних соціокультурних детермінант в історичному перебігу. З'ясуємо, перш за все, зміст цього поняття. Отже, «детермінанта» (від латинської мови – той, що визначає, обмежує) тлумачиться як причина [659], фактор чи елемент [172], чинник, що обумовлює виникнення явища. Погляди на означену категорію викладено у роботах Р. Безуса, Ж. Гурвича, С. Дорошенка, В. Карасьова, С. Кучина, С. Максименка, В. Снеткова та ін.

Як зазначав Р. Безус, «детермінант» – це складова, компонент, визначник, причина, умова [36], а зміст цього поняття набуває різного значення у латинській, грецькій мовах, при використанні його у сучасних реаліях наукових підходів, вчень, галузей економіки. Дійсно, «детермінанта» (від грецької – *determinans*, *-ntis* визначаючий; від англ. – *determinant*; від нім. – *determinante*; від лат. *determinans*, *determinantis* – обмежуючий, визначаючий) фактор (чи елемент), який обумовлює те чи інше явище; причина, передуюча умова, що призводить до певного результату, детермінант [385] у різних науках має свої відтінки. У той же час, Ж. Гурвич під детермінантою розумів «універсальний чинник, який стимулює інтегрування окремих реалій суспільної дійсності в соціальні рамки або середовище (які відомі давно, вже існують, тільки виникли, створені штучно); позиціонуючи зазначені реалії у визначеному місці соціального простору, детермінанта їх наповнює змістом, зумовленим функціональною спрямованістю зазначеного середовища» [833, с. 137, 138]. Як наполягав науковець, перспективність інтегрування факту залежить від адекватного (психологічного, со-

ціологічного, історичного) сприйняття суб'єктом соціального об'равлення, в якому перебігає сам процес, ініційований впливом тієї чи іншої детермінанти [833, с. 137, 138]. Саме це своєрідно забарвлює зміст поняття «детермінанта», зокрема: «взаємодія суб'єктів» як певна сукупність елементів привабливості та їх зв'язків, що обумовлюють стан і властивості взаємовідносин, на основі яких формується інтегральне стійке почуття прихильності до об'єкта привабливості у С. Максименка [459, с. 2]; «сфера існування», яка ідентифікує цілісну матеріально-духовну сферу існування і прагнення людини, суб'єктів господарювання, держави, що виражається через міру потреби, або непотрібності об'єкта привабливості з позиції його здатності задовольнити суспільні потреби – у В. Карасьова [310]; «філософське прагнення» як органічне поєднання і реалізація прагнень людини, суб'єктів господарювання до інтеграції і збереження психологічного комфорту [237, с. 19] – у С. Дорошенка; «вектор діяльності», який має прояв у залежності формування інтенсивності взаємодії людей, тяжіння до спільного виду діяльності від їхніх емоційно забарвлених, суб'єктивних симпатій один до одного – в І. Соколянського [670]; чинники (цінові, нецінові), які впливають на певний економічний процес (з позиції економічних явищ) – у С. Кучина [396]; в релігієзнавстві – як «сума передумов, причин, які породжують релігію в цілому як культурно-історичний феномен та підтримують функціонування у суспільстві її конкретно-історичних форм» (гносеологічні (пізнавальні), соціальні (суспільно-практичні), психологічні (почуттєво-емоційні) детермінанти) – у В. Титова [714] та ін.

Щодо розуміння терміну «соціокультурний», то його зміст тлумачиться як обумовлений соціальними і культурними причинами [596], як культура і суспільство, що знаходяться у відносинах «безшовного з'єднання» (Ф. Тенбрук), як те (у баченні П. Сорокіна), що «люди отримують від інших людей завдяки невинній взаємодії з культурою як носієм надорганічних цінностей» (мова, релігія, мистецтво, право, етика, звичаї, манери, освіта та ін.). Зокрема, П. Сорокін «соціокультурне» визначає як базову категорію соціального світу (світу надорганіки), що нерозривно об'єднує особистість, її взаємодію з іншими, культуру.

Зазначимо, що досить часто це поняття вживається різними науками у значенні взаємодії між індивідами, групами індивідів

у всіх сферах їх життєдіяльності, яка передбачає сумірність, єдність тих чи інших культурних феноменів, насамперед норм і цінностей, які інтерналізовані цими індивідами, групами, і певних суспільних, соціальних конструктів (структур), в яких ці культурні феномени (сміслові конструкції) мають прояв [901]. Таким чином, особистість пов'язана з суспільством, системою відносин і культурою як сукупністю цінностей і норм. У свою чергу, культура і соціальні відносини є площинами відтворювальної людської діяльності. Між ними в суспільстві постійно виникають соціокультурні суперечності [709; 217; 674], адже зміни культури та зміни соціальних відносин підпорядковуються різним закономірностям. Так, культура завжди несе в собі оцінки будь-якого явища як деякого ідеалу, незалежно від можливості втілити цей ідеал. У той же час, у суспільстві допустимі тільки такі соціальні відносини, які можуть забезпечити необхідний для нього рівень гармонії. Отже, соціокультурні суперечності мають прояв у зміщенні новими культурними програмами відтворювальної діяльності внаслідок чого життєво важливі соціальні відносини порушуються, втрачають функціональність; у конфліктах між історично сформованими програмами й інноваціями, які їх трансформують; між сформованими і новими соціальними відносинами. Варто зазначити, що відтворювальна діяльність спрямована на подолання соціокультурного антагонізму, на утримання цієї суперечності в певних межах, бо в ній самій існують внутрішні суперечності. У той же час, наслідками змін соціальних відносин завжди є зміни ефективності відтворювальної діяльності [217; 674].

З іншого боку, культура виступає як двокомпонентна структура (ядро культури і захисний пояс) (за А. Ракитовим) [595; 674], в ядрі котрої концентруються норми, стандарти, еталони, правила діяльності, система цінностей, вироблених в реальній історії даного етнічного, професійного, релігійно-культурного цілого, а особливий культурний захисний пояс виконує функцію фільтруючого механізму. Він пропускає директивну інформацію, яка йде з ядра в усі структурні вузли соціального механізму, і одночасно активно поглинає інформацію, що надходить в соціум від інших культур збереження ядра культури. Його вміст обумовлений і пов'язаний з історією спільноти, реальними умовами, в яких культура формувалася, специфікою природного середовища, націо-

нальними звичками, адаптаційними процесами, цивілізаційними умовами, в яких формувалося це ядро, а також структурами, в яких реалізується ядро культури (фольклор, міфологія, забобони, національні та соціальні звичаї, звички, правила побутової поведінки, історичні традиції, обряди, основні мовні структури). Цілком слушно А. Ракитов акцентує на такій головній функції ядра, як збереження самоідентичності соціуму – своєрідний соціальний ДНК для збереження інформації про історію, етапи формування, умови життя і діяльності та етнічний потенціал [595; 674] (це є можливим за умови високої стійкості і мінімальної мінливості культурного ядра й передавання від покоління до покоління). При цьому, незначність швидкості змін ядра дозволяє не брати останні до уваги у досить великих історичних інтервалах, а стабільність ядра може виступати суто негативним явищем при глибинних трансформаціях життя соціуму, заважаючи адаптації останнього до нових умов життєдіяльності і тим самим штовхаючи його до саморуйнування. Механізмами адаптації ядра культури до зміненого соціотехнологічного середовища є суспільна свідомість як вироблення знань, адекватних позакультурній реальності, і самосвідомість як система знань, орієнтованих на осмислення всередині культурних процесів з метою їх оцінки щодо адекватності дійсності. Таким чином, самосвідомість є механізмом прориву нової інформації в ядро культури задля інформаційної трансформації і збереження культури в цілому при переході від однієї цивілізації до іншої [595; 674]. У той же час, з погляду життєвого досвіду культуру можна визначити етнічно специфічною програмою, закономірністю життєтворення, яка, акумулюючи в матеріальних та духовних цінностях, знакових системах певні знання, значення, творчі здібності й уміння народу, виступає особливим способом буття певного етносу. Культура як спосіб людського буття функціонує у формі життєдіяльності спільнот, є такою реальністю, в якій минуле, сьогодення та майбутнє становлять одну органічну цілісність. Підтвердження наших думок знаходимо в Л. Маєвської [452, с. 2].

Отже, соціокультурність виступає детермінантою соціального розвитку тому, що усі фактори, які діють в суспільстві або впливають на нього, опосередковуються суспільною психологією як соціокультурним надбанням. При цьому, більшість діючих випадкових факторів у соціумі є позабіологічними, специфічними спо-



собами діяльності людини, тобто феноменами культури [674]. Підтвердження власного міркування також знаходимо в С. Крапівенського [361, с. 136]. Заслуговує на увагу висновок Н. J. Нан, зроблений у дослідженні уявлень про роль культури у соціальній компетентності, їх зв'язку у біло-американських вихователів дитячих садків. Науковець переконаний у необхідності забезпечення більш широких можливостей педагогам, вчителям у розширенні знань щодо расових ідентичностей, переконань, самоврядуванні, підвищенні полікультурних знань та навичок вищого рівня усвідомлення [835].

Цілком слушною є позиція Н. Крохмаль щодо використання соціокультурної детермінанти, яка виходить за межі матеріально-виробничого, формаційного, цивілізаційного підходів і дозволяє аналізувати соціальні явища в полікаузальному вимірі, адже декілька детермінант можуть існувати разом або змінювати свій вплив на формування організаційної досконалості соціальних конструкцій. Соціокультурна детермінанта суспільного розвитку (і, як нам вбачається, розвитку соціальної компетентності вчителя) потребує поєднання культури, історії і соціальної практики при дослідженні соціальних явищ взагалі та ідеологічних процесів зокрема [374].

Таким чином, як ми вже зазначали вище (с. 98 моногр.), розвиток СК (соціалізації за А. Мудриком, Н. Жигайло та ін.) особистості відбувається на різних рівнях: мегарівні, макрорівні, мезорівні і мікрорівні (за А. Мудриком) [497; 498]. На мегарівні мегафактори (мега – дуже великий, загальний) – космос, планета, світ, які тією чи іншою мірою через інші групи факторів впливають на соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, що проживають в окремих країнах; на макрорівні детермінації, до якого належать світове співтовариство, країна, суспільство, держава, відбувається цілеспрямоване вироблення таких базових орієнтирів СК особистості, як матеріальні, духовні, організаційні. На мезорівні (ЗМІ, етнокультурні, регіональні умови) створюються умови для взаємодії людини з різними організаціями, завдяки яким відбувається розвиток СК та реалізуються поруч з основними функції СК. На мікрорівні чинники вищеозначених двох рівнів впливають на особистість опосередковано через родину, групи товаришів, співробітників, культуру, а також освітні та ін. організації. Крім цього, сьогоденне суспільство характеризується й динамічними малими групами, які носять тимчасовий, функціональний характер

і детерміновані новими соціокультурними факторами духовного характеру, що також впливає на розвиток СК. Підтвердження власних думок знаходимо в багатьох наукових роботах [498; 258].

У цьому контексті варто згадати дослідника мотивації Мюррея. Науковець досить розсудливо визначав ведучу роль факторів середовища, створив розгорнуту систему понять (преси) для репрезентації оточення індивіда. Виходячи з положення теорії Ч. Дарвіна, відповідно до якого еволюційною одиницею є не індивід, а група, науковець стверджував, що виживання найбільш пристосованого співвідноситься з конкуренцією груп. Саме тому Мюррей вказував, що «ця теорія групової еволюції допомагає зрозуміти, чому людина є соціальною ...істотою, і чому вона одночасно є і гуманною, і жорстокою» (1959, с. 46). Більш того, науковець наголошував, що шлях розвитку неможливо адекватно зрозуміти, не розглядаючи соціальні умови, в яких відбувається процес розвитку [750].

Ж. Гурвич, з огляду на динамічні й конфліктні аспекти соціального життя, соціальної реальності, в цілому подавав детермінанти як більш конкретні «одновимірні соціальні детермінанти» (*les déterminismes sociaux unidimensionnels*), акцентуючи на важливості етнічної ментальності, і розташував їх у нижчепредставленій послідовності. Отже, це детермінанти: морфологічної і екологічної поверхні (*le déterminisme de la surface morphologique et écologique*); апарату організованих об'єднань (*le déterminisme des appareils organisés*); прикладів для наслідування, правил, знаків, ознак і способів дії, що з певною регулярністю виявляються у соціумі (*le déterminisme des modèles, règles, signes, signaux et des conduits d'une certaine régularité qui les effectuent*); детермінанта соціальних ролей і колективних дій (*le déterminisme des rôles sociaux et des attitudes collectives*); символів, ідей, колективних цінностей і, на загал, творів цивілізації (*le déterminisme des symboles, idées, valeurs collectives et, plus largement, des oeuvres de civilisation*); колективних ментальностей – станів, думок, колективних почуттів (*le déterminisme des mentalités collectives (des états, opinions, actes psychiques collectives)*) [833, с. 113–114]. Таким чином, соціокультурність не можна розглядати без урахування такого явища, як ментальність, а підхід Ж. Гурвича, як нам вбачається, відкриває шлях для досліджень різних наукових напрямів, зокрема й педагогічних.

Близьку думку знаходимо в С. Дорошенка стосовно політологічних досліджень (об'єктивних обставин соціального життя, під впливом яких етнічна ментальність набуває свого якісного виміру; функціонального спрямування кожної детермінанти на забезпечення свободи особи) [237]. З огляду на те, що вчитель стикається з питаннями політичного життя країни, робота С. Дорошенка має певну цінність. Однак зазначимо, що політика належить до сфери суспільних відносин, тому вчитель має орієнтуватися в процесах, вміти донести їх сутність учням (за потреби батькам, колегам, оточенню) зрозумілою мовою об'єктивно і безсторонньо, убезпечити себе від використання за безсловесний покірний політичний ресурс. Це ще раз підтверджує важливість розвитку МіГ, політичної як складових соціальної компетентності та критичного мислення вчителя початкової школи.

Привертають увагу детермінанти соціально-економічної нерівності, визначені О. Балакіревою, на які ми маємо зважати при розробці концепції розвитку СК вчителя початкової школи у СППО. Зокрема це: соціально-демографічні ознаки (вік, стать, етнічні ознаки, сімейний статус), психофізичні ознаки (здоров'я, зовнішність, ментальність), соціокультурні (система цінностей, мораль, релігія, освіта), політично-правова система, економічна система, громадянська активність, соціальні мережі [226, с. 23].

Актуальними в сучасних умовах виявляються такі соціокультурні детермінанти формування патріотизму (у праці М. Узгорок), як культурно-історичні, духовно-моральні, політико-ідеологічні, соціально-економічні, психолого-педагогічні [723].

Важливим для нашого дослідження є висновок І. Червінської щодо соціокультурної детермінації як впливу суспільства на щонебудь (соціальні і практичні потреби, культурні та етнічні традиції, морально-етичні принципи, ідеолого-політичні установки). Такий підхід дозволяє розглядати вплив соціокультурних детермінант через соціальну активність, соціальну інтеграцію, саморегуляцію, активацію і дієвість соціальних суб'єктів, а також вимірювати інтенсивність прояву соціокультурних орієнтацій через рівень залучення педагогів до прийняття рішень, активацію засобів впливу громадськості на прийняття рішень [769, с. 246].

Соціокультурні детермінанти (чинники) є переважаючими життєвими цінностями, установками, культурними традиціями,

які впливають на діяльність та її результати. Люди, як правило, поводять себе відповідно до власних етнічних, соціальних, культурних цінностей і пріоритетів, надають перевагу певним продуктам, послугам, організаціям, партіям та ін., обирають способи ведення господарчих справ, суспільної діяльності, створення власної родини та ін. Цілком слушно, що в умовах суспільних змін людина має також свідомо змінюватися, пристосовуватися до соціокультурного середовища, опановувати новими соціальними ролями, розвивати соціальну компетентність. Більш того, основні чинники будь-яких соціальних змін (за П. Сорокіним, робота «Соціокультурна динаміка й еволюціонізм») «перебувають в самих соціокультурних явищах і тих соціокультурних умовах, в яких вони відбуваються і функціонують». У нашій роботі ми будемо розглядати поняття «детермінанта» як чинник, який рухає процес, визначає його сутність, сприяє (стримує) й умови розвитку соціальної компетентності особистості. Не можна оминути теоретично обґрунтованих положень теорії факторів (Р. Арон, М. Вебер, Л. Калініна, А. Капська, І. Гофман та ін. [17; 165; 207; 305; 307; 531; 685]) й такі основні фактори розвитку особистості, як культуру, техніку, політику, масову свідомість (ментальність) [306]. Саме тому нашу увагу привернула робота Л. Калініної, І. Рябухи щодо чотирьох груп факторів впливу на розвиток СК учнівської молоді (ліцеїстів) [306] з огляду на складові соціокультурного середовища [185, с. 194]. Це: мегафактори (космос, планета, світ, людство, матеріальний світ (об'єкти довкілля), космічні та біологічні процеси, етнічна приналежність індивіда), макрофактори (країна, держава, суспільство), мезофактори (найближчий соціум – населений пункт, його специфіка, ментальність населення; навчальний заклад, особливості його внутрішнього середовища; субкультура) та мікрофактори (вікові особливості та психофізіологічні характеристики особистості, природні здібності, попередній досвід). На такі чинники також вказують Н. J. Han, M. T. McLane та ін. [835; 850]. Звісно, людина, її розвиток як структурної одиниці Всесвіту й жителя Землі знаходиться під впливом самої планети (закономірності існування останньої детермінують життєдіяльність усіх біологічних організмів) і космосу (сукупність усього, що існує, фізично утворює найближче і віддалене оточення), у взаємодії з яким відбувається

розвиток особистості, осягання навколишнього світу. З іншого боку, розвиток людства (кожної особистості як елемента цієї динамічної системи) як сукупності представників усіх соціальних організмів (рас, народів, соціальних, культурних груп, які будь-коли існували та існують на Землі), відбувається під впливом самого людства (генетична, історична пам'ять, досвід та ін.). Цілком слушно науковці стверджують, що ці фактори можуть впливати як безпосередньо (природні процеси, негаразди, катастрофи детермінують умови проживання людини), так і опосередковано (зокрема, історико-географічні особливості існування рас і народностей), але віддалено (у просторі, часі) [306]. Важливими, на нашу думку, також є характерні ознаки соціуму третього тисячоліття, на які вказують Л. Калініна, І. Рябуха, що у глобальному розумінні спрямовують розвиток соціальної компетентності його членів. Це: рекордна чисельність населення планети (більше 6 мільярдів чоловік), що спричиняє зростання щільності проживання, а отже – і соціальних контактів; наявність розвинутої техносфери, здатної робити кардинальні впливи на інформаційну та екологічну системи планети як мегафактор розвитку людства; наростання нестабільності розвитку процесів світової економіки, що викликає коливання матеріально-фінансового забезпечення різних прошарків населення; наявність значних запасів зброї, триваюче виробництво і розробка нових засобів озброєння, політична нестабільність і висока ймовірність виникнення військових конфліктів із непередбаченими наслідками не лише для особистості, а й для народів і людства загалом; розвиток засобів масової інформації та інформаційних технологій, здатних швидко змінювати свідомість та думки суб'єкта, маніпулювати у масових масштабах людьми та впливати на їх світосприйняття, цінності, вірування, моделі поведінки та вчинки, навмисно перекручувати інформацію у власних латентно прихованих цілях і для власних споживацьких потреб та здійснювати протиправні для людей руйнівні «інформаційні війни» [306].

Привертають увагу й визначені В. Бочаровим чинники та умови, що детермінують формування соціальної компетентності майбутніх фахівців органів внутрішніх справ в умовах освітнього процесу ВНЗ, зокрема такі, що: обумовлюють ціннісне самовизначення особистості; забезпечують ефективну організацію освітньо-

го процесу; розвиток майбутнього фахівця у взаємодії індивідних, особистісних та професійних характеристик; зумовлюють реалізацію особистісного та діяльнісного підходів у навчанні; адекватне використання сучасних технологій і методик навчання [76, с. 197].

Говорячи про соціокультурні детермінанти розвитку СК вчителя початкової школи, перш за все необхідно звернутися до визначення поняття «особистість». Так, у соціально-психологічній теорії А. Петровського особистість – системна (соціальна) якість, що набувається індивідом у предметній діяльності, спілкуванні та характеризує міру представленості суспільних відносин в індивіді [554, с. 386]. Близьку позицію також знаходимо в О. Леонтьєва [412, с. 15].

У той же час, формування якостей особистості (за Г. Костюком) визначається не безпосередніми умовами життя, а через діяльність (її психологічний склад або будову) у цих умовах [358, с. 176], у певній соціальній ситуації розвитку особистості на рівнях організації людини «індивід – суб'єкт діяльності, особистість – індивідуальність» (за Б. Ананьєвим) [6; 7], в якій вона не тільки є пасивним об'єктом з боку соціальної ситуації розвитку, а й водночас суб'єктом створення власного середовища, що сприяє її розвитку [5, с. 127; 5, с. 5].

Можна стверджувати, що «особистість» відноситься до соціального рівня організації людини, незважаючи на різне трактування співвідношення в ній біологічного і соціального як: зіставлення особистості і її характеристики з рівнем соціального прояву якостей і властивостей людини та розуміння особистості як продукту соціального, не пов'язаного з біологічними детермінантами, з визнанням домінуючої ролі соціальних факторів при визнанні біологічних чинників у психічному розвитку особистості [412; 566]. У цьому контексті важливим є погляд Б. Ломова щодо співвідношення соціального, біологічного в особистості [425, с. 11, 367]. Науковець наголошує на тому, що людина постає як складна жива система, біопсихосоціальна єдність, життєдіяльність якої забезпечується на різних, але взаємопов'язаних біологічному, психологічному і соціальному рівнях функціонування. Народжуючись, людський індивід уже володіє певним набором біологічних якостей і фізіологічних механізмів, що забезпечує розвиток саме людських специфічних форм психічного відображення у відповідних соціа-

льних умовах. Усі ці якості й механізми виконують свою роль протягом життя людини [425, с. 369]. Наголосимо на певних закономірностях психічного розвитку (як зазначалось вище – пов'язаного з іншими рівнями функціонування). Це нерівномірність, гетеросинхронність, кумулятивність (накопичення змін на макро-, мезо-, мікро- рівнях є основою якісних змін), диференціація та інтеграція психічних процесів, станів, якостей, зміна детермінант з огляду на зміну взаємозв'язку біологічних і соціальних детермінант [425, с. 370]. Саме тому існує проблема років, яка охоплює усі вищезначені рівні функціонування. Цінним для нашого дослідження є розуміння Т. Карсаєвської віку як часового аспекту індивідуального розвитку, який може бути зрозумілим тільки як «системний феномен, коріння якого йдуть у біологію, а його сутність визначається рівнем соціального розвитку» [318, с. 750]. Отже, чинники, які визначають розвиток особистості мають системний характер, є динамічними, містять як біологічні, так і соціальні детермінанти, мають різноманітні й багатопланові зв'язки, адже на кожному етапі розвитку особистості відіграють різну роль. Спільну думку ми знайшли у роботі О. Д'ячкової [241, с. 24].

Спираючись на визначення Т. Сущенко [701, с. 40], особистість розуміємо як обличчя вчителя, його долю, звички, емоційні стани, мотиви поведінки, погляди, почуття, прагнення, вибір і стиль життєдіяльності, спосіб вираження свого внутрішнього духовного світу, ставлення до Батьківщини і світу, до кожної окремої людини.

Важливим для нашої роботи є дослідження В. Пашковим [543] філософських аспектів соціокультурних умов педагогічної освіти, зокрема й післядипломної, які підтверджують, що «у всіх динамічних змінах і перетвореннях на перший план виступає особистість як творець, як носій нових якостей і ролей у всіх вимірах суспільного й духовного розвитку», адже з поступом людської цивілізації розширюється діапазон духовності, освіченості, культурного потенціалу країн і народів, що впливає на діяльність освітніх закладів [543, с. 66], які по суті і за змістом повинні стати не предметними, а особистісними, зорієнтованими на людську індивідуальність, на найвищу культуру людських відносин. Науковець звертає увагу на поняття й феномен автономії особистості. Посилаючись на J. L. Morse [856], він характеризує автономну особистість (яка просувається між Сциллою соціальної ізоляції (відчуження) і Хариб-

дою соціального злиття (залежності)) як результат освіти, який представляє цінність для людини та її оточення [856]. Крім цього, за допомогою цієї дефініції визначаються поняття волі й відповідальності як складових автономії, а також компетентності як умови досягнення автономії [543, с. 67].

Відзначаючи широкий діапазон характеристик компетентності, В. Пашков акцентує на переліку конкретних умінь, які людина повинна застосовувати в сучасному житті, щоб досягати високих результатів у самореалізації особистісних вимог. Вказуючи на різні підходи до автономії й компетентності особистості, зокрема як спроби систематизації видів мислення, які повинні бути розвинені в школі (лінгвістичне, логіко-математичне, натуралістичне, просторове, кінетичне, музичне, міжособистісне, інтраособистісне) та єдиної структури, що складається з предметно-інформаційної, діяльнісно-комунікативної та ціннісно-орієнтаційної складових, науковець доходить висновку, що автономна й соціально-компетентна особистість проявляється як пріоритетний результат освіти [543, с. 67]. За міркуванням науковця можна простежити такі детермінанти, як відносини, що складаються між людьми (дорослим і дитиною, між учителем і учнем) у процесі освіти, домінуванні соціокультурного контексту в останній, на історичному та соціальному досвіді, який зокрема, поступово й ненавмисно, автоматично перетворює несоціалізоване, некультурне дитя в повноцінного одноплемінника, досвід, що перетворює дитя з недолюдини в людину, усе це забезпечує трансляцію міфу від покоління до покоління – без спеціально організованої трансляції [543, с. 69], релігійні уявлення та уподобання, особистість наставника, яка лише наближує до досягнень, пропонує цю зустріч, і не завжди у ній беруть участь культурні зразки суспільства, інноваційні зміни соціуму [543, с. 77, 79].

Таким чином, можна визначити певні лінії у розвитку СК особистості. Це динамічність процесу (перехід від можливого до дійсного, від Я-вчорашнього – до Я-сьогоднішнього і Я-майбутнього) на основі абстрактних та реальних можливостей, що вимагає наявності чи створення певних умов, які ми будемо досліджувати у підрозділі 3.2, а також послідовну зміну станів особистості та їхній взаємозв'язок (усвідомлення нерозкритих або нереалізованих здатностей, відповідний їхній розвиток у професійній діяльності



та життєвих, соціальних ситуаціях, а також саморозвиток особистості). Спільний погляд висловлює й В. Бочаров [76, с. 147].

У контексті нашого дослідження привертає увагу структурування сукупності соціальних факторів за ознаками функціонування І. Липським. Це: національно-етнічна; культурологічна; вид діяльності (трудова, сімейно-побутова, навчально-виховна, суспільно-політична, культурно-дозвіллева, фізкультурно-оздоровча); вікова; статева; територіальна та ін. [415]. Нами також це буде враховано у розробці концепції та моделі розвитку СК вчителя ПК у СППО, адже така позиція автора відображає певні підходи до розуміння змісту СК і детермінант її розвитку.

Узагальнюючи вищезазначене, беручи за основу висновки за А. Мудриком, Н. Жигайло, [497; 498], Ж. Гуревичем [833, с. 113–114], С. Дорошенком [237], Л. Калініною, І. Рябухою [306] та іншими, соціокультурними детермінантами розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи вважаємо: 1) світові глобалізаційні зміни; суб'єктність; 2) морфологічну та екологічну поверхню; 3) колективні ментальності – станів, думок, колективних почуттів; 4) апарат організованих об'єднань; 5) символи, ідеї, колективні цінності, твори цивілізації; 6) приклади для наслідування, правила, знаки, ознаки і способи дії, що з певною регулярністю виявляються у соціумі; 7) соціальні ролі і колективні дії; 8) такі соціально-демографічні ознаки, як вік, освіта, стать, сімейний статус, етнічні ознаки; 9) психофізичні ознаки (здоров'я, зовнішність, ментальність), соціокультурні (система цінностей, мораль, релігія, освіта, зокрема медіа-, економічна, правова та ін.), політично-правова, економічна системи, громадянська активність, соціальні мережі, а також соціальний час (*Longue Durée* за Броделем, 1958). Охарактеризуємо кожну з них.

*Світові глобалізаційні зміни.* Ще 1981 року американський соціолог Дж. Маклін закликав «зрозуміти історичний процес посилення глобалізації соціальних відносин» [233], а Р. Робертсон дав детальне тлумачення (1983 р) поняттю «globality» та виклав свою концепцію (за [370, с. 158]). На сьогодні спостерігається як позитивне, так і вороже ставлення до цього процесу, адже проблема глобалізації у різних сферах є багатоаспектною, складною й стосується всього світу (Globe – з англ. – земна куля). Не акцентуючи уваги на змісті самого поняття, назвемо глобалізаційні проблеми з огляду на їх

класифікацію, описану В. Кременем [370, с. 164]. Зокрема це політичні і соціально-економічні, проблеми природноекономічного розвитку, наукові, змішані й соціальні (міжнаціональні конфлікти, проблеми демографії питання культури охорони здоров'я, освіти). Серед чинників рушійних сил глобалізації поруч з економічним, політичним, міжнародним, технічним, лібералізацією наголосимо на суспільному чинникові, який має прояв у послабленні ролі традицій, соціальних зв'язків і звичаїв, що відповідно призводить до мобільності людей в географічному, духовному й емоційному аспектах [370, с. 167]. З іншого боку, глобальність означає, що не може існувати жодного локального соціуму, що здатний самовизначитися поза світовою спільнотою, що це всепланетна система співробітництва й співіснування різних соціумів і культур [370, с. 181]. Цілком згодні з В. Кременем стосовно того, що про глобалізацію можна говорити як про виклик людини самій собі, всепланетарну єдність людей, випробування спроможності співіснування в соціумі, процес, що охоплює всі сторони сучасного життя, і, відповідно, по-різному впливає на них, а глобальне суспільство розглядати як новий тип соціальності. У цьому контексті варто говорити про необхідність не тільки розвитку культури, духовності суспільства й особистості, а й соціальної компетентності останньої на національному, регіональних і загальносвітовому рівнях. Одним із шляхів досягнення вищезначеного можна вважати освіту, у тому числі й післядипломну (більш конкретно ми це висвітлимо у підрозділі 3.2), якість якої залежить і від змісту і спрямованості навчальних дисциплін, освітнього процесу, врахування ними неоднозначних соціокультурних впливів на особистість, посилення соціальної компоненти та розширення практики співпраці та кооперації.

Саме тому наступною детермінантою (фактором) становлення й розвитку соціальної та ін. компетентностей вважаємо *суб'єктність* (від. лат. *subjectum* – підмет) як властивість індивіда бути суб'єктом активності, тобто носієм ідей «Я», «складатися як суб'єкту, точніше кажучи – суб'єктивності, яка, очевидно, слугує лише однією із заданих можливостей організації певної самосвідомості» [745, с. 284] в процесі «суб'єктивації» (становлення історично зумовленої суб'єктивності протягом розвитку людини).

Це, у свою чергу, показує, що людина думає, сприймає, переживає й здійснює себе в якості причини самого себе, тобто виявляє

себе як *causa sui*. Саме потреба людини виступити перед собою, випробувати себе в своїй першопричинності по відношенню до світу, обґрунтувати перед собою тотожність «Я = Світ», створює глибинне джерело його надситуативної активності. Суб'єктність людини має прояв у її вітальності, діяльності, спілкуванні, самосвідомості як тенденції до самовідтворення й таким чином виступає в актах цілепокладання, адже передбачає наявність постійно оновлюваного «образу-еталона», який спрямовує процес відтворення суцього; має на увазі свободу (сам індивід, а не хтось інший «за нього», здійснює відтворення, спрямовує цей процес і вказує на його завершення); неможлива поза розвитком (індивід має діяти в складному, непередбаченому, змінюваному середовищі, і, відповідно, відтворенню підлягають нові кроки, способи відтворення, які окреслилися на попередньому кроці). Таким чином, людина виявляє перед собою свою суб'єктність, піддаючи випробуванням власну здібність бути причиною себе, що утворює основу активної неадаптивності (за В. Петровським) (за [602, с. 242–251]); виступає активним началом процесу суб'єктивації і в той же час під впливом зовнішніх соціокультурних процесів – об'єктом різноманітних програм і практик суспільства (держави, різноманітних інституцій, соціальних груп тощо).

Серед факторів внутрішньої суб'єктивації, яка орієнтована на узгодження внутрішнього світу людини із зовнішнім, П. Герчанівська [193, с. 4] називає вольові, інтелектуальні, моральні, фізичні та інші зусилля самого індивіда, що допомагають йому гармонізувати власні внутрішні потяги, потреби, інтереси з соціокультурним оточенням. Таким чином, суб'єктивація виступає одночасно процесом і умовою реалізації потенційних здібностей особистості, виокремлення її із навколишнього соціокультурного середовища.

Науковець звертає увагу на особливості суб'єктивації людини в умовах українських реалій, коли неоднорідність сучасного світогляду призвела до різного спрямування змістових орієнтирів соціокультурного мислення різних верств українського суспільства, адже в єдиному соціокультурному просторі співіснують аксіологічні системи премодерну, модерну, постмодерну. У такому складному поєднанні різних світоглядних парадигм людині стало дуже важко фіксувати свою життєву позицію, їй не вистачає відчуття індивідуальності, самостійності, самоцінності. На такий парадокс сучасності вказував Р. Ленг [449].

Маємо порушення функціональної цілісності, збалансованості соціокультурної системи в умовах глобалізації з її мультикультуризмом, що супроводжується значним падінням рівня суб'єктизації людини. Стосовно західних країн, то їх неоднакові національні правові моделі, базисні моделі національної культурної, релігійної та іншої політики, метою яких є розвиток національної ідентичності, консолідації суспільства, не змогли врахувати всі розбіжності і подолати непорозуміння щодо етнокультурної різноманітності. Більш того, люди почали глибше усвідомлювати свою належність до певної етнічної спільноти. Це також стосується й українського суспільства, в якому відчувається втрата власної ідентичності, що спричинена релятивізацією національних цінностей, ідеологій та вірувань, уніфікацією моделей поведінки й картини світу, запропонованих мас-медіа та ін. Отже, між соціокультурною реальністю і суб'єктом спостерігається зв'язок, який має прояв у тому, що соціальні структури формують умови для суб'єктизації індивіда, а індивід, у той же час, конструює соціокультурний простір, впливаючи на процес розвитку суспільства. Підтвердження власних думок знаходимо в П. Герчанівської [193, с. 5]. Науковець акцентує на репресивному елементі соціокультурної регуляції соціуму, який впливає на процес суб'єктизації. Проявляється він у каральних заходах влади, практиках і технологіях масової маніпуляції, головною метою яких є здійснення контролю над людьми (над психікою індивіда на свідомому і несвідомому рівні) й цілеспрямована трансформація соціокультурного простору через генерацію певних змістів і цінностей. На жаль, ці технології (зокрема, Інтернет, телебачення, преса, реклама та ін.), виконуючи роль соціокультурного регулятора у суспільстві, стають основним знаряддям досягнення влади та наживи, несуть реальну загрозу придушення процесу розвитку людини, її свободи й суб'єктизації. Йдучи за П. Герчанівською, можемо зробити висновок, що відбувається перехід від прямого, неприкритого ставлення до людини як речі в умовах тоталітаризму до завуальованого впливу, прихованого лозунгом «прав людини», коли відбувається тиск на індивідів у потрібному для влади напрямі засобами технологій масової маніпуляції [193, с. 6]. Переконані, що людина може протистояти такому насильству, маніпуляціям, ефективно використовуючи власний інтелектуальний

і моральний, духовний потенціал, розвинену соціальну компетентність, створюючи власний соціальний простір.

*Детермінанта морфологічної* (сукупність форм рельєфу земної поверхні) *та екологічної поверхні*. Україна розташована в південно-східній частині Європи, омивається Чорним та Азовським морями. Згідно з однією із методик вимірювання (1887 рік, дані військового відомства Австро-Угорської імперії) географічний центр Європи розташований неподалік міста Рахова Закарпатської області. У рельєфі переважають рівнини (95% від усієї площі). Гірські масиви представлені Українськими Карпатами та Кримськими горами.

Загальна площа України складає 5,7% території Європи та 0,44% – світу. Україна, яка займає всього 0,4% земної суші і де проживає 0,8% населення планети, знаходиться у помірно континентальній області помірного кліматичного поясу із зростанням континентальності з північного заходу на південний схід. Південний берег Криму (тимчасово окупований) виділяється в окремий регіон субтропічного клімату. В Українських Карпатах і Кримських горах висота місцевості та експозиція схилів зумовлюють вертикальну зональність клімату. На території України протікає 63 119 річок і струмків загальною довжиною понад 206 тис. км; налічується близько 20 тис. озер, споруджено 1157 водосховищ і 28,8 тис. ставків [511].

За спільністю морфоструктурних рис в Україні рівнинний (понад 93% території) і гірський класи ландшафтних комплексів, які розташовуються переважно в помірному поясі за виключенням субтропічних ландшафтів середземноморського типу (Південне узбережжя Криму). У гірських ландшафтах домінують лісово-лучні з полонинами в Українських Карпатах і лісово-лучні з яйлами в Кримських горах. Рівнинні ландшафти представлені чотирма природними зонами [467; 511]: зона мішаних хвойно-широколистяних лісів, широколистяних лісів, лісостепова та степова зони [467; 511]. Звісно, кожна з них має свої кліматичні особливості, різноманіття ґрунтів, підґрунтів, мікрокліматів, адже навіть у горах спостерігається розмаїття ландшафтів. Відповідно й помічається надзвичайна строкатість українських краєвидів, різні способи господарського життя, облаштування міст та сіл. У свою чергу географія місця народження й життя людини зумовлює їх «індивідуальність», що доповнює показники природного середовища з його різними «мікрокліматичними» ознаками у будь-якій місцевості.

Звідси своєрідні, оригінальні, виняткові характеристики українського етносу (від грецьк. *ethnos* – народ) – «особливого виду спільності людей, яка утворилася об'єктивним історичним шляхом, не залежить від волі окремих людей, які до неї входять, є особливою формою їхнього колективного існування і здатна до стійкого багатоговікового існування за рахунок самовідтворення» [253, с. 127]. Ці етнічні виняткові характеристики склалися в свідомості його представників передусім під впливом географічного середовища (при цьому варто не забувати й про переселення етносів у певні періоди історії) й, відповідно, економічної та іншої діяльності.

З огляду на систему національно-психологічних особливостей індивіда за Л. Орбан-Лембрик, до якої входять мотиваційна, інтелектуально-пізнавальна, емоційно-вольова, комунікативно-поведінкова [542, с. 3–4] у психологічній структурі української нації домінує чуттєво-емоційний елемент. Зокрема, емоційність українців (за О. Вишневським) характеризується певними специфічними рисами, серед яких глибока релігійність (варіює від заходу до сходу – прим. наша), естетизм, сентименталізм та ліризм, перебільшена увага до внутрішнього життя, запальність і швидке заспокоєння, дратівливість через дрібниці, схильність до гніву та образ, готовність піддаватись впливу інших, своєрідність гумору, артистизм і нахил до патетики, добродушність та ін. [175, с. 59]. Висока чуттєвість українців дуже часто перемагає волю, що аж ніяк, на думку науковця, не сприяє господарській діяльності, адже робить характер «непродуктивним». Схильність до стабільного, «спокійного» життя, недооцінка інтелекту та власних можливостей, неприйняття «сухої» ділової обстановки, відсутність інтересу до технічної діяльності одночасно з превалюванням духовності, яку вважають передумовою матеріального добробуту (на нашу думку, небезпідставно; підтвердження знаходимо, зокрема в К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.), оскільки духовний занепад призводить до падіння економічного [175, с. 59]. То й жвавість, емоційна вдача можуть забезпечити повноцінне життя, добробут та економічний прогрес у відповідній діяльності. Аргументи щодо власних думок також знаходимо в О. Будник [80, с. 10].

Саме тому, як зазначав В. Кремень, освіта України поступово переходить від «безнаціональної» унітарної підготовки до етнічно диференційованої [368]. Зазначимо, що за Б. Євтухом «етнічність

(від грецьк. *ethnos* – народ, плем'я) – термін, який відтворює якісні характеристики людини або групи людей, пов'язані з їх етнічним походженням і які виявляються у побуті, культурі, поведінці, й в цілому, у ментальності, підтверджуючи це походження та вирізняючи їх з-поміж інших. Часто-густо термін вживається також для означення етнічної спільноти, мовної й культурної самобутності групи людей» [253, с. 3]. Звідси витікає, що етнічність також впливає й на розвиток СК особистості.

Зрозумілою у цьому контексті є позиція О. Будник щодо вивчення особистості та визначення її компетентності в етнографічному аспекті. Зокрема, науковець визначає етновалеологічну (оволодіння етичним досвідом збереження та зміцнення свого фізичного, духовного, психологічного, соматичного здоров'я народнопедагогічними засобами оздоровлення), етноестетичну (характеризує естетичне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до рис національного характеру, опанування народних традицій художньо-естетичної культури); етноекологічну (ґрунтується на досвіді екологічного вивчення етносу, народного календаря, традиціях шанобливого ставлення до флори й фауни, посильній діяльності природоохоронного змісту); громадянську (детермінанти: рівень національної гордості та самосвідомості людини, її патріотизм, повага до народних символів, любов до рідної землі, пам'ять про національних героїв, героїчні та трагічні сторінки історії та ін.), етнокомунікативну (спілкування рідною та іноземними мовами та ін.), етноекономічну (система знань про народний досвід господарювання та вміння використовувати цінні ідеї в практичній діяльності, здатність до економічного мислення, підприємництва на засадах дбайливого ставлення до народних трудових звичаїв й обрядів, поваги й шани до людини як творця матеріальних і духовних цінностей); етнопедагогічну (етнічний досвід навчання і виховання молодшої людини, культивування народнопедагогічних форм, методів, засобів, прийомів тощо) та етносоціальну (знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні такі моральні чесноти, як толерантність, гуманність, відповідальність, принциповість та ін., уміння безконфліктно виходити з життєвих ситуацій, швидко адаптуватись у соціумі інших етнічних груп та ін.)

[79, с. 12–13]. Тісний зв'язок етнічної свідомості з ментальністю дуже точно охарактеризовано С. Грабовським [208].

У професійній підготовці для розвитку соціальної компетентності важливим є налагодження взаємодії педагога з мінливим середовищем, адже залежність школи від її соціального середовища у порівнянні з минулими роками значно зростає, більшою стає «відкритість» школи та потенційними можливості використання зовнішніх ресурсів для підвищення якості освітнього процесу. Насамперед це стосується сільської школи. Ще у такому недалекому минулому стали допомогу школі надавали сільськогосподарські підприємства, і керівництву школи, вчителям потрібно було лише підтримувати вже налагоджені зв'язки, але тепер немає не тільки такої «сталості», але й в дуже багатьох випадках немає й сільськогосподарських підприємств, які існували раніше. Отже, постає проблема пошуку та залучення зовнішніх ресурсів, адже кожній окремій сільській школі не вистачить тільки власних ресурсів для забезпечення освітніх потреб соціуму.

Як зазначає В. Ястребова, в умовах плинних соціально-політичних та економічних змін поширилося коло потенційних партнерів сільської школи, сільської гірської школи, з'явилися нові суб'єкти господарювання (сільські підприємці, фермери, володарі приватних господарств) та соціально-культурної діяльності (релігійні об'єднання, нові громадські організації тощо). За таких умов потрібна певна теоретична база для того, щоб керівникам грамотно управляти взаємодією школи з іншими соціальними партнерами [807]. У свою чергу, вчителю, як нам вдається, необхідно розвивати соціальний інтелект, вчитися гнучко реагувати, пристосовуватися до змін у соціумі і відповідно діяти, розвивати соціальну компетентність. Переконані, що ця проблема не обходить і міські школи. Отже, ця детермінанта обумовлює особливості розвитку СК.

Таким чином, простежується залежність цих дефініцій від тих, що зазначено вище, а детермінанта *морфологічної та екологічної поверхні* знаходить своє логічне продовження та поєднання з *детермінантою колективних ментальностей – станів, думок, колективних переживань*. Саме така позиція виявляється у характеристиці ментальності у пострадянській культурологічній та філософській літературі як сукупності «уявлень людей конкретного історичного часу, географічної території і соціального середовища,



особливого психологічного типу конкретної суспільної формації, що впливає на історичні та соціальні процеси» [481, с. 49].

Зазначимо, що ментальність (від лат. *mens* – розум, мислення, спосіб мислення, душевний склад) – полісемантичне поняття для позначення глибинного рівня людського мислення, що не обмежується сферою усвідомленого і сягає в несвідоме (вірогідно вперше вжито Р. Емерсоном 1856 р.). За Ж. Гурвичем (1894–1965) ментальність – багатогранне явище, віддзеркалення «драми, яку слабше або сильніше розбурхує і якою спонтанно керує соціальна стихія» [834, с. 156], інтеграційна ланка суспільної дійсності, яка пронизує останню і виявляється в усіх її формах [833, с. 151], таких як *ментальні стани* (характерні риси, пам'ять народу, його страждання і сатисфакції, непевні спроби та цілеспрямовані зусилля, скеровані на практичне втілення своїх історичних знань), *загальноприйняті погляди* (завжди нерішучі й невизначені), *ментальні дії* (інтуїтивні та емоційні або раціонально виважені і цілеспрямовані) – це різновиди ментальності, або «три прояви «життя» ментальності, які, власне, матеріалізують ментальне щодо особи, світу, соціальної дійсності, до яких ментальність припасована і які їй іманентні так само, як і вона їм» [833, с. 151].

Оптимально позиціонуючи ментальне в соціумі, Ж. Гурвич доводить, що зазначені вище формальні виявлення ментальності органічно поєднують психічне і соціальне. Якщо стани ментальності (*états mentaux*) демонструють мінімальну, а загальноприйняті погляди (*opinions*) – помірковану іманентність психічного і соціального, то ментальні дії (*actes mentaux*) – максимальну іманентність першого і другого. Науковець уточнює зміст іманентності зазначених факторів шляхом образного порівняння: психічне та соціальне «взаємно накопичуються як моделі, правила, сигнали, знаки, суспільні ролі, способи дії, символи, ідеї, цінності, увесь спадок цивілізації, які однаково відчутно спонукають до життя перше і друге». Усе відбувається так, ніби «соціальне й психічне пересікається у вигляді двох січних кругів, які мають один спільний сектор, а також інші сектори, що зовсім не пересікаються» [237, с. 18; 834, с. 156].

Ментальністю, на думку С. Грабовського, «охоплюються шари свідомого і несвідомого, шари так званих духовних традицій, те, що є спільного у даній цілісності людей, які живуть на конкретній тери-

торії, спілкуються за допомогою конкретних мов і якимось чином себе називають ім'ям – етнічним, національним, субетнічним» [208].

Ментальність, на думку російського вченого А. Гуревича, є узагальненим способом сприйняття світу, манерою відчувати і думати, характерною для людей певної епохи, властивістю традиційної етнічної свідомості особливим чином відображати (і виражати своєю поведінкою) певну етнічну картину світу [217; 218], яка створюється уявленнями людини про світ, сформований на підставі певних культурно-ціннісних домінант. Більш того, кожна людина розвивається індивідуально і частка впливу спадковості й середовища у кожного своя. Підтвердження власної думки знаходимо в І. Підласого [570, с. 86].

Однак, як акцентує В. Крячко, мало хто з дослідників фокусує увагу на тому, що сам соціум також може виявляти деякі ознаки дисфункціональності і нестабільності, в розумінні виявів у ньому (звісно – через ментальність) різноманітних ознак соціальної проблемності, нонфункцій та соціопатій різноманітної генези та соціально-субсистемного виміру [386, с. 5]. Адже в процесі соціалізації (з огляду на розуміння цього поняття в контексті розвитку соціальної компетентності – прим. наша) особа інтерналізує – привласнює норми, цінності, погляди, які зовні диктуються батьками, вихователями, суспільною групою [659], властивості соціальної системи, а через них – ментальні приписи, які можуть наближатись до ознак соціальної норми або ж бути пов'язаними із виявами певних порушень цього процесу [386, с. 5]. Більш того, соціалізація, як зазначає Ю. Романенко, – опосередкований культурними універсальними процесом смислопродукування і смислообміну, що відбувається у відносинах особи, соціальної системи, її підсистем, різних організацій і має в якості засадничої інтенції досягнення компліментарності макроідентичності соціальної системи та ідентичності базової особи – нормативного соціотипу на основі досягнення соціоекологічного балансу в структуруванні простору і часу в системному та особистому вимірах. Крім того, завдяки соціалізації встановлюється верхня межа девіантності – гранично можливих відхилень особистої поведінки від нормативних стандартів та експектацій, що задають так званий соціальний мікроперформатив – мінімально прийнятний для соціальної системи сценарій-матрицю розгортання життєвої активності особи [607, с. 5].

При цьому, більшість учених визнають ментальність груповим феноменом, прихованою, глибинною, невідрефлексованою частиною суспільної свідомості; результатом неусвідомлюваного процесу уніфікації способів світосприймання, світовідчуття, світо-розуміння і відтворення в ідентичній поведінці. Зокрема філософські енциклопедичні словники трактують поняття «ментальність» (від пізньолатинської *mentalis* – розумовий) як спосіб мислення, загальну духовну налаштованість людини, групи людей» [739; 738 та ін.]. Однак, як зазначає В. Крячко, ментальність, будучи явищем розумового порядку, не є ідентичним суспільній свідомості, а характеризує лише специфіку цієї свідомості відносно суспільної свідомості як правило великих груп людей як етнос, нація або соціальна верства [386, с. 13]. Більш того, ментальність є спільним «соціальним оснащенням» суспільства, яке забезпечує конкретне світосприйняття його членів та конституює поведінку індивідів, соціальних груп, макроспільнот в об'єктивному процесі динаміки соціуму [386, с. 19]. Саме тому поруч із ментальністю конкретної людини (індивідуальною), яка відбивається в її особистих ціннісних орієнтирах і стереотипах, в оцінці навколишнього світу, свого місця в цьому світі, в реакції на громадську думку і закони моралі, розглядають й групову, цивілізаційну, етнічну ментальність, ментальність нації. Зокрема, термін «групова (колективна) ментальність» використовував Е. Дюркгейм щодо основ правової солідарності людей – масових первинних суб'єктів правової свідомості.

Цілком слушно О. Шморгун визначає ментальність детермінантою (визначальною ознакою), яка підтримує сталість існування соціуму та сприяє адаптації його членів до нових соціально-економічних та духовно-культурних умов [791, с. 47], а тому ментальний профіль соціальної системи містить у собі алгоритми соціалізації індивідів, механізми набуття, розширення життєвого досвіду, через процес пізнання об'єктивної реальності, артикулює накопичену предками інформацію про розвиток соціуму [386, с. 19], і, як нам вбачається, розвиток соціальної компетентності. З огляду на те, що ментальний профіль на всіх рівнях (від ідейно-теоретичного до буденно-практичного та безсвідомого) є невід'ємною системою історичного аспекту діалектики суспільства, В. Крячко [386, с. 19] наголошує, що справа не стільки у сукупності ментальних ознак конкретного соціуму, скільки у рівні та специфіці вияву цих ментальних

властивостей макроспільноти, стереотипів поведінки членів конкретного соціуму, стандартизованих соціально-поведінкових форм, успадкованих з минулого (традиції, звичаї суспільства), існуючих в конкретній спільноті знаннях та віруваннях. Таким чином, ментальність соціуму розкривається через систему його смислоутворення.

У цьому контексті можна говорити про такі два пов'язані типи ментальності, як національна та етнічна. Так, ментальність нації, менталітет (за С. Гончаренком) є специфічним способом сприйняття (інтерпретації) нацією свого внутрішнього світу й зовнішніх обставин, яка виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних чинників. Ментальність нації виступає цілісним духовним утворенням (воно не має внутрішньої диференціації на економічну, політичну, моральну та інші складові), «духом народу», що пронизує всі сфери життєдіяльності людей. Вона зберігає код нації і проявляється в національному характері, самосвідомості етносу, різних компонентах його культури. Ментальність українського народу має такі основні риси: волелюбність, індивідуалізм, прагнення соціальної рівності, демократизм, духовний аристократизм, оптимізм, філософічність душі, глибока релігійність, милосердя, щирість і душевна щедрість, працелюбність [201, с. 276]. Як бачимо, характеристики емоційності українців (за О. Вишневським) й риси ментальності мають багато спільного.

Ментальність етнічна як форма духовно-культурного самовияву представників етнічних спільнот засвідчує наявність у них етнодиференціюючих ознак. Останні коріняться в особливостях культурно-господарської діяльності, у психічному складі, поведінці, етнокультурних конструктах; етнічна ментальність – це спосіб сприйняття довколишнього світу й особливостей реагування на його явища, що визначається етнічними чинниками. Етнічна ментальність є важливою складовою етногенезу будь-якого народу, а її виявом – характерні особливості світосприйняття, моральні норми та цінності, настрої, форми взаємин [253, с. 205].

Як відомо, в основі духовних орієнтирів кожного народу лежать традиційні ідеали, на які вкрай важливо спиратися у розвитку держави. Цей висновок можна знайти зокрема у Дж. Гасфілда. Цілком слушним є міркування О. Будник [80, с. 11], яка зазначає, що кожна людина як представник етносу надзвичайно чутлива до свого походження, тих цінностей, носієм яких

вона є. Безумовно, кожному етносу притаманні як позитивні, так і негативні індивідуальні національні якості характеру. Однак це не дає підстави прирівнювати, узагальнено сприймати всіх представників певного народу, адже індивідуальність не сприймає свого узагальнення з цілим етносом чи народом.

У цьому контексті варто навести думку Г. Лебона, який зазначає, що вибірково взяті тисяча французів, тисяча англійців і тисяча китайців закономірно відрізняються один від одного. Проте вони в міру расової спадковості характеризуються загальними властивостями, на основі чого можна спроектувати ідеальний тип француза, англійця чи китайця аналогічно ідеальному типу [405, с. 22]. Саме тому можна стверджувати, що етнічним українцям притаманні повага, подекуди обожнення землі, віковичне прагнення до приватної власності, шанування батьків, надмірна обережність, поступливість, працелюбність. Це підтверджують численні етнографічні дослідження, твори української літератури, хоча існують й інші поодинокі думки щодо працелюбності, зокрема в А. Паламар [538, с. 64, 67]. Однак, як стверджує І. Підласий, українській нації гріх не спробувати відродитися через працелюбність як великій нації [563, с. 10; 80, с. 15]. Поруч із тим, варто наголосити на таких характеристиках українців, як схильність до індивідуалізму (прагнення до самостійності в господарчій діяльності), дріб'язкова амбіційність, егоцентризм – «замикання» у сферу власного «Я», нехтування суспільними інтересами аж до повного самовідокремлення, який має прояв у соціальному песимізмі, крайньому кар'єризмі, байдужості до особистісних цілей людини та інколи бездіяльності на шляху досягнення своїх цілей, які, як нам видається, спричинені довготривалим бездержавним станом. Підтвердження власних думок знаходимо в О. Будник [80, с. 17].

Поруч з тим, дослідження та інтерпретація особливостей семантичного простору різних груп респондентів, зокрема О. Фролової, підтвердили той факт, що в процесі структурування комунікативного поля існують відмінності, зумовлені належністю до національно-етнічної групи [743, с. 175]. Однак події останніх років і сьогодення переконливо свідчать про те, що й такі люди у певних обставинах можуть «несподівано прозріти», отримати повагу і підтримку більшості країн світу як борців за демократію, свободу, чесне й вільне господарювання у своїй державі. Такі сло-

ва Л. Кучми наводить Н. Якупова стосовно подій помаранчевої революції. На сьогодні є більш переконливі аргументи на користь цієї думки – це події кінця 2013 початку 2014 року – революція гідності, за яку поклали життя більше сотні громадян України, а також війна проти російського агресора. Загальновідомо, що Україна – багатонаціональна країна, де кожен четвертий не є етнічним українцем. Зазначимо, що абсолютної рівності між націями не існує, навіть в межах етносу і, за твердженням З. Фрейда, на ґрунті етнічної диференціації завжди будуть війни, оскільки в кожній людині закладена природна агресія, щоб захистити себе і своїх близьких від ворогів [802]. У цьому контексті цілком слушним є твердження Л. Орбан-Лембрик щодо ситуації «гіпотези контакту», відповідно до якої безпосередня ділова взаємодія і спілкування між представниками різних етнічних груп знижує егоцентризм і оціночну стереотипність, й іноді руйнує міжетнічні стереотипи, ефект взаємного непорозуміння може бути знятий лише за умови дотримання певних вимог у взаємодії: визнання безумовної рівності сторін, наявність обстановки відкритості і довіри у спілкуванні, повага до традиційних норм, способу життя тощо [528, с. 4]. Отже, вищезначені події природним шляхом об'єднали громадян України (незалежно від національності) спільною ідеєю європейського розвитку й захисту власної країни, а втім – і певну частину відторгли. Завданнями нашої дисертації не є аналіз цих подій, проте маємо наголосити, що крім застосування «організаційної зброї» (застосування системи організаційних, пропагандистських, психологічних, інформаційних впливів на державу-мішень, які змушують її рухатися в необхідному для протилежної сторони руслі [491]), впливу медіаатак, медіадезінформації російських ЗМІ, психологічного тиску на населення, у першу чергу сходу України, ускладненню ситуації сприяло історичне розрізнення українців. Підтвердження думки знаходимо в Г. Філіпчука, який зазначав, що українцям завжди бракувало спільності історичної долі як нації. Закарпаття і Волинь, Галичина і Крим, Буковина й Наддніпрянщина століттями не були єдиною спільнотою [724, с. 229]. Народ, розділений чужими державними кордонами, був позбавлений можливості творити власний загальнонаціональний ідеал гуманізму, демократії, громадянськості відповідно до власної історії, традицій, культури, моралі

[724, с. 229]. Уперше за роки незалежності української держави природним чином з'явилася національна ідея, яка має стати світоглядним орієнтиром у системі освіти, у сфері розвитку соціальної компетентності особистості. Сьогодні народжується національна гідність громадян України, коли кожна етнічна спільність, керуючись у своїй поведінці та діяльності власними правилами, які виявляються в моралі, звичаях, досвіді виховання дітей, ведення господарства, намагається своєю поведінкою створювати позитивний імідж народу, «бути таким, щоб по тобі достойно судили про твій народ» [178, с. 49]. Таким чином, національність можна вважати феноменом більш соціальним, ніж біологічним, адже спостерігаємо асиміляцію значною мірою ціннісних орієнтацій в залежності від середовища функціонування, а кінцевим підсумком такої соціалізації як прояву розвитку соціальної компетентності є формування національної ідентичності особистості. У цьому контексті можна погодитися з Н. Лавриченко, що національна самоідентифікація розгортається на трьох рівнях формування людської визначеності – біогенетичному, соціально-психологічному та культурно-історичному [397, с. 286].

*Детермінанта символів, ідей, колективних вартостей, творів цивілізації.* З огляду на визначення Л. Моїсеєнко національної культури як сукупності символів, вірувань, переконань, цінностей, норм поведінки, які характеризують духовне життя певної нації [505, с. 15], маємо говорити про детермінанту національних культур, яка досить тісно пов'язана з попередніми детермінантами, адже особливості культури здебільшого зумовлені природно-географічними характеристиками регіону.

Розглянемо більш детально. Територія сучасної України була заселена людьми з незапам'ятних часів. Це окремі стоянки людей епох палеоліту і неоліту, розташовані в основному за течією річок Дніпро і Дністер, а також у Криму і на південному сході країни. Найдавнішим археологічним пам'яткам приблизно 150 тис. років. В епоху неоліту (6–5 тис. років тому), що завершує кам'яний вік, давні жителі України почали займатися землеробством і скотарством, навчилися шліфувати і свердлити знаряддя праці з каменя, виготовляти глиняний посуд. Велика частина території країни епохи неоліту була вільна від льодовиків і на ній жили люди впродовж усього кам'яного віку. Слід відзначити, що надзвичайно сприятливі умови

для землеробства, різноманітні ландшафтні зони українських земель та їх кліматичні умови завжди приваблювали різні народи. Це робило українську територію небезпечною для існування, прискорювало міграційні процеси, поживляло культурний обмін між народами. Водночас це призводило і до винищення тих культур, які плідно розвивалися на наших землях упродовж тисячоліть. Не випадково, що такі високі культури, як трипільська, чорноліська та інші, які майже досягли у розвитку межі переходу до ранньокласової цивілізації [505, с. 15], виникли саме на цих землях.

Українська культура – культура слов'янського типу. Однак генетична спорідненість українців з іншими слов'янськими народами не виключає культурної й етнічної унікальності населення. Як стверджують науковці, походження слов'ян та їх культури залишається досить складною й суперечливою науковою проблемою, яка має прояв наукового протиборства двох протилежних теорій походження українського народу – міграційної та автохтонної. Максимально наближеною до істини у численних дослідженнях науковців, зокрема В. Грекова, В. Петрова, Б. Рибаківа, О. Преснякова, П. Третьякова, В. Хвойки, О. Шахматова та ін., визначена автохтонна. Як зазначає Л. Моїсєєнко, умовно виокремлюють чотири концепції походження слов'ян – одного з величезних давньоєвропейських етносів. Так, перша і найдавніша – карпато-дунайська теорія, що пов'язана з ім'ям літописця Нестора. Друга концепція вісло-одерської теорії Ю. Костишевського та М. Рудницького. За третьою концепцією розширюються межі території можливого проживання стародавніх слов'ян між Дніпром і Віслою. Відповідно до четвертої концепції (Б. Рибаків) – на зламі III–II тис. до н.е. з індоєвропейської етнічної спільноти виділилася германо-балто-слов'янська група, яка займала територію в межиріччі Одри і Дніпра [505, с. 16]. На думку науковців, наведені концепції стосовно різних періодів розселення слов'ян відповідають історичній правді, проте для визначення етнічної належності археологічних культур глибокої давнини необхідно зіставляти її з пізнішими етнічно визначеними культурами. Фіксація культури слов'янських племен, прив'язаної до певної території, за письмовими та речовими джерелами починається з часу виходу наших далеких предків на історичну арену Європи як більш-менш сформованої суспільно-політичної сили (приблизно середина I тис. н.е.). Скажімо, візантій-



ські вчені в VI ст. як Йордан, Менандр Протиктор, Прокопій Кесарійський, Маврикій Стратег характеризують слов'ян як численний, культурний і соціально активний народ, який бере участь у політичному й культурному житті Південно-Східної Європи, називаючи їх антами, венетами і склав'янами. Завдяки лінгвістиці відомо, що територія формування слов'янської етнокультурної спільноти була досить великою. У той же час, археологічні дослідження стародавньої культури на території Південно-Східної Європи (злам I тисячоліття до н.е. – I тисячоліття н.е.) свідчать, що цей період характерний безперервним заселенням слов'янськими племенами територій і розвитком їх культур, а також зовнішніми впливами на слов'янську культуру (зокрема іранського, фракійського, германського, балтського і тюркського культурних компонентів). Таким чином, питання про історію та витоки української культури є складним і дискусійним. Одна група дослідників вважає, що розвиток української культури почався в епоху середньовіччя, а до того культуротворчий процес не раз руйнувався внаслідок активних міграційних процесів та нападів різних завойовників. Інша – стверджує, що витоки культури треба шукати з епохи бронзи (II тис. до н.е.).

Йдучи за Л. Моїсеєнко, переконані, що впродовж тисячоліть населення України не залишалось етнічно і культурно однорідним. Міграції племен, їх контакти з іншими народами були явищем досить поширеним. Але ці процеси не приводили до повної асиміляції племені, абсолютної руйнації його історичної пам'яті та культури, культурні надбання, принаймні якась їх частина, зберігаються і передаються, примножуючись, у спадок новим поколінням, адже спадкоємність є закономірністю розвитку культури. Не залишилася однорідною й мова, яка є генетичним кодом нації, безпосередньо впливає на процес становлення української ментальності, оскільки є відображенням психоенергетики, ритму, темпу життя, які є особливими у населення кожного куточка країни. Значення національної мови можна окреслити словами Д. Уебстера: «Заберіть у мене все, чим я володію, але залишіть мені мою мову, і я скоро поверну собі все те, що я мав».

Взагалі, за основними двома сучасними концепціями виникнення української мови, вона (за О. Шахматовим – російським мовознавцем) походить зі «спільноруської прамови», з якої виходять й інші «руські мови» (північно-великоруська, південно-велико-

руська та білоруська). Попри це українська мова суттєво відрізняється від інших «руських мов» різноманітними фонетичними явищами та лексикою. За Ю. Шевельовим українська безпосередньо виділилася з праслов'янської мови, після розпаду якої у «східних слов'ян» сформувалося п'ять діалектів, два з них – киево-поліський та галицько-подільський – утворили українську мову. Крім цього, хронологія історії української мови поєднує два підходи (за Ю. Шевельовим). Перший – історичний, який описує розвиток української мови у рамках тих держав, де нею послуговувалися, зокрема від III тис. до н.е. до сер. XIV ст.: виділення української мови з праслов'янської, мови Русі; період від сер. XIV ст. до Люблінської унії 1569 р. (Велике князівство Литовське, Молдавське князівство, Польське королівство); період від Люблінської унії 1569 р. до Андрусівського перемир'я 1667 р. (Річ Посполита); період від Андрусівського перемир'я 1667 р. до кін. XVIII ст. (Велике князівство Московське (Царство Російське) та Російська імперія); формування літературної мови на народній основі – від кін. XVIII до поч. XX ст. (Російська імперія, Австрійська імперія / Австро-Угорщина); українська мова у XX ст. (Російська імперія та Австро-Угорщина, Українська Народна Республіка, Самостійна Кубанська Народна Республіка, Українська Держава, Західноукраїнська Народна Республіка, Карпатська Україна, УНР (радянська) / УСРР / УРСР); українська мова в незалежній Україні.

Другий «джерельний» підхід базується на тому, що кожному періоду притаманні певні джерела, з яких можна зробити висновок про різні зміни, насамперед у фонетиці мови [172]. Зокрема це про-тоукраїнський період (VII–XI ст.), який характеризується відсутністю джерел, написаних носіями мови на території України, використанням інструментів зіставної лінгвістики; давньоукраїнський період (XI–XIV ст.) – представлений досить значною кількістю писемних пам'яток, які написані церковнослов'янською мовою, окремі елементи української фонології досліджуються в іншомовних текстах; ранньосередньоукраїнський період (XV–XVI ст.) – основною проблемою є відмежування пам'яток і рис української мови від білоруських; середньоукраїнський період (середина XVI – перші роки XVIII ст.) – писемна мова виступає з одного боку як особливий різновид церковнослов'янської мови, з іншого боку – як особливий, дуже перероблений різновид розмовної мови; пізньосередньоукраїнський

період (XVIII ст.) – писемні джерела часто фіксують мішанину української та російської мов у різних пропорціях; сучасний період (від останніх років XVIII ст. до сьогодні) – використання української мови в художній літературі, інших жанрах [782] поруч з російською мовою (іноді з превалюванням у різних куточках України).

Однак варто наголосити на таких історичних фактах, які негативно вплинули як на українську мову, так і на культуру, цінності українського народу в цілому. Це (кінець XVIII – 40-ві рр. XIX ст.) виникнення українських степових і кубанських говірок під час поширення української мови на південний схід, російського етнічного елементу на південному сході (Донбас) та півдні (Кривбас) у зв'язку з розвитком шахтарства й промисловості внаслідок заселення росіянами великих міст, російщення їх (військові гарнізони, чиновництво, російські школи, російська православна церква); заборона української як «діалекту російської чи польської мови» (переведення викладання в Києво-Могилянській академії на російську мову, 1784 р.); заборона читання молитов і відправлення служби церковною мовою українського зразка (1786); закриття українських церковних шкіл та усунення з усіх інших шкіл української мови (розпорядження Едукаційної комісії польського сейму, 1789 р.), закриття українського (руського) інституту Львівського університету, де на двох факультетах навчання велося українською мовою (1808); викладання в школах Західної України виключно польською мовою (постанова сейму, 1817 р.); 40-ві рр. XIX – початок XX ст. характеризується лінгвоцитом з боку уряду російської імперії щодо української мови, зокрема заборона українських театральних вистав (1884); заборона видавати підручники, літературу українською мовою (1863, 1876, 1895, 1914 рр.), заборона викладати й навчатися в школах українською мовою (1864, 1881, 1909 рр.) для народів, які населяли Російську імперію [225, с. 49]; переслідування українського слова після революції 1905 р. та у наступні роки реакції; переслідування з боку цісарського уряду австрійської монархії на Західній Україні в обстановці буржуазно-клерикальної реакції. За радянських часів доба українізації мала свій трагічний кінець, адже було обмежено використання української мови в державних, наукових і ділових сферах у 40–80-х роках XX ст. [179].

Слід відзначити, що у сімейному спілкуванні українців (в залежності від регіону й мовного типу сімей) українська й російська

мови знаходяться в рівному співвідношенні, що підтверджує тезу про те, що українське суспільство розділене на дві основні (три й більше, з огляду на мови національних меншин) мовні спільноти. Таким чином, йдеться про регіоналізацію, яка пов'язана з формуванням регіональної ідентичності і залишається в Україні об'єктивною реальністю. З цим також пов'язано змішання української і російської мов у вигляді так званого «суржика».

За часи незалежності, особливо останнє десятиріччя, мовне питання ставало способом спекуляції, завойовування політичних дивідендів, а в останні півроку – приводом розв'язування політичного й воєнного конфлікту.

Отже, усі перелічені факти, а також мовне розмаїття, як істотна характеристика вербального способу передачі інформації, зневажливе ставлення до української мови в східних і центральних областях України протягом тривалого часу призвели до того, що явищам суспільної дійсності у кожній місцевості не відповідає один і той самий мовний код, який сучасними дослідниками розглядається як соціальна пам'ять, відповідальна за збереження інформації. Більш того, спостерігаються розбіжності й генетичного фонду і мови.

Цілком слушно, що наявними є відмінності у розвитку соціальної компетентності особистості, адже в нашій країні спостерігається різноманітність колективних форм внутрішнього сприйняття духовних, природних, господарських, соціальних, життєвих, політичних ситуацій, що обумовлює утворення типового способу спілкування представниками окремої місцевості як основи для подальших інтерсуб'єктних взаємодій. Однак варто наголосити на позитивних зрушеннях в процесі національної самоідентифікації українства, збільшенні ролі української мови – мови з «чистої совісті» (О. Майборода).

*Детермінанта апарату організованих об'єднань.* На особистість, її соціальну компетентність вплинув і впливає розвиток української державності, який має початки з багатьох історико-правових, соціальних, політичних та інших факторів, й обумовив її характер, зміст, риси. Важливого значення мала система правил поведінки (формалізована або неформальна). Варто зазначити, що найперша система правового регулювання соціальної поведінки сформувалася у східних слов'ян в період їх додержавної організа-

ції (племена, союзи племен). Вона увібрала погляди на справедливе й каране, мала форму неписаного звичайного права (традиції, звичаї як правила поведінки). При переході населення українських земель до феодального устрою Київського князівства такі звичаї отримали визнання державою як обов'язкових й у великій мірі були включені до писаних правових джерел Київської держави IX–XI століття під загальною назвою «Руська правда» (перше писане джерело «Правда Ярослава» як складова частина «Руської правди» з'явилося у 10–30-х роках XI століття). Вона, як правила співжиття, виникла і сформувалася на місцевому ґрунті з уявлень про необхідну і достатню міру справедливості, зважаючи на рівень розвитку суспільства, вплинула на ментальний зміст української (київської) ідентичності в наступні часи. Увібравши звичайне право східних слов'ян, система не обмежилася виключено цим, оскільки Русь знаходилася в оточенні інших держав і народів, що впливали на неї. Як зазначають історики та юристи, ці писані правові джерела можна розглядати повноцінними законами у порівнянні із записами звичайного права германських народів (найраніша частина Вестготської правди записана в другій половині V століття), Бургундської правди (кінець V – початок VI століття), Салічної правди франків (початок VI століття), Англо-саксонськими законами (VII–IX століття) тощо [854]. Варто зазначити, що створення писаних законів всезагального застосування мало на меті здійснення впливу на поведінку членів суспільства й відповідало вже сформованій на той час традиції народів Європи, які заснували свої королівства після падіння Західної Римської імперії.

Князівська доба позначилася активізацією міжнародного торгового, культурного, політичного спілкування, адже Київська Русь користувалася високим міжнародним авторитетом з огляду на її площу, економіку, урбаністичний як для тих часів склад населення, значну військову силу.

Основним (проте не єдиним) партнером Русі стала Візантія (пряма спадкоємиця європейської античності). Товарний обмін з нею вплинув на систему економічних відносин (поглиблення поділу праці, ремесел, виокремлення нових верств населення, підвищення заможності спільноти, залученої до товарообміну). З Візантії було запозичено християнську віру, яка прийшла на заміну політеїстичним віруванням жителів Русі. Це спричинило стрибок у розвит-

ку ідей, поглядів, принципів укладу повсякденного життя, відносин між людьми, значно вплинуло на менталітет, соціалізацію особистості. Від Візантії Київ отримав книгописну, іконописну традиції, канони церковної служби та будівництва. Русь сприйняла спільні для всього європейського простору цінності.

Між тим, з розвитком державності виникла проблема централізації влади верховного князя Київського, настав період феодальної роздробленості. Цьому сприяли розвиток великих феодальних землеволодінь, між якими існували слабкі економічні зв'язки, значна територія Київської Русі, формування феодального імунітету внаслідок наділення великих феодалів. При цьому, політична влада, будучи атрибутом земельної власності, по мірі зростання приватного землеволодіння зосереджувалася в руках місцевих князів і бояр. Окремі феодальні князівства настільки посилювалися в економічному і політичному відношенні, перетворившись у своєрідні держави у державі, які втримувати у покорі Київському князю стало неможливим. Послаблення його влади і посилення впливу багатих феодальних землевласників зумовили скликання феодальних з'їздів, на яких збиралися місцеві князі, їх спільники, васали, бояри, інколи церковна знать. Під проводом великого Київського князя тут розробляли нове законодавство, розподіляли лени, розв'язували питання війни і миру з іноземними державами, планували заходи щодо охорони торговельних шляхів.

У політичному житті Київської Русі певне значення мали народні збори – віче, в яких брали участь вільні дорослі жителі міста – купці, ремісники та ін. (деяка проекція спостерігалася й в сьогоденних умовах). Вирішальна роль в них належала міській феодальній верхівці – боярам і «старцам градским». Важливою функцією віча було комплектування народних ополчень і вибір його ватажків. Віче скликалося під час облоги міста, перед початком воєнних походів, на знак протесту проти політики князя. Щодо місцевого селянського самоврядування, то його органом була вервь – сільська територіальна громада, яка здійснювала колективну власність на не-подільні землі, реалізацію норм звичаєвого права, організацію захисту своїх членів та їхньої власності у конфліктах з державним апаратом, феодалами і сусідніми общинами. Члени верві, пов'язані між собою системою кругової поруки, несли перед князівською адміністрацією фінансові, поліцейські та інші зобов'язання. Територія верві

охоплювала кілька населених пунктів, які знаходилися недалеко один від одного (у проекції до сьогодення актуальним є підвищення ролі громади у суспільно-економічному житті общини й держави). Збройні сили склалися з великокнязівської дружини, дружини місцевих князів та інших феодалів; народного ополчення; найманих загонів. Маючи аристократичний тип, дружина виконувала також функцію радників, думка яких мала значення для князівської влади.

Таким чином, детермінанти апарату організованих об'єднань українського простору за часів початкового формування ідентичності втілювали декілька основних ієрархій: вельможі (землевласники, бояри), особи, що мали відношення до відправлення культу політеїстичного чи монотеїстичного, державна влада у вигляді Київського князя – суверена всієї території, сюзерени-васали, за системою відносин феодальному ладу. Церква, як один з детермінантів, не мала політичної та економічної влади за прикладом церкви західної Європи, однак користувалася засобами інтелектуального та духовного переконання, правом на оцінку поведінки особи з точки зору моралі і, відповідно, на розвиток її СК.

Вторгнення монгольських військ на території слов'янських князівств у XIII–XIV ст. спричинили втрату ними політичної самостійності, що уповільнило розвиток східних слов'ян, відкинувши Русь на кілька століть назад, «законсервувало» удільну роздробленість, перешкоджало централізації земель і князівств, завадило відродженню державності. Усе це залишило відбиток у соціумі й на особистостях, що були сучасниками тих подій (послаблення елементів, які давали стимул для розвитку мистецтва, літератури, культури та ін.). Однак навала стимулювала остаточне оформлення у майбутньому української ідентичності, менталітету, прагнення до відновлення державності, а також самоідентифікації українського народу як спадкоємців київської княжої традиції.

Майже 500 років українці у різних формах мали державність і тільки 350 років були її позбавлені. Щонайменше чотири рази в просторі і часі народжувалася українська держава. Від першої літописної історії (IX–XIV ст.) Київської та Галицько-Волинської Русі, другої – козацько-гетьманської (XVII ст.), пройшовши руйнування з боку Речі Посполитої, Російської, Османської, Австро-Угорської імперії, народившись втретє внаслідок національно-визвольного руху (середина XIX – початок XX ст.) 1917 року, а також

возз'єднання у часи Другої світової війни Східної Галичини, Північної Буковини і Закарпаття з Українською РСР до проголошення акту незалежності України 24 серпня 1991 року. Справедливим буде доповнити цю періодизацію сьогоднішніми подіями відстоювання незалежності нашої держави. Таким чином, історія державності за часів радянської України була суперечливою з її трагічністю, неможливістю втілення в життя ідеї незалежності, юридичним закріпленням позитивних наслідків революції і формальних ознак української державності у поєднанні з встановленням керівної, пануючої ролі більшовицької партії, нетерпимості до політичного інакомислення, застосуванням жорстоких репресивних методів політичної боротьби, незважаючи на де-юре проголошену і закріплену в Конституції СРСР та Конституції УРСР суверенність, де-факто економічно, політично й ідеологічно залежністю від Москви. Однак одночасно Україна набула цінний досвід Центральної Ради, Гетьманату, Директорії, ЗУНР, УРСР, який послугував її майбутньому, поповнив скарбницю її державотворчого досвіду.

Як зазначалося вище, події природного відстоювання незалежності нашої держави сьогодні змінили погляди на розуміння таких понять, як громадянин України, державність, патріотизм, суттєво вплинули на розвиток правової, соціальної компетентності особистості. Наша країна стоїть на порозі реформування, адже планується проведення багатьох реформ, зокрема й децентралізації влади, передання багатьох повноважень на місця, що має суттєво підняти роль громади, залучити громадян до вирішення соціально-економічних питань, зокрема й освіти.

*Детермінанта прикладів для наслідування, знаків, ознак і способів дії.* Слід відзначити, що проблема наслідування досліджувалася у різні періоди і за різними напрямками, зокрема у контексті масової свідомості (Е. Канетті, З. Кракауер, Г. Тард), філософії історії (В. Беньямін, Ф. Ніцше, А. Тойнбі, О. Шпенглер); як інстинктивне, реалізоване у природному світі (К. Делез, Е. Канетті, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, К. Лоренц, Г. Тард, З. Фрейд); культурно-мистецьке (Ю. Юхимик та ін.); соціалізоване, виявлене у суспільному становленні людини, зокрема у навчально-виховній діяльності (А. Бандура, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Ларцев, С. Міллер, Д. Норман, Ж. Піаже) [799, с. 9] та ін. Сфера ж впливу *детермінанти прикладів для наслідування, знаків, ознак і способів дії*



у порівнянні з попередньою детермінантою апарату політично організованих об'єднань переважає, адже весь час виявляється у суспільстві, діяльності людини. Її змістовне наповнення у трактуванні С. Дорошенка є сукупністю критеріїв і спонукань, призначенням яких є управління не лише способами дії груп і окремих осіб, але й ментальним процесом загалом [237]. Поділяємо думку науковця щодо набуття цією детермінантою наказової форми, оскільки вона впливає за допомогою моральних, правових, релігійних, естетичних, соціальних норм, які корегують економічну діяльність людини, постаючи нормативними і водночас пояснювальними; виявляється у менш регулярних діях колективу, що не належить до якоїсь політично організованої, укоріненої у визначену місцевість спільноти. Отже, людина за допомогою цілком легітимних прикладів для наслідування набуває здатності регулювати свої думки та дії у процесі життєдіяльності в соціумі.

Вплив цієї детермінанти можна простежити, починаючи з перших поселень на території нашої держави. Як ми зазначали вище, предки нинішніх українців оселилися на території (з часів раннього палеоліту), яка вже мала давню історію, а її населення підтримувало зв'язки з цивілізованими народами стародавнього світу [542, с. 4]. Зразки суспільного життя, ведення господарства, зокрема видобування вогню, полювання на дрібних тварин, збирання, колективне виробництво (знаряддя праці – з кременю і кісток мамонта) й колективне споживання невеликими групами, общинами (500 поселень пізнього палеоліту) як родовою і соціально-економічною одиницею (до 20 тис. осіб) склалися з 5–8 житлових споруд (по 40–50 осіб), тобто люди ставали постійними мешканцями селищ.

У добу мезоліту спостерігався розпад общин на невеликі мисливські колективи, а індивідуалізація виробництва (приручення диких тварин, поширення рибальства) і споживання підвищила роль парної сім'ї, впливало на соціалізацію, розвиток соціальної компетентності особистості. Перехід до свідомого виробництва продуктів харчування в останню стадію кам'яного віку (добу неоліту) стався на основі появи нових форм господарської діяльності людини (скотарства і землеробства) й, відповідно, досконаліших типів знаряддя праці (кам'яних сокир, ножів), способів обробки каменю (шліфування, свердління), початку виготовлення керамічного посуду, й окреслення двох культурно-господарських зон як

південно-західної (землеробсько-скотарської) і північно-східної (мисливсько-риболовної). Основою виробничих відносин стала спільна власність роду на знаряддя, продукти праці й на певну територію. Виникнення територіальних зв'язків сприяло появі сусідських общин, а згодом і племені, тобто розширенню соціуму, що вимагало від особистості розвитку різноманітних компетентностей. Таким чином, вирішальним для формування соціальних цінностей, соціального розвитку особистості став вплив економіки, зміцнення родової общини (близько 500 неолітичних поселень), підвищення соціальної ролі сім'ї. У кожному історичному періоді під впливом цих факторів відбувалося пристосування людини до суспільно-економічних змін. Так, збільшення кількості поселень поблизу річок, кількості в них споруд і мешканців (1–1,5 тис. будинків; 600–700 осіб) в епоху енеоліту (трипільської культури), покращення соціальних умов проживання (житлові й господарські приміщення) у спорудах, які розміщувалися рядами або колом, формування племен (на основі територіальних общин), виникнення міжплемінних об'єднань, виокремлення найзнатніших родів на чолі з патріархами; підвищення ролі чоловіків у суспільстві, розвиток орного землеробства і скотарства (знаряддя – рало), виробництва кераміки, розширення торговельних контактів із сусідами (особливо між Півднем і Північчю) свідчать про утворення соціального обличчя поселень і зміни господарської основи на патріархальну сім'ю, яка залишилася основою й бронзової доби, урізноманітнення *прикладів для наслідування, знаків, ознак* і способів соціальних та економічних дій. У добу заліза відбувається руйнація старих соціально-економічних структур, завершується процес розпаду первіснообщинного ладу і розпочинається перехід до станово-класового суспільства. Поява додаткового продукту спричинює створення військово-політичних об'єднань і виокремлення військово-аристократичної верхівки суспільства з концентрації влади.

Ми не будемо вдаватися до ретельного подальшого історико-соціального аналізу й зупинятися на такому відносно ідентичному культурному державному утворенні (за ознаками культури, побуту і соціального укладу) як Київська Русь, котре увібрало в себе усі попередні соціокультурні зв'язки, традиції, що існували на цих територіях (с. 186 моногр.), а розглянемо вплив цієї детермінанти з моменту падіння Київських князів від татарської навали і втрати державності.

Як свідчать історичні документи [394], період литовського панування позначився автономією слов'янського етносу і менталітету русичів (оксамитове проникнення) разом із наступним запозиченням Великим князівством Литовським багатьох традиційно слов'янських елементів в управлінні, релігії, організації повсякденного життя, моралі. Між тим, зближення Литви та Польського королівства (унії – Люблінська, 1569 р. та Берестейська, 1596 р.) надали пріоритет останньому. При цьому, панування іноземних інституцій над українськими землями спричинило поступове атрофування інституцій влади, адже владу на місцях отримали магнати-іноземці. Однак традиції державотворення Київської Русі, Галицько-Волинського та Чернігівського князівств у майбутньому опосередковано стимулювали національно-визвольну боротьбу українського етносу, який вже отримав чіткого оформлення за територіальною та ментальною ознаками.

У цей період людські спілки ширше укорінювалися та розселялися на території українських земель, покращували знаряддя праці, уміння, розвивалося землеробство, як основний вид зайнятості переважної більшості учасників соціуму, та різного роду ремесла. Підвищувалася продуктивність, спеціалізація праці, торгівля, зростала роль міст, що через татарську навалу втратили відповідні позиції, відновлювалася інфраструктура. При цьому, патріархальний уклад більшості українців консерватизував погляди на соціальні зв'язки. Основного значення набула сільська община (у подальшому – сільська громада продовжувала виконувати свою важливу роль у соціальному розвитку її членів). Інтеграція до публічної сфери відбувалася за принципами аристократичного походження, соціальні ліфти були відсутніми. Між тим, польське правління до середини XVII століття відзначалося утисками, примусовою асиміляцією українського етносу, що викликало природну реакцію носіїв відповідної ментальності у формі українського козацтва як «межового стану української душі», своєрідної відповіді на виклики, в основі якої повстання, відновлення справедливого порядку речей, самозахист від морального утиску, фізичного знищення [394].

Поява Запорізької Січі, Гетьманської держави як способу політичної організації козацтва та усього суспільства, як військової спільноти, що між тим мала хист до економічного життя, як спілки вільних людей, що найвище ставили особисту свободу, терпимість

до рівних, самоврядність, непримиренність у відстоюванні власної гідності, вольностей, мала значний вплив на об'єктивні справи, стимулювала кожен особистість утверджувати в собі відповідні принципи, стала рушійною силою соціальних процесів, які вкоренилися в генетичній, історичній пам'яті і соціальному досвіді, українській сучасній ментальності й громадянськості.

Північна 30-річна війна, угода І. Мазепи з Карлом XII і Лещинським задля свободи України «від усякої чужої влади» [486, с. 89] призвели до зруйнування Батурина – центру гетьманської влади, символу самоврядних прав України на автономію, утвердження російської влади на Україні, занепаду політичних інститутів, пов'язаних з автономним станом, прискоренню процесу включення українських державних органів у структуру Російської імперії за помітно важливою роллю у цьому Петра І. На місце ідентичності, сформованої за декілька століть, новою російською владою насаджувалася нова ідентичність Малоросії з відповідним укладом життя, соціальними цінностями, феодалним устроєм соціальних зв'язків, тим самим штучно спричинюючи комплекс меншовартості. Цілком слушно акцентують історики також на об'єктивних реаліях XVII–XVIII ст. щодо причин зруйнування української державності, невіддільних від логіки історичного процесу, яка полягала в тому, що у складі абсолютистської Росії Україна з її республіканською, демократичною формою правління була позбавлена перспектив. Українські державні інститути рано чи пізно мали бути поглинуті загальноімперськими органами управління [486, с. 91] на фоні невдалих спроб змінити становище (проект гетьманського правління – Конституції П. Орлика на основі парламентаризму, здійснення судової реформи, розроблення й подання петиції Петру І про повернення Україні колишніх прав П. Полуботком) [486, с. 89]. Відсутність єдності суспільства, великі внутрішні суперечності між українською верхівкою і рештою населення, ополячування на Правобережжі й обрусіння на Лівобережжі, втрата національної еліти, ліквідація самобутнього суспільно-політичного ладу, поділення на релігійні конфесії, монополізація окремих галузей виробництва посилили конфронтацію в суспільстві, проте й одночасно сприяли об'єктивному процесу становлення української нації, зміцнюванню її економічної єдності.

Національно-визвольна боротьба у подальшому (гайдамацький рух, рух опришків, боротьба проти комуністичного режиму), розвиток культури в тісному зв'язку з економічною і суспільно-полі-

тичною ситуацією в різних землях України (сильний колонізаторський вплив на українську культуру Правобережжя, Буковини, Закарпаття та залишки автономії у землях Лівобережної України з кращими умовами для культурного розвитку), підвищення вимог суспільства до школи, характеру знань (середина XVIII ст. в усіх містах і майже в усіх селах Лівобережжя були початкові школи, а середню освіту давали Чернігівська, Харківська, Переяславська колегії).

Варто наголосити на значенні для розвитку особистості сільської громади, до складу якої входили мешканці села. У селі була церква (релігійна ідея упродовж довгих років була консолідуючою силою), приходська школа (до скасування шкіл Катериною II), кузня, дзвін для скликання села на раду, гамазея (склад для зберігання запасів зернових та інших культур на випадок неврожаю чи якогось стихійного лиха). Сільська громада обирала Судну раду для вирішення питань і правопорушень, які можна розв'язати громадою без звернення до державної поліції. Цілком слушно Л. Лук'яненко [440] наголошує на споконвічній атмосфері довір'я членів сільської громади, почутті сорому, страху гріха селян (привласнення чужого вважалося за гріх) і гордості від того, що здобувалося власною працею. При цьому, приватна власність давала людині незалежність, а нормальні достатки були підставою для гордості. Ідеалом була заможність, адже вона означала вміння працювати. Прагнення до справедливості в громаді виробляло в неї гостре засудження випадків поганих вчинків. У вихованні дітей участь брало усе село. Це робило людину цільною особистістю. Таким чином, соціокультурне середовище впливало на виховання, соціалізацію як форму розвитку соціальної компетентності особистості.

Розкол сільських громад на початку 20-х років XX ст. (комітети незаможних селян як форма розколу), нацьковування бідних проти заможних, посіяна недовіра один до одного, практичне «закріпачення» селян (відсутність паспорту до 60-х років XX ст.), зміна ідеалів (багатство – зло, багатий, заможний – поганий; бідність – добре, бідний – добрий), примусове запровадження колгоспів зробило селян бідними. У свою чергу голод примусив селян красти в колгоспі, а отже – переступити табу (не вкради), втратити моральність, повагу, гордість у власних очах, що стало моральною трагедією, яка підсилювалася змушенням брехати для уникнення кари, а брехливість – принижуватися. Відповідно ствердження іде-

алу бідності привчило українців прибіднюватися, яке не стримує від жебрацтва (сьогодні має прояв навіть на рівні депутатів ВР України – небідних людей), зменшує кількість особистостей і збільшує відсоток безхарактерних істот.

Державний, громадський, політичний діяч Л. Лук'яненко [440] констатує на таких наслідках Московського колоніального ярма, як: втрата історичного мислення й національної гордості; ставлення до української держави як до чужої, страх влади й суспільна пасивність; невіра в національний розум і комплекс неповноцінності. Цілком слушними є його думки з приводу того, що демократія дає можливість нації вивчити й усвідомити хвороби й недуги, що були прищеплені українцям, а багатюща козацька спадщина дає поколінню вільних українців взірці особистості українського типу і розвинуту педагогіку їх виховання.

Подолати усталені за останні роки стереотипи, на нашу думку, буде досить складно. Йдучи за Л. Лук'яненком, переконані, що в умовах творення громадянського суспільства з перерозподілом влади між центром і громадами, зі збільшенням економічної влади останніх, відновленням довіри між громадянами і державою, змін взаємин із вертикальних до горизонтальних, відновлення ідеалу свободи економічної діяльності, особистості заможного громадянина, а не жебрака, необхідності приватної власності, набутої чесним шляхом, яка забезпечує матеріальну незалежність і повертає людині індивідуальну свободу, почуття людської гідності, а свобода політичної діяльності дає право удосконалювати діяльність державних органів влади, національна особистість має відродитися, щоб навести лад у цій хаті [440].

Отже, наша країна знаходиться у стані перехідного суспільства, яке потребує природно відроджених базових цінностей, чітко визначених економічних і соціокультурних орієнтацій. Тому надзвичайно важливою проблемою для України й українців є усвідомлення своєї тотожності з певною культурною моделлю на основі природної національної ідеї.

*Детермінанта прикладів для наслідування, знаків, ознак і способів дії безумовно переплітається з детермінантами суспільної структури й соціальних ролей, колективних дій. Щодо «суспільної структури» (у широкому розумінні – це будова суспільства взагалі, система зв'язків між усіма його складовими елементами, якими*

є людина, соціальні ролі та статуси, соціальні спільноти та інститути; у вузькому – це лише соціально-групові спільноти, їхні взаємовідносини), то починаючи з Платона та Аристотеля, більшість учених, як відомо, опирається на класову структурованість суспільства. Однак соціальна структура суспільства включає й інші види соціальних спільнот, зокрема соціально-демографічні (молодь, чоловіки, жінки, пенсіонери); соціально-територіальні (міські та сільські жителі) [775, с. 235], соціально-поселенські, соціально-професійні, соціально-класові, соціально-етнічні, соціально-демографічні (О. Якуба) [801, с. 30], є його будовою, де кожний елемент (клас, верства, соціально-етнічна чи професійна група) об'єднаний спільністю інтересів і об'єктивно відрізняється від інших своїм специфічним місцем у суспільстві [536, с. 73]. Як бачимо, наявний взаємозв'язок вищевизначених детермінант.

Слід відзначити, що людина включена до будови суспільства опосередковано, адже завжди входить до певної групи, інтереси і норми поведінки якої впливають на неї. Суспільне життя і є взаємодією цих груп, має прояв у зіткненні їхніх інтересів, постійному з'ясуванні свого місця в ієрархії суспільства. Відповідно до класичної марксистської традиції центральними вважаються взаємовідносини класів. Однак, як доводить історична наука й події сьогодення, пріоритетного значення можуть набувати відносини інших спільнот (наприклад, етнічних чи демографічних груп – після великих воєн, коли різко порушується рівновага між чоловічим і жіночим населенням, між поколіннями, волонтерських груп та ін.). Підтвердження думок знаходимо в І. Шаповал [775, с. 236].

Щодо детермінанти соціальних ролей, колективних дій, то, йдучи за Ж. Гуревичем [833, с. 113–114] та С. Дорошенком [237, с. 16], розглядаємо її як особливий спосіб, який на рівні ментальності стимулює народження оригінальних і самобутніх якостей, зумовлених обставинами колективного існування. Його особливістю є те, що спілкування в історично визначених центрах відбувається жвавіше, а потреба у ньому у мешканців є більш нагальною. Небезпідставно науковець вважав, що населення вужчих територій країни у містах, кількість яких історично зростала (наприклад, від 500 поселень за часів пізнього палеоліту на території України, – прим. наша), і селища починає відігравати роль, яку важливо розглядати як точку відліку процесу структуризації суспільства; орієнтир для

тих, хто бажає відмежуватися від якогось соціального сегмента, чи навпаки, долучитися до останнього. Саме тому він наголошував на соціальних ролях, реалізація яких може сприяти (не сприяти) суспільній стабілізації, про почуття, які викликають у людей ті чи інші особи, ті чи інші групи, які намагаються відійти від чинних соціальних стандартів, або навпаки, збагатити останні новою якістю.

Відносно соціальних ролей особистості, то дослідженням цієї проблеми займалися Б. Ананьєв [5, с. 127], А. Кравченко, G. Hofstede, Н. Н. Kelley, R. Linton, G. Н. Mead, J. L. Moreno, J. W. Thibaut та ін.

Виходячи з того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), не виникає сумнівів щодо справедливості тлумачення СК як такої (серед різноманіття поглядів), що відображає сферу (Н. Roth) [867], здатності взаємодіяти з іншими і бути компетентним у цій справі (W. W. Hartup, M. B. Shure) [836; 875], вирішувати задачі, що виникають у взаємодії зі спільнотою (індивід, група, колектив та ін.) і державою (А. Анікєєв) [11, с. 89] задля досягнення результативності у взаємодії людей у колективі (Н. Ляхова, W. W. Hartup, M. B. Shure та ін.) [451, с. 25; 896; за 871], можливості досягнення особистих цілей у соціальній взаємодії, в різних ситуаціях із збереженням хороших відносин з іншими (L. Rose-Krasnor, K. Н. Rubin) (за [875]) і вирішення проблем (І. Єрмакова, Г. Несен, О. Прямікова, Л. Сохань, A. Schelten, M. B. Shure та ін.) (за [12; 261, с. 315; 585, с. 127; 586; 875]), комплексу особистісно-психологічних технологій взаємодії людини із соціальним оточенням (С. Бахтєєва) [34, с. 7], системи складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях (В. Куніцина) [395]. У той же час, спостерігаємо тлумачення СК з позиції теорії соціальних ролей у Є. Бехтєнкової, О. Кононко, О. Мачехіної, В. Цветкова, І. Черноусова, D. Meichenbaum [48; 348; 475, с. 8; 761; 770, с. 18; 851] та ін. На важливість уміння виконувати різні соціальні ролі й функції в колективі та продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі вказують І. Зарубінська стосовно студентів ВНЗ економічного профілю [274, с. 28], О. Крузе-Брукс щодо учнів молодших класів [376, с. 75] та ін. Це також задекларовано у Державному стандарті початкової загальної освіти [579]. Така думка простежується й в Законі України «Про вищу освіту» стосовно співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами, держави з ро-



ботодавцями, національних та міжнародних інституцій у сфері вищої освіти, співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації [265]. Усе це передбачає опанування людиною різними ролями й розвитку вміння взаємодіяти в різних колективах.

Крім цього, результати історичного аналізу, здійсненого нами (с. 41 моногр.) та статті щодо соціальних ролей [121, 123, 105], дають можливість окреслити відповідну змістову лінію щодо досліджуваної детермінанти. Зокрема, це: чітке розподілення соціальних ролей між громадянами, сприяння ієрархічного механізму уникнення соціальних конфліктів (Платон, Аристотель), отримання користі від урізноманітнення соціальних ролей дітей і батьків на основі обопільного впливу, інтелектуального, духовного збагачення (І. Борецький або Г. Дорофєєвич), орієнтування на підготовку людей до виконання соціальних ролей (громадян, батьків, дітей та ін.) відповідно до законів виховання, громадського виховання, соціально-політичного устрою держави, переважання суспільного блага перед особистим (Ш. Монтеск'є), розвиток соціальних навичок школярів як «усіх тих різноманітних форм поведінки, що зв'язані з взаємовідносинами поміж собою і з дорослими» (О. Залужний), опанування різними соціальними ролями в умовах ситуації успіху, атмосфери захисту і відданості, наснаги, взаємної довіри і справжньої прихильності, у практиці навчання старшими дітьми молодших (М. Монтессорі), залучення до виконання різних громадських обов'язків маленьких співгромадян задля можливості їхньої участі у роботі для загального блага, здійснення діяльної взаємодопомоги (А. Фер'єр), виконання вихователями функцій батьків (П. Гехеб), надання свободи учительству в питаннях участі в шкільному управлінні (В. Чарнолуський) [121; 123; 105], набуття педагогічного, соціального досвіду, досвіду додаткових професій, упровадження «системи перспективних ліній» (А. Макаренко) [455, с. 129], створення вчителем особливого світу людських дотиків, найбільш сприятливих для особистості й одночасно для виховування у кожного учасника педагогічного процесу індивідуальної здатності «должествованія», відповідальності перед колективом, суспільством (В. Сухомлинський) [693, с. 166] та ін. Таким чином, маємо підтвердження важливості розгляду особистості на рівні взаємодії із соціальним середовищем, перш за все із соціальними

групами, до яких особистість включена, з якими взаємодіє, і з огляду на те, які соціальні ролі в них виконує.

При безперечній важливості розвитку СК особистості, декларванні цього у різноманітних державних документах, соціальні аспекти навчання на практиці ігноруються або не враховуються. Зосереджуючись тільки на інтелектуальному розвитку, педагоги створюють загрозу ушкодження соціального та емоційного розвитку школярів [370, с. 417; 870, с. 86]. Саме тому вчителі мають створювати одночасно умови для зміцнення афективних і когнітивних здібностей учнів, адже життя доводить, що діти з середніми інтелектуальними здібностями й одночасним переважанням соціальних і емоційних навичок можуть бути більш успішним в школі і пізніше в суспільстві, ніж ті, які мають високі інтелектуальні здібності, однак у меншому ступені – соціальні та емоційні навички. Підтвердження власних думок знаходимо у В. Куніциної [395], А. Савенкова [624; 623], Д. Ушакова [728; 729], В. Юркевич [798], S. Baron-Cohen, W. W. Hartup [836], S. G. Moore. Переконані, що повне розуміння вищезначеної детермінанти можливе, на нашу думку, з урахуванням історичних змін, піднесення або гальмування соціального процесу й відповідних тенденцій до розвитку (або його зниження й припинення), отримання чи обмеження можливостей особи чи соціальної групи, які прагнуть реалізувати відповідні соціальні ролі в процесі більш активного спілкування. Підтвердження такої думки знаходимо в С. Дорошенка [237, с. 16] та ін.

Наведемо декілька прикладів. Скажімо, у IV–III тисячоліттях до н. е., коли на основі територіальних общин формуються племена, виникають міжплемінні об'єднання, починають виокремлюватися найзатятіші роди на чолі з патріархами, відповідно підвищується роль чоловіків у суспільстві, й господарською основою стає патріархальна сім'я. За етнографічними даними такої сім'ї передувала матриархальна, коли жінка мала пануючу соціальну роль. Однак з утворенням громади, яка підпорядковувалася батькові, жінка втратила свої права, змінився й її репертуар соціальних ролей до хранительки домівки і виховательки дітей, істотним чином став відрізнятися від статусу чоловіка індивідуальний і соціальний статус.

Руйнація ж старих соціально-економічних структур внаслідок відкриття і використання заліза, завершення процесу розпаду первіснообщинного ладу, поява додаткового продукту обумовили пе-

рехід до станово-класового суспільства (створення військово-політичних об'єднань, виокремлення військово-аристократичної верхівки суспільства з концентруванням влади, розшарування населення) й нових соціальних відносин. У свою чергу, розвиток міст, торгівлі, ремесел, застосування поділу праці спричинив появу людей, котрі займалися інтелектуальною діяльністю. Таким чином, зміна соціально-економічної системи призвела як до появи нових професій, так і до розширення репертуару соціальних ролей відповідно до певного статусу особистості в суспільстві.

У період XVIII–XIX століть, який вважається часом остаточної самоідентифікації українського народу як всезагальної спільноти людей в історичному, культурному, духовному сенсі, при поступовій втраті українськими землями здобутої автономії й перетворенні на простір, залежний від Російської імперії (з її намаганнями насадження власної ідентичності, здійснення асиміляції), більшість людей бідує, оскільки не має достатньої власності, землі, засобів виробництва, знаходиться в кріпацькій залежності від поміщика, обкладається непомірними податками і зборами (за [41]), починає боротися за свої права й волю. Можемо говорити про такі нові соціальні ролі, як людина-кріпак, людина-борець, людина-власник (володіє живими людьми як речами) та ін.

Процес урбанізації (після реформ Катерини II) із різноманітним населенням (козаки, московські «служиві люди», представники капіталу, світського й духовного суспільства – купці, ремісники, служителі церкви та ін.), зростанням темпу господарського освоєння регіону, розвитком торгівлі й державного апарату, відмежуванням «нового» дворянства від простих людей у соціальному, національному аспектах породило новий спосіб колективного існування, ускладнило процес входження в суспільство, соціальний розвиток особистості [39], урізноманітнило соціальні ролі. У той же час, поступове теоретичне оформлення ідеї про цінність особистості, свободи, рівності, справедливий уклад між людьми незалежно від їх походження та достатку спричинило нові групові відносини й надало можливість для реалізації нових соціальних ролей, які відповідають загальноєвропейським тенденціям демократизації всіх суспільних сфер. З іншого боку, розбудова міст, перетворення їх на центри промислового виробництва, культурного й наукового розвитку стали основою переходу особистості, соціального об'єкта,

цінності (створеної або модифікованої завдяки людській діяльності) від однієї соціальної позиції до іншої (за П. Сорокіним, 1927 р.), тобто соціальної мобільності (за [542]).

Щодо соціальної ролі й професії вчителя, то, йдучи за В. Пашковим, стверджуємо, що раннє, культурно примітивне родове суспільство через свою якісну й кількісну простоту забезпечувало самовідтворення практично автоматично, адже дітей природним ходом життя залучали у дорослі, переважно колективні справи та їх, знову ж переважно колективне, мислення [543, с. 68], колективні дії, підпорядковані лише змісту при допустимості майже усіх засобів [543, с. 69]. При цьому, як зазначає G. Foelsch, той, кого навчають, не завжди береться до уваги, й відповідно вільна, самостійна й відповідальна особистість – явище доволі пізньої історії [829]. Подолання ж родової інерційності, архаїчної традиційності, входження в громадське життя мінливості як постійної його властивості, що веде до вивільнення людини від тотальної родової залежності й появи, тим самим, автономної, самостійної особистості призвело до інституалізації педагогічної професії, масового фахівця, часто педагога не «від Бога», а «від спеціальної підготовки». Не випадковим є те, що педагогічній освіті в Україні усього двісті років, що відповідає її найтяжчому архаїчному культурно-історичному вантажу [501].

Як ми вже зазначали, набір соціальних ролей змінюється протягом життя відповідно до умов середовища. Зробимо акцент на трансформації ролей жінки (превалююча кількість вчителів – жінки) у життєвому циклі родини (матріархальна – патріархальна – нуклеарна) в контексті історичних подій та змін в суспільстві. Зауважимо, що до самого кінця XIX століття жінкам в усьому світі було заборонено отримувати вищу освіту, відповідно й соціальна роль освічених професіоналів була для них недоступною. Тому основними були ролі матері і дружини. Йдучи за Л. Смоляр, можна зазначити, що до 60-х років XIX століття доступною для дівчат була лише спеціальність домашньої вчительки. Зміна ж способу господарювання (становлення капіталістичного способу виробництва після ліквідації кріпосного права), реформа в галузі освіти, формування громадянського суспільства, глибинне переосмислення передовою інтелігенцією, в тому числі і жінками, своєї поведінки в оцінці її ідейної позиції, створили ґрунт для формування почат-

кової, середньої, вищої та середньої професійної освіти жінок. Сортні дівчат із збіднілих дворянських сімей змушені були шукати джерел до існування як з економічних причин, так і з моральних мотивів (відповідальність перед народом, необхідність суспільно корисної праці, потяг до здійснення високої ідейної місії, самореалізації, можливості доведення суспільству своєї рівноцінності й виходу із дискримінаційного становища та ін.). Прагнення до професійної праці, яке стало частиною світобачення «нових жінок», концепцією способу їхнього життя (в умовах обмеженості сфери застосування жіночих знань і навичок) стало поштовхом для розширення репертуару соціальних особистих ролей жінки та її включення в життєдіяльність соціальних груп [667, с. 16].

Посилаючись на працю А. Кравченко [360] можемо стверджувати, що відхід від традиційного розподілу ролей чоловіка й жінки з огляду на суттєві структурні соціальні зрушення відбувався у п'ять етапів, починаючи з кінця XIX – початку XX століття. Так, відходництво реальною господинею в домі зробило жінку. Їй довелося взяти на себе значну частину чоловічих робіт аж до ремонтно-будівельних, що призвело до формування нетрадиційного типу сильної, незалежної, а пізніше – ділової жінки (перший етап).

У подальшому, сталінська індустріалізація 30-х років активно залучила до економіки некваліфіковане поповнення жінок-робітниць. Саме тому держава пішла на відповідні ідеологічні корективи. Були зрівняні жінки і чоловіки в усіх правах, усунутий розподіл на суто чоловічі й жіночі соціальні ролі, зроблені доступними виробничі та професійні ролі (другий етап, який до старого способу життя й ролі дружини заробітчанина додав новий штрих розкріпаченої дружини пролетаря).

Колосальні втрати чоловічого населення під час Другої світової війни і післявоєнне відродження народного господарства привели до того, що велика кількість жінок (дуже часто одначок) замінила чоловіків на чисто чоловічих, нерідко фізично важких роботах, перетворившись на головного (рівного чоловікам) суб'єкта післявоєнного відродження економіки й одночасно вихователя дітей і підлітків, які втратили на фронті своїх батьків. Навіть у післявоєнні роки, коли структура населення країни (за статтю і віком) вирівнялася, деформувалася його соціально-рольова структура. Іншими словами, чоловік виконував головним чином вироб-

ничі ролі, а жінка – і виробничі, і сімейно-побутові. Помічалося зростання рівня розлучень, коли дитина залишалася з матір'ю, що неминуче штовхало жінку на «роблення кар'єри» (третій етап).

В епоху розвиненого соціалізму спостерігалось формування маскулінного типу жінки, що доповнило соціальний портрет радянської жінки новими рисами. На фоні високого рівня розлучень, масового алкоголізму чоловіків, їх пасивності в допомозі жінці у домашньому господарстві, низької заробітної плати радянську сім'ю було приречено на такі моделі родини: так звану «двокар'єрну» і сім'ю «з двома годувальниками» (четвертий етап).

В умовах переходу до ринкової системи господарювання великі структурні зрушення в економіці призвели до розорення цілих галузей господарства. Безробіття торкнулося і чоловіків-годувальників (особливо з матеріально забезпеченого оборонного комплексу), і ще більшою мірою жінок. Це призвело до формування нового типу жінки. Зникла традиційна м'якість і властивий їй від природи оптимізм, натомість їх місце посіли різкість, авторитарність, гіперопіка над дітьми, бажання конкурувати в бізнесі нарівні з чоловіками, ще більше наслідування маскулінным зразкам поведінки, у тому числі демонстративне куріння, вживання матірних виразів, підкреслені грубість і хамство в зверненні, культ сили і грошей, любов за гроші (п'ятий етап). На жаль, такий тип соціальної ролі є соціальним прикладом, якому, у певному вигляді, наслідує переважна більшість дівчат.

Відносно постіндустріального суспільства, в котрому відсутній єдиний центр як основа соціального життя, то, як зазначає Г. Літвінова, можна помітити перехід від малорухомих соціально-групових класів до динамічно малих груп, які можуть мати тимчасовий, функціональний характер [417]. У той же час, включення в життєдіяльність різноманітних соціальних груп відбувається завдяки виконанню людиною певного набору соціальних ролей (відображує соціальне положення у конкретній соціальній структурі як демографічній, сімейно-родовій, економічній, професійній, політичній та ін.). Якщо говорити про сьогодення, то варто відзначити, що на ґрунті політичних подій, масового переселення мешканців з Криму й Донбасу, військового конфлікту, зростання кількості скалічених чоловіків, жінок-удовиць і матерів, які втратили своїх дітей, на плечі жінки, як і в часи Другої світової війни, знову лягає тягар чоловічих, фізично

важких робіт, власних виробничих обов'язків та одночасно роль вихователя дітей і підлітків, які залишилися без батьків. Спостерігається також поширення руху волонтерства, в якому беруть участь як чоловіки, так і жінки й, відповідно, актуалізації нової соціальної ролі. Отже, кожний історичний період відповідно до соціально-економічних, державотворчих устроїв характеризується певними соціальними відносинами, соціальними ролями і колективними діями, які залишаються в історичній пам'яті кожної особистості.

Щодо слова «роль», то за етимологічним словником воно запозичене з французької мови (*rôle*) у XVII–XVIII ст. у значенні «тексту однієї діючої особи в п'єсі», «драматичного образу, втіленого актором на сцені». Використовувалося це слово також у значенні «чого-небудь згорнутого, скачаного як згорток, сувій», пізніше – того, що «написано на сувої», «тексту діючої особи». Французьке ж *rôle* походить від латинського «*rotula*» – «колісце» (зменшувальна форма до іменника *rôle* «колесо», «коло»). У давнину це слово використовувалося для позначення дерев'яного бруска, на який прикріплювали і накручували пергамент або папірус для уникнення поломки останнього. Пізніше з'явилося слово «*rolls*» для позначення з'єднаних в сувої пергаментних або папірусних листків для запису текстів, які актори виголошувати під час театралізованих вистав у Греції і Стародавньому Римі. З часом лексичне значення слова розширилося і слово вживалося у розумінні будь-якого офіційного документа (у Франції – пов'язаного з судочинством, в Англії – з діяльністю парламенту як *Rolls of Parliament*) [762, с. 360].

Отже, з давніх часів висловлювалися думки з приводу подібності життєдіяльності людей до гри акторів на сцені театру (римський філософ-стоїк I–II ст. н.е. Епіктет). З кінця XIX століття почала розроблятися теорія ролей як один із можливих підходів до вивчення особистості, а термін «роль» у науковий обіг було введено американськими дослідниками R. Linton, G. H. Mead (20–30-ті роки XX ст.) й J. L. Moreno (простежив етимологію слова «роль»). Так, відповідно до теорії статусу й ролі Р. Лінтона в групах або в суспільстві виробляються і пропонуються більш-менш усвідомлені «ідеальні схеми» (загальні норми) очікуваної поведінки індивідуумів в різних ситуаціях, які й визначають взаємні відносини між індивідуумом і групою. Варто зауважити, що «роль» науковець визначив «динамічним аспектом статусу», демонстрацією позиції, коли член групи

виконує свої права та обов'язки, а статус – певною полярною позицією в певній ідеальній схемі, збіркою прав і обов'язків для кожного члена групи [849, section 7, 8]. Так, індивід соціально приписаний до певного статусу, займає його в ставленні до інших статусів. Коли права й обов'язки, що конституують статус, реалізуються, індивід виконує роль. При цьому, Р. Лінтон вказував на внутрішній взаємозв'язок понять «роль» і «статус», підкреслюючи, що не існує ролей без статусу і статусу без ролей (Status Generalization, 1998). Підтвердження цього знаходимо в Ю. Платонова, який наголошував, що статус і роль є двома аспектами одного феномена, адже статус є сукупністю прав, привілей та обов'язків, а роль – діями в межах цієї сукупності, яка складається з рольового очікування й виконання цієї ролі [567]. У такому контексті зрозумілою є думка Ю. Ємельянова щодо характеристики компетентності як навченості соціальним та індивідуальним формам активності, що дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу функціонувати у суспільстві [249], а також виокремлення структурного компонента СК (з десяти) на рівні особистості В. Келасьєвим та І. Первовим [324, с. 357] як наявності певного соціального статусу людини для можливості включення в соціальне середовище і доступу до його ресурсів. Доречним є, як нам вважається, досліджувати детермінанти соціальної компетентності безпосередньо через розвиток її функцій (обґрунтовані С. Краснокутською [365, с. 87; 11] й доповнені нами), серед яких інформаційно-прикладна, адаптаційна, соціалізуюча, ціннісно-орієнтаційна, прогностична, поведінково-діяльнісна, статусно-рольова (реалізує потреби особистості щодо підтвердження та покращення (зміни) соціального статусу, відповідного її знанням, вмінням, кваліфікації й допомагає перейти на вищу позицію в спільноті; поширює репертуар соціальних ролей та засвоєння соціокультурних норм) і рефлексивна. Варто наголосити на сутності статусу як рольовому наборі (R. K. Merton) – сукупності ролей (неформальних і формальних), які виходять з певного статусу, різноманіття яких породжує внутрішні конфлікти (рольові конфлікти або рольову напруженість) особистості. Вони обумовлені тим, що будь-яка людина володіє одночасно декількома статусами і виконує велику кількість соціальних ролей (кожній особистості властивий свій набір ролей), підпорядкованих певному статусу.



Таким чином, особистість, її статус починає формуватися з моменту народження в певній державі, певному середовищі (середнє географічне положення, економічний, політичний, правовий, громадянський устрій, етноментальне, моральне, духовне становище). На них впливають інтелект, освіта, рід занять, здоров'я, зовнішність, культура батьків, історичний час їхнього народження й дорослішання, структура, цінності, взаємовідносини у сім'ях, в яких вони народились і виховувалися, соціальні ролі, які вони виконували. Протягом дитинства й підліткового періоду, з початком трудового життя розбудова власного статусу особистості відбувається з опорою на статус родини, з якої вона вийшла. При цьому, зі зміною обставин, історичного часу цей статус може віддалятися від попереднього, зберігаючи при цьому і найцінніше (етнічні традиції, цінності, духовність та ін.), і певні стереотипи, «послання» дитинства, проєкції соціальних функцій та ролей (позитивні і негативні). Отже, «образ соціального Я майбутнього» з його соціальним статусом і соціальними ролями закладається від «образу соціального Я минулого» через «образ соціального Я у теперішньому часі» і містить історичний, соціальний досвід, СК особистості. «Образ соціального Я вчителя» як неповторної особистості, є результатом виокремлення людиною себе з навколишнього середовища, як «потенційного регулятора» психічної діяльності особистості, як певного «морально-світоглядного стрижня особи». Підтвердження власних думок знаходимо в І. Беа [47; 46, с. 156, 163], Т. Пушкарьової [590, с. 101].

Варто також згадати й міжособистісні ролі, які пов'язані з міжособистісними відносинами і регулюються на емоційному рівні (лідер, скривджений, кумир, улюбленець, вигнанець та ін.). Виконуючи соціальні й міжособистісні ролі, у випадку розпаду чи переходу рольового набору до іншого статусу, людина не може уникнути рольових конфліктів. У них верх бере роль, вагоміша для особистості в певній ситуації, яка складається під впливом суспільства, норм і уподобань, прийнятих у ньому, а також відповідно до вибудованої власної піраміди переваг. Варто наголосити, що наукою виокремлюють декілька рольових конфліктів, про які зазначає Т. Белова [38]. Це:

- внутрішньорольовий (між функціональною доцільністю рольових приписів і соціокультурних рольових очікувань);

– конфлікт, що виникає з причини відмінностей у тлумаченні своєї соціальної ролі особистістю і уявленні про неї суспільством (соціальною групою) на ґрунті, наприклад, зміни особистістю соціокультурного середовища (місця роботи), неприйняття нею певних стандартів поведінки, які пропагує і підтримує держава (наприклад, позиція деяких російських діячів мистецтва щодо війни з Україною);

– конфлікт, спричинений тим, що різні суб'єкти висувають не-однакові (іноді протилежні) вимоги до виконання особистістю однієї і тієї ж ролі (очікування керівником від працівника високої продуктивності праці й одночасно очікування родиною від матері, батька більшої уваги до її членів);

– конфлікт, який витікає з різної оцінки різними суб'єктами значущості однієї й тієї ж ролі;

– конфлікт при перетинанні різних ролей в конкретній особистості, що призводить до її внутрішньої боротьби, прояву суперечностей між її намірами й реальною поведінкою [38].

Завдяки поєднанню соціальних функцій, соціального статусу й соціальних ролей людина стає часткою певного суспільства, носієм його культури, властивостей. У цьому контексті важливою є та міра, з якою суспільство здатне впливати на особистість, обумовлювати її внутрішній світ, бажання, прагнення й, з іншого боку, ступінь незалежності особистості від конкретних соціальних умов, а також її прояв.

Заслуговує на увагу класифікація ролей за J. L. Moreno, який визначив три їх категорії: психосоматичні (той, що спить, йде, сидить); психодраматичні (роль матері, вчителя взагалі); соціальні (певна мати, конкретний вчитель), розмежування науковцем процесів «виконання ролі» («role playing»), що передбачає певну спонтанність, частку несподіванки й «вживання в роль» («role taking») – її прийняття і освоєння (статичне явище), а також теорія малих груп [606 та ін.].

Безперечно, людина протягом життя засвоює норми культури, суспільства через навчання й виконання інституціоналізованих (в інститутах шлюбу, сім'ї) соціальних ролей матері, батька, сина, дочки, дружини, чоловіка та ін. й конвенціональних (прийнятих за згодою, або відкинутих) ролей. Скажімо, людина, що засвоює роль учителя, прилучається до тих моральних приписів, що притаманні статусу цієї ролі і відкидає інші, адже те, що є прийнятним для одного статусу, виявляється неприйнятним для іншого. Отже, в процесі розвитку СК відбувається навчання рольової поведінки (засвоєння

соціальних та міжособистісних ролей) на основі дії та взаємодії в певних соціальних групах. Насправді, у житті, в міжособистісних відносинах кожна людина має певну домінуючу соціальну роль, типовий індивідуальний образ, звичний і сприйнятий оточуючими. Будь-яка зміна звичного амплуа складна як для людини, так і для сприйняття цієї зміни оточуючими. При цьому, виконання певної соціальної ролі у соціальній групі протягом тривалого часу призводить до звикання оточуючих до домінуючої соціальної ролі, що ускладнює процес зміни певного стереотипу поведінки. У цьому контексті варто наголосити на соціальному партнерстві на рівні суспільства й родини й умінні вчителя уникати конфліктних ситуацій як в педагогічній взаємодії [550, с. 102], так і у сімейних стосунках.

Говорячи про соціальні ролі, що пов'язані з соціальним статусом, професією, діяльністю (стандартизовані, безособові ролі, вибудовані на основі прав і обов'язків, незалежно від їх виконавця), то вчитель крім цієї ролі виконує соціально-демографічну (чоловік, дружина, дочка, син, мати, батько та ін.), біологічну (чоловік, жінка), а також міжособистісну роль з огляду на міжособистісні стосунки, що регулюються на емоційному рівні: він є лідером в дитячому колективі, однак у вчительському може виконувати другорядну роль, його можуть цькувати, зневажати та ін. У той же час, в родині він (вона) можуть бути як центром відносин, так і стороною, яка відчуває на собі знущення дружини (чоловіка) та ін. Щодо вчителя, то досить часто його професійна соціальна роль домінує, а перетинаючись з ролями матері, дружини, доньки та ін. призводить, як зазначалося вище, до внутрішньої боротьби, прояву суперечностей між намірами й реальною поведінкою, ролевих, сімейних конфліктів. Більш того, в міжособистісних стосунках, в родині та поза нею вчитель найчастіше виконує домінуючу професійну соціальну роль, яка стає для оточуючих звичною навіть в побуті, тому її зміна досить складна як для вчителя, так і для соціальної групи, адже поміняти стереотипи досить складно.

Не можна також обійти увагою чотири основні характеристики соціальних ролей, що виокремлено Т. Parsons (за [606]), які науковець розрізняв за масштабом (обмежені та розмиті в залежності від діапазону міжособистісних відносин), за способом отримання (запропоновані відповідно до приписів і завойовані, досягнуті), за ступенем формалізації (діяльність відбувається як в суворо встано-

влених межах, так і доволіно), за видами мотивації (суспільне благо, визнання, кар'єрне зростання, матеріальна привабливість та ін.).

Спробуємо розглянути ці характеристики стосовно ролі вчителя, масштаб якої в залежності від міжособистісних стосунків може бути як звуженим (вузьке коло специфічних питань), так і розширеним, адже багато педагогів встановлюють з батьками не тільки формальні, а й дружні відносини. У той же час, це може бути визначена соціальна роль з певного специфічного приводу, наприклад, відносини покупець – продавець, позивач – відповідач, виборець, власник, споживач, громадянин та ін. У той же час, в родинному колі вчитель – дружина (чоловік), мати (батько) має соціальні ролі досить широкого масштабу з огляду на діапазон відносин (міжособистісні стосунки на основі почуттів та емоцій поруч з формалізованими, які регулюються нормативними актами). З іншого боку, вчитель як істота, отримує автоматично без додаткових зусиль ролі відповідно до його статі й віку. Головне – відповідність цій ролі й вміння долати проблеми, пов'язані з пристосуванням до нових вікових статусних ролевих вимог. Безпосередньо сама роль вчителя вимагає певних цілеспрямованих зусиль щодо зростання педагогічної майстерності й розвитку соціальної компетентності. Специфіка ж міжособистісних відносин носія соціальної ролі вчителя проявляється як у формальних, так і неформальних стосунках, а мотивація залежить від потреб і мотивів (турбота про учнів, керуючись почуттями любові, поваги та ін.).

Як зазначають соціологи [214; 298; 360; 567 та ін.], соціальна роль, як динамічна характеристика соціальної позиції, виражається в наборі моделей поведінки. Останні узгоджуються із соціальними очікуваннями (вимогами, що закріплено в системі соціальних норм щодо поведінки людини у зв'язку з виконанням певної соціальної ролі) і спеціальними нормами (соціальними приписами, еталонами вимог, встановленими суспільством, соціальними спільнотами чи уповноваженими суб'єктами для регулювання соціальних відносин, діяльності і поведінки соціальних суб'єктів на всіх рівнях і в усіх сферах людської життєдіяльності), які спрямовано від відповідної групи (декількох груп) до власника певної соціальної позиції. Останній очікує, що виконання соціальних приписів (норм) буде мати регулярну і тому передбачувану поведінку, на яку може орієнтуватися поведінка інших людей. Завдяки цьому

можлива відповідна комунікативна взаємодія, яка піддається плануванню. Інакше, соціальна роль є моделлю поведінки, яка об'єктивно задана соціальною позицією особистості в системі соціальних, суспільних і особистісних відносин, поведінка, яку очікують від людини, що має певний статус [211] (позицію всередині групи), і яка притаманна цьому статусу. Варто наголосити й на системі соціальних санкцій позитивного і негативного характеру для приведення поведінки людини у відповідність до соціальних норм, застереження людини від порушень, а також впливі освіти.

Більш того, людина наслідує соціальні цінності тільки у власній активності, педагогічному супроводі цього процесу, коли вона входить у певне співтовариство (соціум) і виконує певні ролі, характерні для цієї групи. Підтвердженням наших міркувань є системно рольова теорія формування особистості дитини М. Таланчука [705], в якій науковець чітко характеризує основні соціуми й соціальні ролі, які виконують у них люди.

Зазначимо, що з огляду на те, що школа є соціальною спільнотою, в освіті, яка орієнтована на майбутнє, що не може бути наперед визначеним, першочерговим є розвиток того типу мислення, що дає змогу адекватно оцінювати нові обставини і формувати стратегію виникнення нових проблем (Д. Дьюї), успішно їх вирішувати. Саме тому останнім часом мова йде про нові ролі та характеристики вчителя (від наслідування вчителем прикладу «сонця (8 аналогій) й птаха, садівника, архітектора, живописця за Я. Коменським» (за [308, с. 287]), список постійно доповнюється): фасілітатор, менеджер, наставник, дослідник, захисник, відстоювач прав дітей, розробник навчальних програм, медіапедагог, психолог, який допомагає в ситуаціях воєнних конфліктів і стресів, той, хто забезпечує ресурсами, взаємодіє із соціальним середовищем, новатор у «новому світоглядному економічному вимірі» (В. Кремень) [371, с. 543; 370, с. 347], актор та ін.

У цьому контексті доречним є погляд на опанування новими соціальними ролями, виконання й вживання в них (за J. L. Moreno) як на оволодіння мистецтвом, а також розгляд театрального мистецтва у вимірі педагогіки (Д. Дідро, І. Зазюн, Коклен Бенуа Констан-Старший), психології (К. Станіславський, Ж. Піаже та ін.), естетики, розуміння мистецтва (за К. Ушинським, А. Макаренком, В. Сухомлинським та ін.), педагогіки та акторської дії [550,

с. 66, 68, 70, 75, 85], акцентування на викладацькому мистецтві (у розумінні педагогічної майстерності), «особистому педагогічному таланті й творчості вчителя як суттєвими умовами успіху в учительській професії» (П. Каптерєв) [308, с. 595, 596], а також вирізнення педагогічної техніки як складової педагогічної майстерності (за І. Зязюном, П. Щербанем та ін.) [550, с. 25, 36; 2876, с. 166–167, 169 та ін.]. На жаль, курсу педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах під час підготовки вчителя початкової школи приділяється недостатня увага (переважно на теоретичному рівні з обмеженою кількістю годин). Тому це нами буде враховано під час моделювання навчального процесу у курсовий і міжкурсний періоди щодо розвитку соціальної компетентності сучасного вчителя початкової школи. Отже, можемо стверджувати про суттєвий вплив соціокультурної детермінанти соціальних ролей та колективних дій на розвиток особистості, її СК, адже вчитель взаємодіє з різними людьми, які виконують різноманітні ролі, й соціальними групами, в яких він може також виконувати різні соціальні ролі. Чим ширший репертуар цих ролей, тим більш соціалізованим виявляється вчитель, тим вищий рівень його СК.

Говорячи про детермінанти *символів, ідей, колективних вартостей, творів цивілізації, а також прикладів для наслідування, знаків, ознак і способів дії й соціальних ролей і колективних дій*, не можна не зацентувати на впливі таких чинників, як мас-медіа, котрі забезпечують повноцінне включення людини в життя суспільства в особистісному (культура людини – медіакультура людини) й соціальному (культура суспільства – медіакультура суспільства) плані, яка завдяки медіатехнологіям глибоко пронизує життя людини та неоднозначно впливає на формування змісту свідомості. Зазначимо, що люди сприймають світ таким, яким його уявляють мас-медіа. І, безумовно, крім позитивного впливу на розвиток особистості існує також і негативний. Щодня медіаатакам піддаються мільйони людей. Особливо це стало очевидним у часи «гібридної війни», коли відбувається масована пропаганда, що межує з істерією, психологічний вплив, побудований на новітніх технологіях. І людям, що стали заручниками ситуації, необхідний час, щоб навчитися по-новому адекватно оцінювати навколишній світ.

Поділяємо думку О. Короченського з приводу того, що ЗМІ залежні від політичних та економічних спонсорів у значно більшій

мірі, ніж від аудиторії, вони втрачають характеристики суспільного форуму, фактично відмовляючись від надання всієї різноманітності суспільних поглядів, ідей, позицій, від заохочення більш активної участі громадян у соціальному управлінні [354]. На цьому тлі суттєвий вплив здійснює реклама (їй як засобу ми приділимо увагу в 4 розділі), котрою, як і агресією, насиллям, вбивствами, бандитським натуралізмом, бездушністю, замовними сенсаціями перенасичений викривлений інформаційний ринок.

З іншого боку, сьогодні творити інтегрований простір знань для розвитку СК у віртуальному середовищі й ефективно його використовувати без допомоги медіазасобів неможливо. Адже, завдяки віртуальному інтегрованому простору знань, як зазначає Ю. Тельнов, можна об'єднати різні джерела інформації з різних дисциплін, спеціальностей і учасників освітнього процесу (викладачів і учнів) у рамках єдиної системи; забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичного знання і безперервного накопичення нового досвіду, набутого викладачами і слухачами в ході навчального процесу; надавати інформацію, релевантну завданню, що вирішується, кожному з учасників освітнього процесу відповідно до його знань, переваг і потреб [708]. Саме тому актуальною на сьогодні є медіаосвіта педагогів.

Серед теорій медіаосвіти, розроблених в різних країнах, у контексті нашої проблеми, хочемо зробити акцент на соціокультурній (Social and Cultural Approach). Її теоретичною базою є такі складові, як культурологічна (необхідність освіти, як результат розвитку медіакультури) та соціологічна (як результат розуміння в педагогіці значущості соціальної ролі медіа). Відповідно до основних положень соціокультурної теорії медіаосвіти (за О. Шариковим) закономірним є поява нової спеціальної професійної освіти в кожній новій сфері, внаслідок виникнення нових мас-медіа; актуалізація потреби в навчанні широких верств населення медійній мові; розуміння найсильнішого медійного впливу та соціальної ролі медіа, а також необхідності подальшого розвитку медіаосвітнього процесу [549, с. 36]. Таким чином, поява медіаосвіти в освітньому просторі, яка забезпечує розвиток медіа- та соціальної компетентності вчителя, у тому числі початкових класів, є інноваційним освітнім процесом, зумовленим суспільною потребою. Підтвердження власних думок знаходимо в Г. Онкович [526].

Актуальність медіапідготовки вчителя підсилює той факт, що з 2013 року в рамках Всеукраїнського експерименту по впровадженню медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України в школах введено варіативний курс «Основи медіаграмотності». У визначенні змісту такої підготовки ми спираємося на висловлювання професора Г. Онкович щодо «професійно орієнтованої медіаосвіти», відмінних особливостей програм, за якими готують журналістів, фахівців мас-медіа. Ця думка перегукується з основними положеннями Концепції запровадження медіаосвіти в Україні. Мова йде не тільки про підготовку фахівців мас-медіа, медіа-педагогів, медіа-психологів, а про медіаосвітні елементи, які «мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки педагогів різних спеціальностей» [350] і, в першу чергу, як нам видається, вчителя початкової школи.

Цікавою, на наш погляд, є одна з моделей оцінки якості та успішності шкільної медіаосвіти Фінляндії. Серед умов, які мають бути створені в школі зокрема для викладання, дієвості програм, розвитку лідерства, ефективного використання економічних ресурсів, адекватної оцінки, важливе місце відводиться підвищенню професіоналізму персоналу. Так, в матеріалах, опублікованих Міністерством освіти і культури Фінляндії (2011 р.) «Навчальні траєкторії формування медіанавичок» (Mediataitojen oppimispolku), визначено 6 критеріїв, одним з яких є «персонал». Він передбачає участь всіх учителів в медіаосвіті, можливість для освоєння нових медіа-пристроїв, експериментування, індивідуальних тренінгів, підвищення кваліфікації в процесі безперервного навчання в області медіаосвіти, обмін досвідом. При прийомі нових вчителів на роботу пропонується враховувати їх готовність здійснювати медіаосвіту, а наявність сформованих у них різних думок про медіаресурс і медіаосвіту розглядається як перевага [549, с. 24–25].

У цьому контексті цілком закономірним є існування на сьогоднішній день безлічі визначень поняття «медіаосвіта». Говорячи про термінологічне поле цієї проблеми, слід зазначити, що його досліджують Дж. Гербнер, І. Жилавська, О. Журин, В. Іванов, Н. Кирилова, Л. Найдьонова, Л. Мастерман, Г. Онкович, О. Федоров, І. Челишева, О. Шариков та інші. Щодо розуміння поняття «медіаосвіта», то необхідно звернутися до слова «медіа» (від



латинського *medium* – середина, середнє, проміжне, посереднє), що має різне значення. Це і ЗМІ (преса, телебачення, радіо, кіно, відео, Інтернет тощо), і медіаконтент (рекламні оголошення, новини тощо), і виробники медіаконтенту (медіакомпанії, журналісти, фотографи та ін.). Така різноманітність обумовлює існування різних визначень поняття.

Розглянемо деякі з них в аспекті розвитку СК. Так, за визначенням ЮНЕСКО, «медіаосвіта» (*media education*) є окремим напрямом освіти, пов'язаним з усіма видами медіа і різними технологіями. Вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми [865, с. 273–274]. Отже, йдеться про здатність до соціальної взаємодії, ефективної поведінки в різному соціальному оточенні й соціальних групах.

Російська педагогічна енциклопедія трактує медіаосвіту (англ. *Media education* від лат. *Media* – засоби) як напрям у педагогіці, що виступає за вивчення «закономірностей масової комунікації» (преси, телебачення, радіо, кіно, відео тощо). Серед основних завдань медіаосвіти – підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття, розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку, оволодіння способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [611, с. 555]. Наголосимо на завданні формування просоціальної поведінки, громадянської й соціальної відповідальності особистості.

У той же час, О. Федоров медіаосвіту визначає як «процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки. Здобута в результаті цього процесу медіаграмотність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету...» [735, с. 25]. Як видно, вчений надає значення як культурологічній, так і соціальній складовим.

Міжнародна енциклопедія соціальних і психологічних наук (IESBS) під редакцією Н. Смелсер (N. J. Smelser) і П. Балтес

(P. Baltes) [838, с. 9494] трактує медіаосвіту (mediaeducation) як «вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта одночасно пов'язана з пізнанням того, як створюються і розповсюджуються медіатексти, з розвитком аналітичних здібностей інтерпретації та оцінки їх змісту. У той же час, вивчення медіа (media studies) звичайно зв'язується з практичною роботою зі створення медіатекстів. Медіаосвіта і вивчення медіа спрямовані на досягнення медіаграмотності (media literacy)». Близьку думку висловлюють українські вчені, відзначаючи, що медіаосвіта – це не навчання за допомогою медіа, а навпаки, вивчення принципів останніх, підвищення медіаграмотності особистості, її автономності від медіа [478, с. 23].

Поняття «медіаосвіта» в Концепції запровадження медіаосвіти в Україні трактується як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою мас-медіа, включаючи традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення) і новітні медіа (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [350]. Таким чином, мова йде про соціальну адаптацію та вироблення ефективної поведінки в різних життєвих сферах, в яких має прояв СК.

Привертає увагу визначення поняття «медіаосвіта» І. Жилавською як нової парадигми існування ЗМІ, нової соціальної функції, яка може бути реалізована тільки спільними зусиллями журналістського співтовариства, соціально відповідального бізнесу, влади, громадянського суспільства в цілому. Вона (функція) передбачає підвищення медіакомпетентності аудиторії ЗМІ, розвиток здатності адекватно сприймати інформацію ЗМІ, використовуючи її з метою соціальної орієнтації, саморозвитку та самоосвіти, а також безпосереднє залучення представників різних соціальних груп у створення суспільно значущих інформаційних продуктів [260, с. 18]. Вважаємо цілком слушною думку вченої про необхідність підвищення соціальної відповідальності бізнесу, влади. Дійсно, в умовах ринкової економіки, коли ЗМІ знаходяться переважно у власності політичних партій, бізнесу і, природно, відбивають їхні політичні, ділові інтереси, тільки спільними зусиллями можна реалізувати нову соціальну парадигму медіаосвіти. Як бачимо, кожне

з наведених визначень поняття «медіаосвіта» так чи інакше стосується соціалізації особистості, розвитку її СК.

У цьому контексті викликає зацікавлення дослідження А. Кульковим медіаосвітньої діяльності французьких медіапедагогів. Ученим було виявлено, що у Франції в сільськогосподарських школах вивчався предмет «Соціокультурна освіта» (термін введений в часи перебудови в СРСР). Він поєднувався з активною позакласною роботою в гуртках та учнівських клубах, а завдання медіаосвіти поєднувалися «з завданнями підвищення інтересу учнів до соціального, політичного і культурного життя країни, регіону, департаменту, комуни, чим і пояснюється назва предмета» (за [777, с. 14]).

Як видно, в процесі соціокультурної освіти учень розвивав як медіа-, так і політичну, соціальну та інші компетентності, тобто не «відривався», а «прив'язувався» до соціуму. Доречним буде згадати вислів А. Макаренка про те, що в момент втрати зв'язку людини з соціумом настає крах особистості. Педагогу вдалося тисячами ниток зв'язати людину з життям так, щоб перед ним поставали завдання значущі для держави, в якій він живе, і привабливі для самої особистості. На жаль, сьогодні зміст освіти не є соціально наповненим, а знання не сприяють розвитку СК. Є сподівання, що такими нитками може стати медіаосвіта, у тлумаченні сутності якої ми будемо спиратися на визначення професора Г. Онкович. Визнаючи медіаосвіту як «діяльнісний процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою і на матеріалах ЗМІ» науковець розрізняє інформаційну грамотність (за допомогою ЗМІ) та медіаграмотність на матеріалах медіа [525]. Не можемо обійти увагою факт розроблення визначення і даних критерії рівнів розвитку близького поняття «аудіовізуальна грамотність» Ю. Усовим (1989 р.), яке він розумів як вироблення у школяра навичок аналізу та синтезу просторово-часової форми оповіді, які застосовуються ним в момент перегляду медіатексту [725].

У свою чергу, ЮНЕСКО пропонує використовувати нове інтегроване поняття «МіГ» – «медіа- та інформаційна грамотність», яке описує компетентності, необхідні для виживання і успішного вирішення життєвих завдань індивідом, спільнотами, країнами і людством в цілому в інформаційну епоху. МіГ «озброює інформовану незалежну особистість засобами для активної участі в суспільній сфері, що постійно розвивається» [549, с. 17], сприяє реалі-

зації права людини на комунікацію і самовираження, на пошук, отримання інформації, ідей, можливість обмінюватися ними, допомагає оцінювати медіа [549, с. 15]. Серед навичок медійної та інформаційної грамотності називають такі: створювати, одержувати нову інформацію про навколишній світ; приймати поінформовані і незалежні рішення; формувати почуття спільності; підтримувати публічний дискурс; мислити критично; продовжувати навчання протягом усього життя; використовувати медіа для самовираження і творчості, з дотриманням міркувань безпеки та відповідальності; брати участь у житті демократичного суспільства і глобальної інформаційної мережі; розуміти вплив медіа та форми подання інформації в них [549, с. 15]. Такі навички, безумовно, необхідно розвивати й в учителя початкової школи. Проте, як нам видається, в контексті нашої проблеми доречніше говорити про «медіаграмотність фахівця, професіонала, здатного керувати саморозвитком особистості, який володіє професійною медіакомпетентністю» (Г. Онкович), як про єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення діяльності за допомогою медіазасобів, з одного боку, і використанням професійно орієнтованих медіатекстів – з іншого [523, с. 84]. При цьому вплив засобів медіасвіту на розвиток СК, на нашу думку, слід розглядати безпосередньо через розвиток функцій СК (висвітлено нами у підрозділі 1.4).

З вищезазначеного плавно випливають такі соціально-культурні детермінанти розвитку СК: вік вчителя та освіта, яка центрована на людину, враховує реалії сьогодення й одночасно спрямована на майбутнє, з пріоритетами цінностей гуманізму, людської гідності, патріотизму, демократизму, соціальної ініціативи, активності, здорового способу життя, громадянської позиції і відповідальності, національної самосвідомості з її ядром – національною ідеєю (зараз вона проявилась і набула ваги у природних умовах), сприяє розвитку вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах, конкурентоспроможності, створення «людського капіталу», самореалізації особистості. Підтвердження наших думок знаходимо в Законі України «Про вищу освіту» [265], у роботах В. Кременя [370, с. 187] та ін.

Зазначимо, що залежно від завдань людства, економічних відносин у кожній із трьох основних стадій розвитку суспільства [726] – традиційного, індустріального й постіндустріального, а та-

кож інформаційного (розвиток останнього відбувається зараз), спостерігаються різні пріоритети змісту освіти (відповідно), такі як: відтворення культурних зразків, накопичених протягом століть; соціоцентризм педагогіки (превалювання інтересів суспільства над інтересами особистості, зовнішніх заходів дисциплінарного й морального впливу, орієнтирами її соціалізації, соціальний статус характеризується належністю до однієї суспільної групи, володіння майном, дисциплінованим виконанням однієї із соціальних ролей) й індивідуальний, антропоцентричний підхід (розуміння психології окремої людини, залежність результату діяльності у різних сферах життя не від кількості фахівців, а від їхньої якості, компетентності, ступеня володіння інформацією, внутрішньої мотивації), а також безперервна освіта та самоосвіта протягом життя.

У цьому контексті цілком слушно В. Пашков наголошує на ознаках сучасного суспільства, зокрема на тенденціях соціальної поляризації та індивідуалізації, завдяки яким соціальна мобільність можлива не лише на основі майнового, а й освітнього цензу, тобто соціальна нерівність трансформується в об'єктивну характеристику суспільства й спричиняє об'єктивну потребу останнього в раціональному розподілі індивідів, залежно від їх здібностей, уподобань, прагнень. Науковець акцентує на тому, що саме освіта здатна нівелювати вплив соціального походження, розмір матеріальних статків, викликає меритократичний вимір демократичного соціуму, запобігає відчуженню, обмеженню та духовному зубожінню [543, с. 52]. Йдучи за В. Пашковим, переконані, що саме це й пояснює надзвичайно велику роль, яку відіграє освіта, зокрема й післядипломна, як соціальний інститут у період бурхливого й неоднозначного розвитку суспільства, адже вона перестала бути лише інститутом накопичення та трансляції досвіду, набуває нового змісту як інститут інновацій і можливого прогресу, як дієве знаряддя соціальної еволюції, засіб становлення інноваційної моделі розвитку суспільства, забезпечення останнього кваліфікованими кадрами, й, відповідно нової моделі розвитку професіоналізму педагогів, здатних до креативної, самостійної орієнтації в інноваційній діяльності на основі глибоких знань, перспективних досягнень філософських і соціогуманітарних наук й вибудови індивідуального життєвого шляху кожної окремої людини відповідно до її внутрішнього духовного світу, життєвого вибору [543, с. 78].

Більш того, відповідно до такого керівного принципу гнучкого здобуття освіти, як навчання упродовж життя Проектом Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років акцентовано на можливості визнання освіти, яка здобувається поза традиційними інституціями [584]. Це, на нашу думку, буде сприяти «подоланню безсуб'єктних підходів до людини» (В. Кремень) [370, с. 400]. Розглядаючи людину в системі освіти як біосоціопсихологічну систему (залежить від середовища проживання, володіє самостійністю, власною активністю, що підтримує визначений ступінь незалежності), як багаторівневу живу систему з певними властивостями (людина – жива, соціально інтегрована, відкрита система, суб'єкт, відповідальний за себе перед самим собою), науковець цілком слушно наголошує на підготовленості людини-фахівця як в особистісному (готовність до здійснення професійної діяльності в межах визначених прав і обов'язків, відповідальність за свої дії, демонстрування лояльності до групових стандартів і ретельності у виконанні своїх обов'язків з метою самореалізації та досягнення бажаного соціального статусу) [367, с. 58], так і суспільному плані (визнання і захист цінностей професійного оточення і сприяння реалізації його цілей, дотримання у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконання набору рольових обов'язків у системі суспільних відносин і відповідальність за свої дії) [370, с. 401]. Більш того, розвиток СК нового покоління, що «на емпіричному рівні репрезентуватиме сучасне динамічне людство, для якого політичні кордони вже не мають культурно-антропологічного значення, передбачає засвоєння правил нової світової гри» [370, с. 188]. Як бачимо, спостерігається тісне поєднання соціокультурних детермінант, що вказує на їх невід'ємність, системність і комплексність впливу.

Не можна обійти увагою погляд на освіту як на адаптований соціальний досвід людства, який враховує знання, досвід діяльності, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин, на що вказують науковці [740, с. 115 та ін.]. Однак, як нам видається, варто також враховувати й факт руйнування більшості стереотипів в освіті (зокрема цінність виробничого й соціального досвіду старшого покоління) з огляду на науково-технічний процес, зміну організації економічного, громадського, політичного життя.

Саме тому, зміст освіти, який включає такі різноманітні досвіди діяльності, як: пізнавальної – зафіксований у формі знань;

здійснення відомих способів діяльності за зразком; творчої діяльності – вміння приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій [740, с. 115 та ін.], має постійно корегуватися, оновлюватися відповідно до змін соціокультурного середовища і його запитів. Мова йде про професійно-орієнтовану економічну, громадянську, політичну, правову, інформаційну, медіаосвіту (Г. Онкович) та ін. компоненти освіти, напрями діяльності вчителя, зокрема й початкової школи і його самореалізацію. У цьому контексті слушним є твердження, що людина, яка здатна до самореалізації, отримала знання, набула вміння і навички, що дозволяють їй найбільш повно реалізувати свої здатності в конкретній трудовій діяльності й різноманітних відносинах, усвідомлює свої здатності, свої інтереси, життєві переваги і мотиви поведінки, керується ними в різних життєвих ситуаціях, усвідомлює себе частиною природи, людського співтовариства, здатна й до дружньої взаємодії з іншими людьми [740, с. 116]. Така взаємодія більшістю науковців визнається ознакою соціально компетентної особистості.

З іншого боку, інтеграція до Європейського освітнього простору вимагає модернізації вищої освіти, підвищення її конкурентоздатності, якості підготовки, перепідготовки, зокрема й вчителя початкової школи. З приводу конкурентоздатності, то варто звернути увагу на кількість ВНЗ на початку 2013/14 навчального року в Україні. Це 803 заклади, з них 325 – III–IV, і 478 – I–II рівнів акредитації. Для порівняння наведемо дані щодо держав з приблизно такою ж територією і співмірним населенням: у Великій Британії – 96 університетів, у Франції – 78, в Іспанії – 47, в Італії – 65. Можна тільки розмірковувати над якістю і конкурентоздатністю фахівців. Фактично ж, така кількість ВНЗ в Україні призвела до знецінення вищої освіти, знизила внутрішню мотивацію отримання знань, адже більшість з випускників не стали затребуваними (брак місць, низька кваліфікація та ін.).

Варто й зважати на кадрову ситуацію, що склалася в освіті. Зокрема, у квітні 2002 р. (дані досліджень Центру Разумкова) в Україні стаж роботи понад 20 років мали (в середньому) 40% вчителів. За звітами МОН України, департаментів освіти і науки про чисельність і склад педагогічних працівників ЗНЗ семи областей, в яких проводився експеримент (табл. 2.1.1) кількість вчителів 1–4 класів по

Україні на 1 жовтня 2012 року становила 99 376 осіб. З них 9680 – мали стаж від 3 до 10 років (9,7%), 20 776 – від 10 до 20 років (29,9%), 62 742 – 20 і більше (63,1%, що зросло приблизно на 23%), пенсіонерів – 11 410 (11,5%), питома вага – із стажем більше 20 років і пенсіонерів – 74,6% (дані за 2014 рік по Україні відсутні). При цьому, повну вищу освіту (категорію спеціаліста, магістра) отримали (на 2012 рік) 81 943 особи (82,5%). Скоріш йдеться про освіту, отриману переважно за часів СРСР.

Дані по семи областях майже повторюють загальноукраїнські. Зокрема, кількість вчителів 1–4 класів (1 жовтня 2012 р.) становила 27 625 осіб. З них 1646 – мали стаж до 3 років (5,9%), 2012 – від 3 до 10 років (9,3%), 4716 – від 10 до 20 років (20,6%), 17 719 – 20 і більше (64%), пенсіонерів – 2899 (10,5%), питома вага вчителів із стажем більше 20 років і пенсіонерів – 74,5%, й, відповідно, потенційна кількість слухачів СППО – біля 94,1%.

Щодо кінця 2014 року, то відповідно кількість вчителів 1–4 класів у семи областях становила 28 408 осіб. З них 1954 – мали стаж до 3 років (6,9%), 2840 – від 3 до 10 років (10%), 5059 – від 10 до 20 років (17,8%), 18 555 – 20 років і більше (65,3%), пенсіонерів – 2929 (10,3%), зі стажем більше 20 років і пенсіонерів – 21 484 (75,6%), що висвітлює тенденцію зростання такої категорії – на 1,1%. Потенційна кількість слухачів СППО – біля 93,1%.

Крім цього, істотна частка – вчителів шкіл сільської місцевості (49 238, тобто 49,5% – дані по Україні за 2012 р.). Відповідно по семи областям – 14 278 осіб (51,7%) та 14 389 (50,7%) – у 2014 р.). Навіть за тенденції скорочення сільських шкіл (ймовірно оптимізації мережі), їхня частка залишається досить високою (у порівнянні: 2012/2014 – у Запорізькій області – 39,5% / 37,8%; у Дніпропетровській – 28% / 27,5%; Волинській – 69,5% / 68,6%; Полтавській – 55% / 54,6%; Хмельницькій – 62% / 60%; в Івано-Франківській – 68,4% / 67,9%; Одеській – 50,7% / 49,8%. Поруч із зменшенням кількості вчителів початкової школи сільської місцевості в Запорізькій (1,5%), Хмельницькій (5,4%), Одеській (0,9%) спостерігається їх зростання – по Дніпропетровській (0,5%), Волинській (3,8%), Полтавській (0,8%), Івано-Франківській (5%) областях. Таким чином актуалізується увага до вчителів шкіл сільської місцевості, необхідність опанування ними і застосування у педагогічній діяльності середовищного підходу.



Таблиця 2.1.1

Порівняльні дані складу вчителів початкових класів за МОН України по шести областям та Україні (відповідно до дослідження) за станом на 1 жовтня 2012 року та 1 жовтня 2014 року (форма № 83-РВК, річна, звіт про чисельність і склад педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів)

Місцевість	Загальна кількість	З них жінок	Мають освітньо кваліфікаційний рівень										3 графі 1 кількість пенсіонерів				3 графі 1 мають стаж педагогічної роботи					
			спеціаліста або магістра (повну вищу)		з них				Бакалавра (базовищу)		Молодшого спеціаліста (неповну професійну)										Середню загальну	
					усього	спеціаліст вищої категорії	спеціаліст 1-ї категорії	спеціаліст 2-ї категорії					спеціаліст	усього	з них педагогічну							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14					15	16
			А	В	С	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	М	Н	О					П	Р
МОН У, 2012 р.	99 376	98 197	81 943	38 086	24 388	9415	10 054	1834	15 494	15 426	105	11 410	6178	9680	20 776	62 742	63,14%					
Запорізька обл., 2012 р.	3138	3129	2551	1187	774	260	330	60	517	516	10	389	211	247	592	2088	66,5%					

<b>A</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>
<b>Запорізька обл., 2014 р.</b>	3224	3211	2614	1243	738	298	335	64	536	535	10	379 11,8%	270	285	583	2086 64,7%
<b>Запорізька обл., від-мін.</b>	+86	+82	+63	+56	-36	+38	+5	+4	+19	+19	0	-10 0,6%	+59	+38	+1	-2
<b>Дніпро-петр. обл., 2012 р.</b>	5530	5515	4297	2487	919	416	475	132	1101	1099	-	697 12,6%	298	516	1085	3631 65,7%
<b>Дніпро-петр. обл., 2014 р.</b>	5747	5672	4488	2623	913	453	499	138	1116	1115	5	753 13,1%	383	580	1003	3781, 65,8%
<b>Дніпро-петр. обл., відмін.</b>	+217	+157	+191	+136	-6	+37	+24	+6	+15	+16	+5	+56 0,5%	+85	+64	+82	+150
<b>Волинська обл., 2012 р.</b>	3701	3580	2946	1425	845	342	334	111	643	642	1	235 6,3%	321	375	842	2163 58,4%
<b>Волинська обл., 2014 р.</b>	3891	3784	3107	1524	847	357	379	113	669	669	2	242 6,2%	382	448	725	2336 60%
<b>Волинська обл., від-мін.</b>	+190	+204	+161	+99	+2	+15	+45	+2	+26	+27	+1	+7 -0,1%	+61	+73	-117	+173

2.1. Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя

*Продовження табл. 2.1.1*

A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Одеська обл., 2012 р.	4824	4793	3988	1708	1234	529	517	79	755	751	2	574	292	567	965	3000
Одеська обл., 2014 р.	4959	4934	4090	1840	1167	551	532	98	768	763	3	569	374	596	949	3040
Одеська обл., відмін.	+135	+141	+102	+132	-67	+22	+15	+19	+13	+12	+1	-5	+82	+29	-16	+40
Полтавська обл., 2012 р.	3036	3001	2562	1232	856	207	267	50	423	422	1	237 7,8%	138	209	557	2132 70,2%
Полтавська обл., 2014 р.	3080	3044	2629	1258	791	260	320	46	405	404	-	245 7,95%	198	245	464	2173 70,6%
Полтавська обл., відмін.	+44	+43	+67	+26	-65	+53	+53	-4	-18	-18	-1	+8 0,15%	+60	+36	-93	+41 1,9%
Хмельницька обл., 2012 р.	3904	3821	3270	1510	923	424	413	74	560	556		300 7,68%	216	371	905	2412 61,8%
Хмельницька обл., 2014 р.	3816	3726	3269	1689	838	384	358	61	486	480		295 7,73	187	362	730	2537 66,5%

А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Хмельницька обл., відмін.	-88	-95	-1	+179	-85	-40	-55	-13	-74	-76		-5/ 0,05%	-29	-9	-175	+125
Ів.-Фр. обл., 2012 р.	3492	3458	3295	2245	550	253	247	24	170	166	3	467 13,37%	170	294	735	2293 65,7%
Ів.-Фр. обл., 2014 р.	3691	3631	3453	2359	516	310	268	23	211	204	4	446 12,08%	160	324	605	2602 70,5%
Ів.-Фр. обл., відмінність	+199	+173	+158	+114	-34	+57	+21	+1	+41	+38	+1	-21 1,29%	-10	+30	-130	+309 4,8%
Всього по семи об- ластях 2012 р.	27 625	27 297	22 909 82,9%	11 796	6080	2431	1583	530	4169	4152	17	2899 10,5%	1646 5,9%	2579 9,3%	5681 20,6%	17 719 64%
Всього по семи об- ластях 2014 р.	28 408	28 002	23 650 83,2%	12 536	5810	2613	2691	543	4191	4170	24	2929 10,3%	1954 6,9%	2840 10%	5059 17,8%	18 555 65,3%
Всього по семи об- ластях, відмінність	+783 +2,8%	+705 +2,6%	+741 +3,2%	+740 +6,2%	-270 -4,4%	+182 +7,5%	+108 +4,2%	+13 +2,5%	+22 +0,5%	+18 0,4%	+7 +1,1%	+30 +1%	+308 +18,7%	+261 +10,1%	-622 -10,9%	+836 +4,7%

Щодо освіти магістра, то розглянемо цю ситуацію на прикладі Запорізької області. Так, на кінець 2014 року кількість осіб, які отримали повну вищу освіту (спеціаліста або магістра) становила 2614 осіб, з яких 270 (10,3%) мають педагогічний стаж до 3-х років, 285 (10,9%) – від 3 до 10 років, 583 (22,3%) – від 10 до 20 років, 2086 (79,8%) – більше 20 років, у тому числі 11,8% складають пенсіонери. Таким чином, тільки 21,2% гіпотетично могли отримати магістерську освіту. Вищезазначене можна підтвердити результатами опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації у КЗ «ЗОІППО» ЗОР (березень 2014 р.). З 10 груп (314 осіб) усього 20 слухачів мають диплом магістра (4,8%), у тому числі 12 педагогів (3,8% від загальної кількості опитаних слухачів курсів) отримали повну вищу освіту без перерви між ОКР, а 8 (2,5%) закінчили магістратуру як другу вищу освіту. Серед них 2 – директори ЗНЗ, 4 – вчителі української мови та літератури, 1 – завідувач ДНЗ, 1 – вчитель початкової школи (0,3% від кількості опитуваних). Стосовно вчителів початкової школи, то зі 121 педагога магістерську освіту мають 7, у тому числі 1 (0,8%) – з перервою між ОКР. Думки вчителів щодо такої ситуації виявилися такими: відсутність заохочень морального (посади та ін.), матеріального (заробітна плата), професійного (відсутність впливу на атестацію, засилля паперів, недоцільна витрата часу тощо). Крім цього, ОКР «спеціаліст» відповідно до Національної рамки кваліфікацій [581] вважається вищою освітою, а зміст магістерських програм розраховано на осіб, які тільки-но отримали ОКР «бакалавр» чи «спеціаліст», тому вчителі вважають недоцільним витрачати час на таку освіту, навіть скореговану відповідно до часових змін. Отже, така форма навчання, як магістратура на сьогодні для вчителів, зокрема й початкової школи, не є привабливою (висвітлено у нашій статті [158]), адже набуття освіти як діяльність (за О. Леонтьєвим) для людини повинна мати якийсь життєвий сенс, а особистісна мета повністю збігатися з мотивами поведінки у певній ситуації. «Сенс дії змінюється разом із зміною її мотиву» [411, с. 55]. З іншого боку, відповідно до Закону про вищу освіту магістерська освіта є обов'язковою, адже освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту. Більш того, МОН України серед пріоритетів освітньої політики декларує дебіюрократизацію діяльності педагогічних працівників, їх звіль-

нення від невластивої їм діяльності [492; 582]. Між тим, як показано вище, дані кадрового складу (2012 рік у порівнянні з 2014) не зазнали радикальних змін; при загальній тенденції (середні дані) зростання кількості вчителів початкової школи спостерігається зростання кількості тих, хто має стаж більше 20 років і пенсіонерів. Можна стверджувати, що така тенденція властива й кількісному складу вчителів у всій країні. Таким чином, більше 65% учителів (за D. E. Super) увійшли у стадію професійного розвитку «збереження» (45–64 роки, бажання зберегти статус) і «зниження» (відхід від професійного життя) [883], характеристиками яких є намагання вчителів зберегти власні досягнення при поступовому зниженні інтересу до професійного життя, упровадження інновацій, удосконалення майстерності, неналаштованості на зміни. Отже, актуалізується важливість комплексного лонгitudінального підвищення кваліфікації вчителів у СППО.

Щодо стану готовності працюючих вчителів, то наведемо неоднозначну інформацію І. Лікарчука [418] про своєрідний експеримент. Так, у жовтні 2013 року одним із регіональних центрів оцінювання якості освіти спільно з департаментом освіти облдержадміністрації учителям середньої та старшої ланки було запропоновано скласти тести, укомплектовані завданнями, що використовувалися у 2008–2012 роках для проведення ЗНО випускників. Результати виявилися приголомшуючими: тільки 37 (3,8%) педагогів із 973 правильно виконали усі завдання, які були включені до тестів; жоден із представників педагогічної спільноти 14-ти сільських районів та міст області не зміг правильно виконати всі завдання тесту. Менше ніж 25% завдань виконали: 11 (1,5%) із 752 учасників – вчителів математики; 33 (5,7%) із 577 учасників – вчителів англійської мови; 26 (6,3%) із 410 учасників – вчителів фізики. Основна кількість педагогів змогла виконати лише 50–75% завдань. Отже, можна стверджувати, що «вчителів багато, а от учити нікому» [418]. Науковець акцентує на тому, що серед тих, хто складав тести, були і молоді, і досвідчені наставники, які пройшли (і не раз) державну атестацію, відзначені різними нагородами і званнями..., мають вищу педагогічну освіту (а то й дві) і не одне посвідчення про підвищення кваліфікації в ОППО. Цілком згодні, що найприкрішим є те, що такі вчителі щодня «навчають» дітей.

Можемо припустити, що в початковій школі також складна ситуація, адже результати ДПА не є втішними, незважаючи на зростання кількості вчителів, які мають повну вищу освіту й кваліфікаційний рівень «спеціаліст вищої категорії». Причинами такого становища можна назвати руйнування системи підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів у ВНЗ (університети готують не вчителя, а викладача), її неконкурентоспроможність, відсутність у ЗНЗ адекватної системи атестації та оцінки педагогічних кадрів, неадекватність навчальних планів, наявність процесів професійної деформації вчителя, які переростають у процеси професійної деградації (5–15% у педколективах) та ін., про що вже було зазначено вище (с. 221, 226 моногр.).

Крім цього, суттєвим недоліком державної політики зокрема й стосовно вчителя початкової школи (незважаючи на його суттєву роль, є першоджерелом виховання майбутнього покоління), також вважаємо відсутність іспиту з педагогічної майстерності для претендентів до опанування професією вчителя, занижкі стипендії студентів, заробітна плата молодих вчителів, що призводить не до відбору, а набору кадрів за залишковим принципом (ті, хто не потрапив на інші факультети, в інші ВНЗ), випадковості потрапляння у професію. У результаті – досить низький відсоток «вчителів за покликанням». При цьому, відсутність мотивації одночасно з підвищенням вимог (низька заробітна плата й зниження авторитету, поваги до вчителя, його знань, адже вони слабкі, неадекватна соціальна позиція вчителя, його соціальна некомпетентність), різноманітні соціальні негаразди і конфлікти, перевантаження, залучення до участі у видах робіт, не передбачених робочим навчальним планом, навчальними програмами та іншими документами, що регламентують діяльність навчального закладу (наприклад, формального здійснення науково-дослідницької та пошукової роботи) [492; 584], відсутність психологічної підтримки молодих вчителів, як-от зникнення наставництва, призводять до швидкого вигорання вчителя, суттєвого відтоку педагогічних кадрів, зокрема й з матеріальних причин (в сьогоденних умовах економічної кризи, війни та завищеному зменшенні заробітної плати за рахунок підвищення кількості годин на ставку – в першу чергу), зниження якості освіти молодших школярів, обумовлюють

погіршення ситуації в початковій освіті. Близькі розмірковування знаходимо в Є. Комісарова [341] та ін.

Отже, зростання кількості вчителів з педагогічним стажем від 20 років мало б свідчити про зростання майстерності і, відповідно, професійного досвіту, однак на підставі даних, викладених вище, цього не спостерігається. Саме тому існує необхідність урахування впливу соціокультурних детермінант, постійного оновлення знань, подолання певних стереотипів, набуття додаткових компетентностей, зокрема й у СППО, які мають виняткове значення для розвитку СК вчителя початкової школи (на перевагу магістерській освіті). При цьому, СППО також має відповідати на виклики сьогодення [210; 584]. Власний погляд стосовно зазначеного буде висвітлено у наступному підрозділі.

## **2.2. Концептуальні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти**

Перш за все варто наголосити на необхідності перебудови та оновлення (як і інших суспільних реформ) системи підвищення кваліфікації та післядипломної педагогічної освіти, адже сьогоднішня вона є недосконалою й стабільно існує завдяки обов'язковості виконання планів, вимог управління освіти (інституціональній прив'язці) та ін. Маючи спільну думку з В. Пашковим, хочемо звернути увагу на такі недоліки, як формування досить широких цілей (не оновлення у більшості випадків цілей факультетів підвищення кваліфікації [543, с. 80]), перетворення їх на гасла, короткочасність педагогічних ідей, неузгодженість мети, засобів та оцінки результатів роботи підрозділів системи й, відповідно, величезній відстані між змістом і цілями педагогічного процесу в системі підвищення кваліфікації, наявності ситуацій, коли не поглиблюються й не оновлюються знання слухачів, викладачів курсів, засоби перестають бути професійною цінністю, результати вимірюються критеріями, які не відображають сутність педагогічного процесу в СППО. Більш того, з огляду на обмеженість фінансів, спостерігаємо у групах наявність слухачів з різними освітніми запитами, до задоволення яких запроваджується формальний підхід і які дуже часто не задовольняються. Маємо великі сподівання на фактичні позитивні зміни у СППО відповідно до державної освітньої політики у сфері вищої



освіти [265], сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов, розширення можливостей для освіти протягом життя, її вдосконалення та поглиблення [265], зокрема у післядипломній освіті шляхом підвищення кваліфікації, стажування та ін.

Зазначимо, що післядипломна освіта відповідно до статті 60 Закону «Про вищу освіту» є спеціалізованим вдосконаленням освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду [584]. Близьке визначення знаходимо в Законі України «Про післядипломну освіту» (проект 2014 р.) [268], яким декларується здійснення такої освіти у закладі післядипломної освіти (або у відповідних структурних підрозділах вищих навчальних закладів і наукових установ). Серед складових її структури наше дослідження стосується підвищення кваліфікації як набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах професійної діяльності або наукової спеціальності, яке може бути довгостроковим або короткостроковим (ст. 7.2.). Щодо останнього, то проектом Закону воно визначається комплексним вивченням сучасних та актуальних наукових проблем галузі економіки, освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури, що триває не довше ніж один місяць за програмами семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, вебінарів, нарад, тренінгів, круглих столів тощо [268].

Навчальні заклади післядипломної освіти, відповідно до основної мети їхньої діяльності, мають забезпечувати умови для особистого та професійного зростання особи, поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей на основі здобутої раніше освіти за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем та практичного досвіду, а також спеціалізації, підвищення кваліфікації, стажування, інших форм післядипломної освіти працівників (ст. 16.1).

Вищеозначена мета має бути втілена в життя, перед усім, в освітній діяльності, пов'язаній із спеціалізацією, підвищенням кваліфікації, стажуванням, ін. формами післядипломної освіти (із

здобуттям наступної вищої або професійно-технічної освіти за іншою спеціальністю (професією) у межах здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня) через науково-, навчально-методичне забезпечення навчального процесу в навчальних закладах післядипломної освіти; застосування сучасних інформаційних систем для підвищення якості освіти та створення відкритого освітнього простору, наукову, науково-технічну, інноваційну діяльність, до радництво та роботу з упровадження досягнень науково-технічного прогресу за відповідними видами економічної діяльності, розроблення наукової, науково-, навчально-методичної літератури; культурно-освітню та просвітницьку діяльність та ін. (ст. 16.2; 16.3). Варто наголосити на пропонуванні гнучких форм навчання, серед яких денна, вечірня, заочна, дистанційна, екстернат, які можуть бути поєднані (ст. 11.1) [268].

Серед основних завдань навчальних закладів (ст. 16.3) післядипломної освіти, які цікавлять нас в контексті дослідження, є: упровадження гнучкої (фактичної, а не декларативної) системи безперервної професійної освіти осіб з метою забезпечення їх здатності до діяльності в умовах швидкої зміни соціально-економічних відносин, різноманітних форм навчання, його науково-, навчально-методичного, організаційного та інформаційного забезпечення; здійснення підвищення кваліфікації, навчання за іншими формами післядипломної освіти, підготовка та видання підручників, навчальних посібників, співпраця з громадськими об'єднаннями та громадськістю з метою залучення їх до спільного вирішення проблем галузі (що відповідає нашому баченню застосування соціокультурного підходу), використання результатів аналізу стану та визначення перспектив і напрямів розвитку галузі господарства, способів управління нею та навчальних потреб, зокрема й у працівників СППО та ін. [268].

Зазначимо, що на сьогодні ВНЗ забезпечує підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників не рідше одного разу на п'ять років (із збереженням середньої заробітної плати, в Україні і за кордоном). У той же час, Проектом Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років обов'язковий професійний розвиток (підвищення кваліфікації) пропонується здійснювати щонайменше раз на рік [584], а проектом Закону України «Про післядипломну освіту» [268] цей термін може бути визна-

ченим відповідно до навчальних планів та програм і встановленим навчальним закладом післядипломної освіти за погодженням із замовником залежно від форм та видів навчання (ст. 7.2.). Про гнучкість і можливість швидкого реагування системи свідчать такі повноваження робочих та дорадчих органів навчального закладу післядипломної освіти, як визначення спільно із замовником змісту, тривалості різних видів такого навчання (ст. 16.3).

Слід відзначити, що відповідно до вимог держаних документів щодо атестації педагогічних працівників результати підвищення кваліфікації та проходження стажування враховуються під час проведення їх атестації. При цьому, заклад для навчання закріплено певними документами державної установи, що обмежує можливості і право вибору вчителя щодо місця підвищення кваліфікації. Саме тому позитивним напрямом змін можна вважати демонополізацію й урізноманітнення СППО, запровадження ваучера професійного розвитку вчителя, забезпечення в такий спосіб самостійного вибору місця підвищення кваліфікації, заміну існуючої системи атестації вчителів системою сертифікації педагогічної діяльності в спеціальних незалежних сертифікаційних центрах (рішення колегії МОНУ від 22.08.2014 р.). На це також вказується й у Проекті Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років. Привертає увагу й прагнення розробки до 2016 року сукупності принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів вищої освіти, що ґрунтуються на поліваріантних схемах організації і змісту навчання, фокусі на здійсненні у включених формах і просування кращих освітніх практик [584]. У свій час про це зазначав В. Пашков [543, с. 81] та ін. У цьому контексті доречно згадати думку В. Майбороди щодо одного з базових продуктів, результату навчально-виховного процесу у вищій школі – індивідуально зорієнтованих моделях професійної діяльності, невід’ємною складовою яких виступають власні пріоритети, уявлення, переконання та переваги, що властиві особистості [453]. Це висуває додаткові вимоги до самої системи, підготовки викладачів, змісту підготовки, науково- і навчально-методичного забезпечення післядипломного процесу [584].

Слід відзначити, що різноманітні проблеми післядипломної педагогічної освіти постійно перебувають у колі уваги вчених (В. Вітюк, Л. Ващенко, В. Олійник, В. Пашков, Л. Пуховська,

Т. Сущенко, О. Хаустова, В. Ястребова та ін.). Важливими у контексті нашого дослідження та суспільних змін є такі положення інноваційного розвитку післядипломної освіти, розглянуті Л. Ващенко (за [164]), як: ідеї еволюційно-цивілізаційного розвитку суспільства (І. Гавриленко, М. Лукашевич, В. Солодков та ін.), соціокультурний вимір (В. Курило, В. Шепотько та ін.), синергетичний аспект (В. Луговий, В. Лутай та ін.), аксіологічний (ціннісний) підхід (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, В. Сластьонін, С. Смірнов та ін.), андрагогічний вимір (Н. Протасова, В. Олійник, В. Пуцов, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.), ідеї діяльнісного підходу (С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка та ін.), структуралістичний та процесуальний підходи (за [164]).

Останнім часом науковці приділяють увагу розвитку різноманітних компетентностей педагогічних працівників, як-от: психологічної – у керівників освітніх організацій (О. Бондарук, О. Москальова), інформаційної – у вчителів (Т. Пушкарьова, Л. Чернікова), зокрема й початкових класів (О. Нікулочкіна), економічної – у майбутніх менеджерів освіти (Т. Бурлаєнко), у керівників середньої освіти (В. Дивак), випускників закладів навчальної професійної освіти (О. Назарова), педагогічних кадрів у процесі безперервної освіти (О. Шпак), етичної – у педагогічних працівників (Л. Хоружа), професійної – у вчителів музики (Н. Мурована), географії (В. Саюк), полікультурної – в учителів світової літератури (О. Котенко), інформативних компетентностей – у вчителів природничих дисциплін (Є. Смірнова-Трибульська), іншомовної соціокультурної компетенції – у студентів нефілологічних спеціальностей (Р. Гришкова) та ін.

У контексті нашої роботи привертає увагу дослідження В. Пашкова щодо філософських аспектів соціокультурної детермінації трансформації післядипломної педагогічної освіти. Науковець наголошує на взаємовпливі глобалізаційних, інформаційних і культурно-освітніх процесів сучасності [543, с. 49], застосуванні для їх дослідження, поруч з іншими, соціокультурного й антропологічного підходів. Науковець торкається більшості з соціокультурних умов, розкритих нами у підрозділі 2.1. Зокрема, й впливу глобалізації, розвитку інформаційної сфери, тенденцій уніфікації культурного простору, завдяки чому детермінується проблема збереження таких стратегічних пріоритетів кожної

держави, як культурна самобутність і національна різноманітність, визначаються умови збереження надбань соціуму й перспективи його подальшого розвитку [543, с. 51], соціокультурні нерівності та ін. Говорячи про загострення соціокультурної диференціації, яка завжди присутня в суспільстві і виражається неоднаково в різні періоди розвитку, В. Пашков відзначає, що сьогодні цей аспект проявляється в наявності груп населення з різним рівнем культурного розвитку, які по-різному уявляють собі мету та сенс власного існування. Вважаємо справедливим твердження науковця щодо забезпечення у повній мірі освітніх запитів різноманітних соціокультурних груп населення шляхом актуалізації розробки та впровадження в життя диференційованої післядипломної системи освіти, оскільки саме вона сприяє задоволенню освітніх запитів різних груп і рівнів суспільства, формуванню компонентів диспозиції, інтерналізації та екстерналізації цінностей [543, с. 53]. На жаль, не викликає сумніву теза щодо відтворювання та реалізації освітою як соціальним інститутом соціокультурної нерівності (властива сучасному періоду розвитку суспільства), яка проявляється в стратифікації освіти на елітарну, середню (звичайну) та освіту низького рівня [543, с. 54], і, як нам видається, також відсутність рівного доступу до якісної освіти в міській та сільській (сільській гірській) місцевості. Саме тому сучасна освіта і такі її основні складові, як антропологічна, аксіологічна, праксеологічна, орієнтовані на особистість, мають враховувати зміну цінностей і мотивацій суб'єкта, підлягають перегляду та узгодженню з метою формування умов і засобів для успішного творчого пошуку, втілення інноваційних технологій освітянської діяльності, забезпечення найкращих умов для розвитку СК особистості, перетворення освіти на вирішальну соціальну силу, засіб входження в європейську спільноту, дотримання нових правил міжнародних взаємовідносин, досягнення нових можливостей та горизонтів суспільного розвитку. Підтвердження нашої думки ми знайшли у В. Пашкова [543, с. 55].

З одного боку, подальше існування й розвиток особистості вимагає комплексної, лонгітюдинальної професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації, а з іншого – навчання соціумом як природний і безперервний процес відіграє більшу роль, оскільки у низці галузей діяльності людина переважно са-

моосвічується й розвивається у соціальному і природному середовищі, що її оточує, за рахунок адаптації до того, що відбувається в житті й навколишньому середовищі. Підтвердження власних думок знаходимо в В. Clinton [820].

Таким чином, маємо аргументи щодо важливості урахування чинників соціокультурного середовища у процесі розвитку СК особистості вчителя початкової школи в умовах «старіння» педагогічних кадрів (про що зазначалося вище), а також можливості позитивного впливу на цей розвиток СППО, пріоритетність якої зумовлена:

- можливостями швидкого і гнучкого реагування на суспільні зміни;
- наявністю ресурсів для задоволення освітніх і соціальних потреб вчителів початкової школи, які працюють в умовах постійного оновлення знань і зміни соціуму;
- передбаченою можливістю набуття додаткових компетентностей вчителем початкової школи (крім обов'язкового підвищення кваліфікації);
- активною позицією вчителя, можливістю співпраці і взаємодії учасників інноваційного середовища післядипломної освіти, що сприяє розвитку СК вчителя, оволодінню ним новими технологіями і підходами;
- широкими можливостями для комплексного лонгітюдінального розвитку СК в курсовий і міжкурсний період шляхом свідомої участі вчителів початкової школи у роботі майстер-класів, творчих груп (зокрема й у віртуальному просторі), семінарів, тренінгів, вебінарів, відеочатів, отримання дієвої допомоги в межах професійних консультпунктів і безпосередньо на робочому місці; можливості впливу внутрішніх мотиваційних і зовнішніх чинників (викладачів, методистів, наставників, колег та інших).

Безсумнівно, розвиток СК вчителів у СППО залежить, перш за все, від її соціально орієнтованого змісту, науково-методичного забезпечення, найважливішими елементами якого є теоретично обґрунтована концепція та модель. Всебічне вивчення науково-теоретичних основ СК особистості, результати аналізу її фактичного стану дають нам змогу визначити концептуальні засади розвитку СК вчителя початкової школи у СППО.

Поняття концепція (від лат. *conseptio*) у нашому дослідженні ми тлумачимо як «систему поглядів, яка визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом і провідною

ідеєю [201, с. 238]. Концепція нашого дослідження щодо стратегії розвитку СК вчителів початкової школи у СППО полягає у розкритті ключового задуму цього процесу як цілісної, комплексної системи, змістовно-смісловим стрижнем якої є проекція теоретичних положень на соціально спрямовану професійну діяльність вчителів з формування СК молодших школярів.

Концепція стала основою науково-методичного забезпечення, розробки та реалізації моделі спільної діяльності викладачів СППО та слухачів, створення технології, програм, методики дослідно-експериментальної роботи з розвитку СК вчителів (і відповідно учнів), координації та інтеграції діяльності всіх структурних підрозділів системи «класний колектив – загальноосвітня школа – післядипломна освіта».

Концепція містить у собі вихідні засади, загальнонаукові та конкретно-наукові підвалини, провідну ідею, що зумовлюють модель, мету, зміст, принципи, методи, форми, результат розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основою побудови нашої концепції є Закон України «Про освіту» [267], «Про вищу освіту» [265], проект Закону України «Про післядипломну освіту» [268], проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років [584], положення Кваліфікаційної рамки Єдиного простору вищої освіти [581], концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти Т. Сущенко [703; 702, с. 240]. Серед вихідних положень також такі наукові принципи, підходи та ідеї, як:

- СК є явищем, яке постійно змінюється з огляду на вирішення суперечностей під впливом соціокультурних детермінант;

- положення особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів у їх інтеграції (більш детально описано у підрозділі 1.1);

- положення синергетичного підходу (В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, В. Виненко, Л. Зорін, Л. Новікова, Н. Таланчук та ін.), який методологічно підсилює модель розвитку СК вчителя початкової школи, сприяє свободі самовираження й самореалізації його особистості в освітньому та соціальному середовищі. В основі підходу – принцип самоорганізації складної системи, як здатність утворювати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії

з навколишнім середовищем [388, с. 57], змінювати власну структуру, зберігаючи власну цілісність у процесі адаптації до середовища [669, с. 276], як упорядкування певних елементів, що зумовлюється внутрішніми причинами без впливу ззовні [748, с. 15]. Цей принцип дає можливість вчителеві початкової школи усвідомити загальні, спільні для різних галузей знань процеси, побачити в них нові смисли, досягнути перспективи розвитку нового педагогічного знання [715, с. 21], глибоко пізнати складні відкриті нелінійні системи, як суспільство та його підсистеми, зокрема й освіта [568, с. 37], успішному подоланню страхів перед невизначеністю в умовах нестабільної соціально-економічної і політичної ситуації, соціального самовизначення та психологічного стану, професійно соціалізуватися, адаптуватися до життя в соціумі відповідно до вимог європейського вибору і завдань щодо розвитку освіти України;

– концепція К. Корсака [355] щодо подолання кризових явищ у вітчизняній освіті, яка ґрунтується на синергетичних засадах:

- 1) орієнтація на формування вільної людини, готової до розв'язування багатофакторних проблем і самостійної діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві (самодетермінізм, самоактивність людини);
- 2) упровадження активної та діяльнішої форм «спільного» навчання через об'єднання зусиль слухачів і викладачів з метою переважного розвитку особистості та критично-креативних здібностей вчителя-громадянина як «людини відповідальної», здатної вирішувати особисті та глобальні проблеми (синергійне навчальне й соціальне середовище);
- 3) поширення вчення про людину як складну і багатовимірну сутність, застосування в освітньому процесі новітніх досягнень наукового людинознавства кінця ХХ століття, участь слухачів у визначенні форм, змісту і методів навчання;
- 4) розвиток гуманістичної педагогіки (педагогіки співробітництва), підвищення ролі громадськості в освітній політиці й вирішенні головних питань діяльності кожного окремого закладу освіти (природовідповідний підхід до управління освітою);
- 5) застосування на вищих рівнях освіти принципу «від майбутнього до сучасного», вільний доступ до правди, підготовка до інноваційної діяльності, неперервної самоосвіти, трансфор-



мації суспільства і збереження природного довкілля через утворення і формування «людства» як здатної до усвідомлених дій реальної єдності (синергійна відкритість світу) [355];

– положення аксіологічного підходу у СППО з огляду на важливість мотиваційно-ціннісного компонента у структурі СК вчителя початкової школи створюють можливість розвитку в останнього (відповідно й в учнів) загальнолюдських, духовних, громадянських, соціальних, національних, ментальних, європейських цінностей і ціннісних орієнтацій (як духовних феноменів, що мають особистісний сенс, є орієнтирами поведінки й розвитку життєвих і професійних установок, а також критерієм соціалізації), ставлень до соціально-економічних, політичних, духовних, ментальних засад суспільства, відповідальності як особистості, громадянина, професіонала (майбутнього – для учня), члена суспільства, а також розуміння своєї соціальної значущості, соціокультурних функцій професії, соціальних ролей, суспільної мети професійної діяльності, подальшого набуття соціального досвіду;

– принципи андрагогічного підходу (пріоритетність самостійності, індивідуалізація, системність, контекстність, елективність, усвідомленість навчання, актуалізація його результатів, спільна діяльність та взаємодія всіх учасників освітнього процесу, розвиток освітніх потреб, використання наявного життєвого досвіду, компетентностей того, хто навчається), які дозволяють підбирати методи неперервної освіти, забезпечують проблемно-рефлексивний характер, мотивацію навчання, творчий, свідомий розвиток СК вчителя початкової школи у СППО;

– принципи системного підходу – тобто процес розвитку СК вчителя початкової школи у СППО розглядаємо як систему, яка складається із самого суб'єкта (особистість вчителя й учня), мети, продукту, умов розвитку СК, враховує зовнішні і внутрішні чинники впливу на них, уявлення про соціальні ролі вчителя, його цінності й мотиви, життєві плани, ставлення до себе, свого оточення, інших людей, світу, а також відносини з середовищем, соціальним оточенням («включає не тільки все суспільство, форми й види відносин, характерні для нього в певному періоді (макросередовище), але й прямі й безпосередні контакти з навчальним колективом, сімейним і дружнім (у тому числі референтним) оточенням (мікросередовище)» [543, с. 247]). При цьому орієнтири на якісні ознаки,

функції, взаємозв'язки складових власної структури СК також є системою (сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових, інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що утворюють систему [577, с. 19];

– положення акмеологічного підходу, на основі яких через акме особистості чи акме колективне (в груповій діяльності), акмеологічні механізми формування (самоосвіту, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самоконтроль, самоорганізацію, самовизначення, саморегуляцію) відбувається розвиток у різних життєвих сферах людини-професіонала (як прояв вторинної професійної соціалізації), її акмеологічних здібностей (творчих за своєю природою як прогностичні, здібності щодо створювання умов (середовища) та нових способів інтенсифікації для саморозвитку та ін.), соціальної компетентності; самовираження в професії, активізація ресурсного потенціалу у кризових ситуаціях;

– положення соціокультурного (середовищного) підходу (методологічного підходу на базі системного), в основі якого – складне суперечливе співвідношення соціуму, соціальності й культури в їхній єдності [85] і динаміці, історичному розвитку, а «соціокультурне – реальна життєва тканина» (А. Цирульников), в якій проявляються й протікають освітні явища й процеси, сукупність умов і впливу, повноцінне життя, що оточують учня й вчителя, шкільний колектив; здійснюються певні міжіндивідуальні взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, які забезпечують цілісність соціального процесу, розвиток СК особистості через її зв'язок із суспільством системою відносин, культурою, сукупністю цінностей і норм (за [85]);

– положення процесуального підходу, на основі яких розвиток СК визначається не тільки потребами особистості, а й сприйняттям ситуації, очікуваннями, пов'язаними з нею («витрачені зусилля-результати», «результати-винагороди», цінність заохочення чи винагороди для працівника), оцінкою своїх можливостей і наслідків обраного типу поведінки, мотивацією щодо отримання певних вигод і справедливих винагород (досвід, освіта, спеціальні вміння, матеріальна винагорода, визнання та інші). Саме це призводить до прийняття рішення про ініціативні дії або бездіяльність;

– положення контекстного підходу, яке є дієвим для розвитку СК в умовах створення контексту (системи внутрішніх і зовнішніх

умов життя й діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею смислу і значення конкретної ситуації (А. Вербицький [167]) швидко змінюваного соціального життя й діяльності вчителів. Суголосними з цим підходом є принцип єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов, на основі якого визначаються напрями розвитку СК за рахунок «переведення способів пізнавальної діяльності із плану соціальної свідомості в план свідомості індивідуальної; пізнання й створення внутрішнього змісту особистості, її переживань, свідомості, виходячи із даних її поведінки, справ і вчинків» [652, с. 107];

– принципи щодо розвитку креативного мислення (за Е. Де Бонно) як необхідного при вирішенні сучасних проблем підвищення якості освіти [817], так і розвитку СК вчителя. Зокрема, визначення необхідних та достатніх умов для вирішення соціальних проблем, ситуацій у професійній діяльності і в житті з метою максимального спрощення цього процесу; розвиток таких здібностей, як: відмова від попереднього досвіду вирішення подібних проблем (десоціалізація і ресоціалізація) й застосування нетрадиційних методів задля максимального прискорення процесу їх вирішення, позбавлення стереотипів мислення; здібності до диференціації й бачення багатофункціональності проблеми з метою максимального врахування багатозв'язності складових проблеми; й до інтеграції суперечливих оригінальних гіпотез, ідей різноманітних галузей науки для максимального використання новітніх досягнень у процесі вирішення проблеми; до усвідомлення поляризаційної ідеї, відмова від її впливу, щоб максимально забезпечити багатоваріантність процесу вирішення проблем [817];

– загальні психолого-педагогічні принципи функціонування креативної системи: гуманізм, демократизм, гуманітаризація, єдність загальнолюдського і національного та креативність задля забезпечення творчої свободи вчителів у професійній та соціальній діяльності;

– положення й принципи розвитку критичного мислення;

– теорії соціальних груп для дослідження проблеми функціонування в суспільстві спільноти, соціальних груп як вчителів, так і оточення з огляду на соціально значущі критерії (вік, стать, національність, економічний рівень, спосіб життя, культура й мова, особистісні якості, соціальні відносини, місце проживання тощо);

– принцип детермінізму (С. Рубінштейн) [614] згідно з яким психіка визначається способом життя і трансформується відповідно до його змін, а відтак – СК особистості змінюється відповідно до політичних та соціальних умов, умов матеріального життя, природного оточення, клімату, що впливає на менталітет, національний характер та ін.;

– положення щодо діяльності та розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.);

– концепція культурно-історичного розвитку (Л. Виготський [182; 183], ядром якої є породження (формування) психіки в процесі діяльності; вона надає можливість зрозуміти яким чином відбувається процес засвоєння індивідом культурного досвіду, накопиченого в контексті історичного розвитку цивілізації, а соціальний та природний простір сприяє (не сприяє) наявності (відсутності), інтенсивності переживань емоційно-психічних станів;

– теорія інтеріоризації (Ж. Піаже [559]) відповідно до якої шляхом засвоєння індивідом суспільного досвіду (інтеріоризації) соціальних способів діяльності у процесі онтогенетичного розвитку людини формуються її психологічні особливості, вона оволодіває родовими якостями людства;

– теорії соціалізації особистості (А. А. Бодалев, В. С. Библер, З. Фрейд (за [495]), А. Мудрик [497] та ін.);

– концептуальні підходи до розвитку особистості в процесі соціалізації (Г. М. Андрєєва, А. Б. Коваленко, М. Н. Корнєв, В. В. Москаленко, Н. Смелзер, А. Тешфел, В. Т. Циба та ін.), як суб'єкта власної життєдіяльності, зокрема (К. О. Абульханова-Славська, О. В. Киричук, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), і, передусім, в процесі професійної діяльності (Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. А. Семиченко, Л. А. Снігур, В. В. Третьяченко, Ю. М. Швалб та ін.);

– соціально-психологічний підхід, який дозволяє розглядати «соціальність» особистості не просто в спільноті (групі, колективі, етносі та ін.), а як результат її взаємовідносин з конкретною соціально-історичною спільнотою, групою [495, с. 181];

– теорії розвитку потреб особистості (О. Леонт'єв, А. Маслоу, В. Семиченко та ін.);

– наукові положення про особистісно-професійний розвиток (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Е. Зеєр, О. Леонт'єв, А. Реан та ін.);

- концептуальні засади сучасної системи неперервної професійної освіти (Є. Барбіна, Н. Волкова, М. Громкова, Ю. Кулюткін, В. Маслов, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Сисоєва, В. Олійник, Т. Сущенко та ін.), післядипломної педагогічної освіти (В. Олійник, Л. Даниленко, В. Пашков, Л. Сущенко, Т. Сущенко, В. Ястребова та ін.);
- теоретичні та культурологічні аспекти формування й становлення нового покоління фахівців (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, М. Романенко та ін.);
- положення про детермінацію професійного становлення особистості рівнем розвитку професійно значущих якостей (А. Петровський, В. Рибалка та ін.) [554; 602];
- теорії професійної підготовки вчителів (А. Алексюк, Є. Барбіна, А. Бойко, В. Бондар, В. Гриньова, М. Гриньова, Н. Кічук, А. Кузнєцова, З. Курлянд, А. Маркова, О. Мороз, О. Пехота, Г. Троцько, Г. Шевченко, О. Шпак) [125];
- гуманоцентризм – як зміст соціальних відносин, що характеризує сутність духовного світу людини, соціуму, суспільства (А. Печчеї «новий гуманізм» [557, с. 212]), К. Поппер [576, с. 260], К. Цомплак [766, с. 15], В. Солодков [671] та ін.;
- положення компетентнісного підходу в системі підготовки педагогічних працівників (В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, І. Зимня, В. Ландшеєр, В. Луговий, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, Лайл та Сайн Спенсери, Н. Хомський та ін.);
- положення теорії факторів (Р. Арон, М. Вебер, Л. Калініна, А. Капська, І. Гофман та ін. [17; 165; 207; 305; 307; 306; 531; 685]);
- соціокультурні чинники розвитку особистості (С. Дорошенко, Ж. Гурвич, А. Цирульников, В. Ястребова та ін.);
- теорії становлення ментальності, етнічності (С. Грабовський, Ж. Гурвич, А. Гуревич, С. Дорошенко, Б. Євтух, В. Крячко, М. Пірен та ін.);
- теорії розвитку професійної компетентності педагогів (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Карпова, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружа); у системі методичної роботи на рівні навчального закладу (Л. Даниленко, Г. Данилова, Л. Карамушка, М. Поташник, Т. Сущенко) [298; 572; 579; 649; 790; 797], у самоосвітній роботі (О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Беспалько, В. Сластьонін) [125, с. 101], на рівні професійного консультпункту; особливості професійної підготовки вчителів початкової школи (В. Бондар, О. Біда, П. Гусак,

Л. Коваль, Я. Кодлюк, Н. Кічук, О. Кучерявий, С. Мартиненко, Л. Петухова, І. Руснак, О. Савченко, Л. Хомич);

- положення про зміст та структуру компетентності (В. Байденко, О. Бермус, М. Бершадський, І. Зимня, Дж. Равен, І. Фрумін та ін.);

- теорії медіаосвіти (І. Жилавська, Г. Онкович, О. Федоров та ін.);

- концепції розвитку соціальної компетентності особистості (В. Басова [32, с. 83], Н. Борбич І. Зимня, В. Куніцина, Дж. Равен, А. Хуторський [756, с. 121], R. Ulrich та R. Ulrich de Muynck [890], С. Бахтеева, С. Краснокутська, Л. Шабатура, В. Слот і Х. Спанярд та ін.);

- концепції соціального інтелекту як основи соціальної компетентності (Д. Векслер, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, С. Космітські (за [623]), В. Куніцина [395], А. Савенков [624; 623], Е. Л. Торндайк, Д. Ушаков [729, с. 17] та ін.);

- ідея духовної взаємодії як сутності педагогічного процесу (Т. Сущенко) [703; 701];

- ідеї культурологічного підходу до сучасного уроку (М. Поташник, Н. Щуркова) [450; 230]; гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Є. Барбіна, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Костюк, Ю. Мальований, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Сущенко, Д. Тхоржевський) [125, с. 101]; ідеї особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех, І. Зязюн, О. Савченко та ін.) [46; 550; 626];

- проект людської діяльності (Г. Суходольський), педагогічна й психологічна структура діяльності вчителя (Н. Кузьміна) (за [62]), модель соціально-педагогічної діяльності (О. Беспалько) (за [45]), системно-рольова модель формування особистості (З. Мірошник, Н. Таланчук, Т. Хомуленко) [489; 705].

У процесі розвитку СК вчителя початкової школи у СППО нами буде враховано загальнонаукові (соціальний, світоглядно-філософський) та конкретно-наукові (методологічний, дидактичний, психологічний, методичний) концептуальні аспекти. Отже, загальнонауковими засадами розвитку СК вчителя початкової школи у СППО є:

- соціальний (вторинна, трудова соціалізація особистості в процесі професійної, соціальної, життєвої, духовної, економічної, громадянської та інших взаємодій зі світом та собою);

- світоглядно-філософський (спрямованість на розвиток соціально компетентної особистості з високо розвинутою духовно-ціннісною свідомістю).

Конкретно-науковою основою розвитку СК вчителя початкової школи у СППО ми визнаємо:

- методологічний (синергетико-діалогічна основа післядипломного освітнього процесу);
- дидактичний (забезпечення розвитку когнітивної, ціннісно-сислової, потребово-мотиваційної, емоційно-вольової, актуалізаційно-діяльнісної афективної сфер особистості, її креативності в післядипломному навчальному процесі);
- психологічний (духовна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, позитивний психологічний мікроклімат в колективі, індивідуалізація процесу навчання);
- методичний (ефективне застосування форм, методів, засобів активного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного навчання).

У нашій концепції комплексного лонгітюдінального процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО ми будемо також враховувати закономірності формування соціального типу особистості, описані В. Москаленком [495, с. 182]. Зокрема, «соціальність» особистості (з огляду на ті властивості, якості, які є вираженням обов'язкових вимог до неї з боку конкретної соціально-економічної системи) виявляється у функціонуванні соціально-історичних типів особистості, адже жодне суспільство не могло б існувати, якщо б у процесі соціалізації індивідом не було засвоєно певної одноманітності дій і вчинків, не була б упорядкована поведінка багатьох індивідів у потрібному суспільству напряду, певні загальні, характерні їм усім риси, про що свідчать описані соціокультурні детермінанти у підрозділі 2.1.

Соціально-історичний тип особистості здебільшого визначається (Е. Фромм, О. Лазурський, Б. Братусь) поняттям «соціальний характер» (сукупність рис характеру, яка є у більшості членів однієї соціальної групи і виникла в результаті загальних для них переживань і загального способу життя (за Е. Фроммом). Зважання на соціальний тип допомагає зрозуміти яким чином людська енергія спрямовується в певне русло і працює в якості виробничої сили в умовах певного суспільного устрою. Натомість, для найбільш повного розуміння одного індивіда необхідно звертати увагу на його відмінності, які виникають за рахунок випадкових чинників народження і життєвого досвіду, вони різні для різних бачень.

Соціальний тип особистості є історичним явищем, виникає та змінюється в процесі динамічної адаптації людських потреб до певного способу життєдіяльності, виконує функцію «зразка», «норми» поведінки, а також «матриці», на основі якої формуються індивідуальні риси особистості певної соціально-історичної епохи. Модель соціального типу особистості є засобом визначення рівня соціалізованості людини, критерієм дорослості.

В умовах перетворення суспільства, одночасного співіснування нового і старого, формується новий соціальний тип особистості, для якого характерним є певні суперечності, такі як підсвідоме засвоєння архетипів старого суспільства, яке вже відмирає, а з іншого – нових цінностей, інтересів, що обумовлені новим життєвим простором. Одночасне існування багатьох цінностей, жодна з яких не є чітко структурованою нормативною моделлю, утруднює ситуацію сприйняття соціальних норм, ускладнюючи процес соціалізації, розвитку соціальної компетентності особистості.

Вищезначені умови вимагають нової «техніки існування», сутність якої полягає в тому, що планування діяльності в соціальній сфері вимагає від особистості, по-перше, врахування швидких темпів змін соціальної реальності, а, по-друге, високої особистої толерантності до невизначеності. Така «техніка існування» передбачає розгляд формування особистості як процесу, в результаті якого формується вміння орієнтуватись у непередбачених ситуаціях [495, с. 182].

У вирішенні проблеми нашого дослідження ми також спираємося на принцип єдності соціально-загального та індивідуального, який націлений на подолання будь-якої однобічності (абсолютизації, поклоніння чи ігнорування індивідуально-природних даних людини). Відповідно до цього принципу розкриття індивідуальних можливостей особистості можливе тільки через реалізацію соціально-загального. У свою чергу, реалізація останнього досягається тільки через виконання індивідуального.

На основі охарактеризованих вихідних засад було сформульовано провідну ідею нашої концепції, яка полягає в тому, що розвиток СК вчителів початкової школи у СППО є комплексним, багаторівневим, лонгітюдінальним процесом, який враховує освітні, професійні й соціальні потреби вчителів, сприяє пробудженню здатності до життєдіяльності в умовах постійних змін, засвоєнню



нової «техніки існування» (В. Москаленко), розвитку відчуття соціальних аспектів інформації, вміння соціально забарвлювати зміст навчального матеріалу предметів інваріантної та варіативної частин початкової школи, соціально спрямовувати класну й позакласну діяльність молодших школярів, ефективно виконувати соціальні функції у професійній діяльності та соціумі, опанувати новими ролями у різних соціальних групах на основі позитивного ставлення до себе та інших задля розуміння не тільки навчальних, а й соціальних потреб, формування СК молодших школярів.

Концепція базується на розумінні сутності поняття «*соціальна компетентність вчителя початкової школи*» (СК ВПШ) як цілісного особистісного утворення, що ґрунтується на поєднанні соціального й емоційного інтелекту, якісний рівень якого передбачає: розвинену спрямованість вчителя, пов'язану із самоспонуванням щодо покращення норм взаємовідносин у суспільстві, від розв'язання яких залежить розвиток соціальних цінностей, самовизначенням, накопиченням соціальних цінностей і розширенням соціального досвіду, набуттям, поглибленням дієвих знань соціально-практичного характеру, урізноманітненням репертуару соціальних ролей, здатністю і готовністю успішно, продуктивно взаємодіяти з іншими, відкривати і освоювати способи вирішення нового класу соціально-професійних задач, застосовувати ресурси соціального середовища для встановлення природних суспільних зв'язків та соціального саморозвитку, приймати ефективні рішення в соціальних ситуаціях, усвідомлюючи соціальну значимість й особисту відповідальність за результати діяльності щодо формування СК молодших школярів.

Виходячи з судження С. Гончаренка, О. Радула та ін., сутність поняття «розвиток» (як процес) у нашому дослідженні ми будемо розуміти як процес «формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання» [201, с. 404; 677, с. 217]. Як і дитина, дорослий, маючи природні анатомофізіологічні передумови до становлення особистості, в процесі соціалізації (зокрема професійної) вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненням людства, дійсністю. При цьому, розвиток особистості відбувається і реалізується в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Передумовою й результатом розвитку особистості є потреби [201, с. 404], однією з яких є потреба в навчанні. Розвиток людини в навчанні на-

уковцем розглядається як духовне і фізичне становлення людини, реалізація її природних задатків на основі засвоєння всіх елементів культури й соціального досвіду, включених в зміст освіти [201, с. 404, 405]. Вважаючи розвиток змінами будь-якої системи, зокрема й СППО, розуміємо, що вони супроводжуються закріпленням і накопиченням попередніх її станів, у зв'язку з чим виникає певна заданість, визначеність напрямку подальших змін відносно попередніх [796, с. 6], а соціальні явища переходять на більш високі (низькі) рівні свого стану як прогресивного (регресивного) ступеня розвитку. Підтвердження нашого міркування знаходимо у С. Гончаренка, О. Радула [677, с. 217], В. Щербіни [796, с. 6] та ін.

Більш того, тільки зовнішня детермінація призводить до внутрішньої порожнечі, відсутності опірності, вибіркості по відношенню до зовнішніх впливів або просто пристосування до них [615], адже особистість (за С. Рубінштейном) є цілісною системою внутрішніх умов, через які переломлюються усі зовнішні впливи [613], а внутрішня детермінація – підкресленням внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднобічного підпорядкування зовнішньому. Розвиток же особистості, за А. Леонтьєвим, визначається процесом, в якому переломлюються внутрішні та зовнішні умови, що впливають на її формування. При цьому, вони виступають вже не як зовнішні чинники, зовнішні сили, що рухають процес розвитку особистості, а в якості внутрішнього співвідношення, укладеного в самому процесі розвитку особистості [413]. Отже, можна говорити про переломлення зовнішнього через внутрішнє (що обумовлено загальним принципом детермінізму), тобто розвиток СК, який відбувається у певній системі, орієнтованій на потреби конкретної людини, антропоцентричній за цілями, змістом і результатами (Л. Сіднев) [125, с. 103] відповідно до впливу соціокультурних детермінант. Співзвучність своїх думок знаходимо у В. Бочарова [76, с. 146].

Таким чином, розвиток СК вчителя початкової школи у СППО ми розуміємо як незворотний, комплексний, багатofакторний, багаторівневий, лонгітюдінальний процес якісних і кількісних соціально-психологічних, особистісних змін рівня СК, який відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх детермінант, рушійними силами якого є суперечності зовнішнього та внутрішнього світу особистості між рівнем її прагнень, соціальної активності щодо

виконання певних соціальних ролей у певній соціальній групі та реальними можливостями особистості, суспільства відносно їх реалізації. Він супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх станів. Результатом такого розвитку є цілісне особистісне утворення, новий якісний стан, що виступає як якісна зміна, поліпшення і перетворення її структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів і зв'язків).

Ми виходимо з того, що розвиток СК вчителя початкової школи в сучасних умовах вимагає зміну ролі педагога в контексті шкільного менеджменту і розуміння соціокультурної ситуації, перехід від традиційної ролі «транслятора інформації» до ролі гуманіста, партнера, адміністратора, менеджера, наставника, розробника навчальних програм, дослідника, медіапедагога, фасілітатора, захисника, відстоювача прав дітей, психолога, який допомагає в ситуаціях воєнних конфліктів і стресів і звичайних життєвих умовах, того, хто забезпечує ресурсами, взаємодіє із соціальним середовищем, є новатором у «новому світоглядному економічному вимірі» (В. Кремень) та ін., який творчо підходить до навчально-виховного процесу, соціальних відносин, вміє відстежувати, корегувати результати своєї діяльності, готовий до вирішення різноманітних стандартних і нестандартних проблем, пов'язаних із суспільною природою людини, соціальної самореалізації.

Беручи за основу положеннях концепції Т. Сущенко [702, с. 25; 701, с. 37], а також розуміння науковцем сутності особистості [701, с. 40], процес розвитку СК вчителів початкової школи у СППО ми розглядаємо як процес взаємного духовного збагачення, керовану співтворчість викладачів і слухачів, спрямовану на оригінальне висвітлення соціальної складової програмового матеріалу, багатоваріантне поєднання соціальної компоненти зі змістом початкової освіти (інваріантної і варіативної складової) та позакласної і позашкільної діяльності, можливостей залучення ресурсів соціального середовища до навчально-виховного процесу початкової школи, прояву соціально гнучкої взаємодії у різних групах і ситуаціях з успіхом для себе і оточуючих, а також чуйне ставлення до переживань учителів, прагнення згоди й зближення з ними, уміння запропонувати таку форму навчання, котра здивовує, захоплює, вражає й, відповідно, викарбовує швидко і надовго зміст почутого й побаченого у пам'яті

слухачів, сприяє розкриттю їхньої самобутності, обопільному піднесенню особистості, підвищенню особистісного статусу.

Процес розвитку СК вчителів початкової школи у СППО спрямований на розвиток рівня СК як узагальнюючої для набору компетентностей, що мають прояв у різних напрямках діяльності вчителя початкової школи, зокрема предметній, психологічній, економічній, медіаосвітній, правовій, громадянській, здоров'язберезувальній, самоосвітній та ін., що стане основою всебічного розвитку особистості молодшого школяра, здатної до свідомого вибору цілей і засобів соціальної діяльності, формування СК, сприятиме прогресу суспільства в соціальній сфері.

Концепція виходить з того, що для уникнення небезпеки ушкодження соціального та емоційного розвитку молодших школярів, вчитель має зосереджуватися не тільки на їхньому інтелектуальному розвитку, а й створювати умови для зміцнення афективних і когнітивних здібностей учнів одночасно для більшої успішності в школі, соціумі і пізніше в суспільстві.

Спрямованість комплексного лонгітюдінального післядипломного процесу на розвиток СК вчителів початкової школи є необхідним базисом успішного формуванні СК молодшого школяра, гуманізації суспільства, усвідомлення європейських цінностей. Тому постановка та вирішення завдання розвитку СК вчителів початкової школи у післядипломному процесі розглядається нами через об'єктивну необхідність розуміння сутності, складових, функцій СК, формування вмінь розвивати СК у молодших школярів у різноманітних видах діяльності, виховувати такі цінності та якості, як співчуття, людяність, чесність, толерантність, милосердя, духовність, працелюбність, гнучкість, вміння робити свідомий ціннісно орієнтований соціальний вибір і відповідати за його наслідки. Тільки такий підхід надасть можливість закласти базу для реалізації вчителем завдання становлення соціально компетентної, всебічно розвиненої, духовно багатої, морально стійкої та успішної особистості дитини. Це є одним із головних напрямів нашої експериментальної роботи.

Отже, з огляду на те, що теоретико-методологічною основою розвитку СК вчителів у СППО перш за все є андрагогічний підхід (с. 239 моногр.) пріоритетним має бути саморозвиток особистості, розвиток її здатності навчатися, удосконалюватися професійно, відчувати вла-

сну причетність до будь-яких рішень відносно її особи. Цінним також є те, що упровадження цього підходу уможливорює створення розвивального навчального середовища (за С. Гончаренком) як спеціально організованого простору для освоєння різних видів і форм людської діяльності, у котрому відбувається оволодіння науковими знаннями, досвідом спілкування, взаємодією, розкриття особистості себе для світу, з яким вона внутрішньо взаємопов'язана, а не протистоїть йому лише як «пізнавач» [201, с. 18]. Безумовно, таке середовище має бути особистісно орієнтованим, в основу якого покладено суб'єкт-суб'єктні відносини демократичного характеру, спрямованість післядипломного педагогічного процесу на розвиток кожного його учасника як особистості. Близьку думку знаходимо в О. Пехоти та А. Старевої [558, с. 56]. Більш того, саме творче, особистісно орієнтоване, розвивальне середовище створює додаткові можливості для активізації творчого потенціалу всіх суб'єктів діяльності та спілкування, вибору ними індивідуальної траєкторії навчання й розвитку СК. У такому середовищі здійснюється лонгітюдінальний педагогічний супровід розвитку СК вчителів початкової школи (у курсовий і міжкурсний періоди) на основі соціально орієнтованого навчального матеріалу, упровадження інноваційних технологій, застосування інтерактивних форм, методів викладання, консультування та ін.

Таким чином, загальнометодологічні та андрагогічні принципи перебувають у тісному взаємозв'язку, проте останні вимагають конкретизації щодо розвитку СК підготовки вчителів у СППО. Згідно з положенням андрагогічного підходу ця підготовка ґрунтується на таких ідеях:

1. Вирішальне значення у власному соціальному розвитку, шляхах педагогічної освіти має сам учитель. Серед пріоритетів післядипломної освіти є самоініціативне, сповнене особистісного, соціального смислу навчання, самоспонування, свобода вибору, розкриття й реалізація навчальних і соціальних потреб, можливостей та здібностей учителя початкової школи.

2. Розвиток СК має виходити з індивідуальних особливостей учителя, зокрема віку, категорії, досвіду, спонукань, репертуару соціальних ролей, відповідати його освітнім і соціальним потребам, заохочувати їх задоволення й зростання.

3. У процесі розвитку СК суб'єктивну позицію вчителя можливо активізувати на основі природного самоспонування людини до саморозвитку, самовдосконалення.

4. В основі навчального післядипломного педагогічного процесу – духовно-інтелектуальна, емоційно насичена, ціннісно орієнтована, соціально спрямована співтворчість його суб'єктів, які пропонують дослідження, обговорення та вирішення конкретних стандартних і нестандартних соціально-навчальних та виховних ситуацій, життєвих, соціальних, педагогічних проблем. При цьому вчитель є співавтором, виконувачем формування СК молодших школярів.

5. Диференціація у системі підготовки, підвищення кваліфікації, яка спрямована на розвиток СК вчителів початкової школи, має бути багатоваріантною, багаторівневою, комплексною, лонгitudінальною, створювати умови для визначення найближчих та дальніх професійних, соціальних перспектив.

6. Обов'язкове застосування, закріплення на практиці набутих слухачами компетентностей та якостей забезпечується у післядипломному педагогічному процесі шляхом урізноманітнення форм, методів, технологій навчання, практичних занять та ін.

Говорячи про контекстний підхід (за А. Вербицьким) [167]), маємо звернути увагу на розуміння внутрішнього (індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини) і зовнішнього (предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, в якій вона діє) контекстів. Стосовно розвитку СК вчителя початкової школи у СППО на основі контекстного підходу, вважаємо необхідним для цього застосовувати метод моделювання загальнокультурного, духовного, предметного, соціального та освітнього змісту життєдіяльності суб'єкта освітнього процесу, навчально-пізнавальну діяльність трансформувати в соціально-практичну, використовувати індивідуальні, парні, групові, колективні форми організації діяльності слухачів за провідної ролі останньої, акцентувати на особливостях соціального аспекту професійної діяльності вчителя. Група слухачів має стати за короткий термін єдиною командою за рахунок використання різноманітних форм взаємодії (тренінг-знайомство, знайомство з надбаннями колег та ін.), поєднаною загальною метою оволодіння змістом освіти усіма членами; кожен учасник навчальної групи робить свій внесок у досягнення загальної мети, розвивається з допо-

могою інших як творча індивідуальність [66]. Саме такий прояв має взаємне духовне збагачення слухачів і викладачів.

З огляду на вищеозначене, схарактеризовані соціокультурні детермінанти розвитку СК вчителя початкової школи (підрозділ 2.1 моногр.), перетворення в освіті, державному та місцевому самоврядуванні (децентралізація влади, зміна фінансування громад та ін.). Логічним в контексті нашої концепції є надання більшої уваги соціокультурному (середовищному) підходу, адже тлумачення його змісту перегукується із розумінням СК. Зокрема, людина розглядається як «джерело активності, змістовність (базові смисли, цінності, способи формування мети та її досягнення тощо) якої обумовлюється досвідом її соціальної взаємодії з іншими людьми, її приналежністю до певної спільноти, з властивими для неї (спільноти) культурними особливостями та системою соціальних зв'язків і відносин, а також місцем, яке вона (людина) посідає в ній» [85]. Соціокультурний підхід дає можливість зрозуміти механізми продукування, підтримки і зміни людьми елементів і структур своєї життєдіяльності, пояснити механізми перетворення індивідуального досвіду у соціально значущій діяльності та визначити соціокультурні обмеження, які чинять спротив сприйняттю іншого досвіду. Соціокультурний підхід характеризується багатомірністю, дозволяє зрозуміти суспільство як суперечливу єдність, «якій притаманні складні і напружені відносини особистості, груп і суспільства в усіх можливих їхніх комбінаціях і взаємозв'язках» [23, с. 32], як складний соціокультурний об'єкт, структура якого обумовлена історично накопиченим соціокультурним досвідом діяльності, поведінки та взаємодії людей, який забезпечує ретрансляцію соціального досвіду з покоління в покоління і утворює гнучку сукупність зв'язків між людьми [85]. Він охоплює «усю складність і реалістичність багатокольорової палітри соціального життя» [401, с. 18], а тому й має будуватися на основі розумної міри саморозкриття особистості. Ми будемо виходити з принципів соціокультурного підходу, сформульованих М. Лапіним [402, с. 32]. Це такі принципи:

– багатомірність людини як біо-соціо-культурної істоти, активної людини (*homo, activus*), яка здійснює соціальні дії, вступає у соціальну взаємодію;

– взаємопроникнення культури та соціальності за умови їхньої фундаментальної нетотожності стверджує наявність цих двох вимірів у будь-якій людській спільності;

– антропосоцієтальна відповідність або сумісність особистісно-поведінкової характеристики людини та соцієтальних характеристик цього суспільства;

– соціокультурний баланс або рівновага між культурними та соціальними компонентами як умова стійкості суспільства;

– симетрія та взаємооберненість соцієтальних процесів: одні процеси забезпечують відтворення відповідних структур, інші – їхню зміну;

– незворотність еволюції соціокультурної системи як цілого, що пояснює природу її динамізму.

Ключовим поняттям для цього підходу є поняття «соціокультурний простір». Ми виходимо з того, що вчитель має усвідомити, що для школи (особливо сільської) й розвитку СК її учнів актуальним є налагодження і зміцнення контактів, співпраці між школою і громадою села, міста. Тому вкрай важливо для вчителя навчитися знаходити і враховувати у своїй соціально-професійній діяльності ці різноманітні чинники, які впливають на соціокультурний простір.

Як ми дослідили [109; 152; 140; 141; 119; 111 та ін.], поліфункціональність, багатомірність і варіативність дійсності (соціуму), культури, освіти пояснюють відсутність єдиного підходу до визначення сутності поняття «соціокультурний простір». (Б. Гершунський, С. Григор'єв, Н. Крилова, Є. Ліствіна, Ю. Мануйлов, І. Новикова та ін.), а в більшості наукових досліджень простежується три підходи до його змісту [633]. Відповідно до першого, це педагогічно цілеспрямовано організоване середовище, яке оточує кожну дитину або багато дітей (Л. Новикова). Проте, як зазначає О. Сахарова [633], соціокультурний простір – це результат діяльності утворюючого й інтеграційного характеру.

Для успішної соціально-педагогічної діяльності вчитель має зрозуміти, що для утворення соціокультурного простору необхідно визначити його основні компоненти й те, що має їх пов'язувати, а також обов'язково включити у модель зв'язків діяльність дітей. Тоді можна розраховувати на те, що простір стане суттєвим чинником особистісного розвитку. В іншому випадку, окремі компоненти середовища стихійно будуть впливати й на вчителя, і на учнів (не завжди і не обов'язково позитивно). Структурною складо-



вою такого простору є професійний колектив освітнього, культурного чи іншого закладу, а основним механізмом утворення – взаємодія колективів, які керуються єдиними педагогічними задачами, принципами й підходами до навчання й виховання [633].

У контексті другого підходу (Ю. Мануйлов) [464] соціокультурний простір розуміється як частина середовища, в якій панує певний педагогічно сформований образ життя, а взаємодія всіх учасників визначається найчастіше моделлю ідеального образу життя. При цьому, суб'єктивна роль самої дитини недооцінюється.

Соціокультурний простір, відповідно до третього підходу, розглядається як динамічна мережа взаємозв'язаних педагогічних подій, які утворюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних й індивідуальних). Ця мережа є інтегрованою умовою особистісного розвитку дитини і дорослої людини (С. Григор'єв) [211]. Механізмом утворення соціокультурного простору стає «со-бытие» (со-буття) дітей і дорослих, в якому ключовим технологічним моментом є спільна діяльність. Як нам вважається, саме третій підхід є найбільш продуктивним у сучасних умовах, адже він орієнтує на співпрацю, взаємодію, активну позицію всіх суб'єктів задля створення рівних умов для отримання якісної освіти й формування СК кожної дитини. Доповнити такий підхід необхідно, на нашу думку, підходом Л. Новикової у частині яскравих, емоційно насичених справ, значущих як для колективу, так і для особистості, які виникають як новації, стають традиційними. При цьому вчитель має розуміти цінність для дитини тільки тих подій, які відбуваються з нею на фоні повсякденного життя. Дитина ж усвідомлює цінність, значущість повсякденного життя, стає активним учасником буденних подій. У такому контексті простежується думка А. Макаренка щодо значущості зв'язків особистості із соціумом для її розвитку («тисячі ниток»).

Корисним для нашої концепції є погляд А. Шibaєва, який пропонує сприймати подію як спосіб спільного буття, яке реалізується на основі діалогу, що базується на спільних цінностях. В результаті такого діалогу досягається спільна мета, відкритість учасників, встановлюється рівноправність їх відносин, виникає готовність взаємозбагачення й зближення для рішення задач спільної діяльності. Крім цього, вчитель має розуміти дитину, мотиви її поведінки, вміти занурюватися у духовний світ

дитини, бути терпимим, толерантним до представників різних національностей, віросповідань тощо [633].

Як стверджують науковці, найближче до визначення сутності поняття «соціокультурний простір» підійшов П. Сорокін. На його думку, такий простір відображає інтегровану цілісність соціуму, культури й особистості. При цьому автор зазначає, що «не лише психосоціальна особистість в цілому, але й чимало із її біологічних якостей поєднуються й обумовлюються соціокультурним простором, в якому вона виростає» [665, с. 185–186]. З огляду на те, що деякі науковці тлумачать простір як «педагогічно цілеспрямовано організоване середовище» (Л. Новікова), як «частину середовища», соціокультурне середовище (Ю. Мануйлов) [464], вважаємо за необхідне розглянути сутність вищезначених понять.

Так, з'явившись історично всередині природничо-наукового пізнання, поняття «середовище» має різне тлумачення, зокрема середовище – це те, у чому має прояв активність певного явища. Словник С. Ожегова [519, с. 699] містить три значення цього поняття: 1) речовина, що заповнює простір, а також тіла, що оточують що-небудь; 2) оточення, сукупність природних умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; 3) оточуючі соціально-побутові умови, оточення, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов. Як простір, оточення, умови розкривається поняття «середовище» з деяким розширенням соціокультурних аспектів, уточненням у термінологічному словнику з філософії В. Жадька [257, с. 38], а саме: сукупність природних або соціальних умов, в яких протікає життєдіяльність якого-небудь організму; соціально-побутове оточення, в якому протікає життя Людини; сукупність людей, пов'язаних спільністю соціально-побутових умов існування, спільністю професії, занять.

У В. Сухомлинського середовище – це «світ речей, які оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея турботи про людину), чуйність, сердечність»; це родина, гармонія середовища й слова, діяльність особистості задля інтересів колективу. Середовище не є назавжди створеним, незмінним, воно має щоденно створюватися і збагачуватися [696, с. 574–575].

Наше розуміння у загальнонауковому значенні цього поняття є співзвучним з думкою О. Савченко. Це сукупність умов і впливів, у тому числі й людських, які оточують учня, це життєвий простір і умова повноцінного життя всього шкільного колективу [626, с. 74]. Умови і взаємозв'язки середовища існують у просторово-предметному, географічно-соціальному і людському оточенні школи. Вчитель має будувати свою діяльність з огляду на розуміння «середовища» (у педагогічному сенсі) як «життєвого простору школяра (школа, дім, сусіди та ін.), який активно чи пасивно впливає на його свідомість, почуття, вчинки» [626, с. 74], пряму й опосередковану дію навколишнього середовища, ступінь впливу якого в школі тим вищий, чим органічніше вписується у цілеспрямований виховний процес.

З огляду на те, що школа в контексті останніх змін в освіті [265; 268; 584], соціальному середовищі (політика, громадська думка, очікувані зміни у місцевому самоврядуванні та ін.) отримала свободу у побудові концепції свого розвитку, можливість шукати й формувати «свій стиль» середовища утворилися сприятливі умови для розвитку соціального партнерства. Відповідно, вчитель має усвідомлювати це, а також той факт, що у молодшого школяра складаються прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищами, а вихованість, навченість сучасної дитини – результат впливу всіх перелічених середовищ і діяльності вчителя (характеристику яких подає О. Савченко) [626, с. 74], й на основі цього будувати стратегію навчально-виховного процесу, налагоджувати ефективні партнерські стосунки між школою і середовищем.

Підсилення цієї думки знаходимо в працях В. Сухомлинського, який не вважав головним іспитом відповіді юнака на всі питання екзаменаційних білетів, а головним святом школи – вручення атестатів. Цей іспит полягав у питанні «чи може бути вихованець справжнім громадянином, працівником, жити в любові та вірності» [694, с. 431]. Як і інші науковці, практики педагог визначав важливість різноманітності активного впливу [694, с. 84], дієвих відносин зростаючої особистості з навколишнім природним та суспільним середовищем [693, с. 65; 696, с. 130]. Він наголошував на тому, що людину виховують соціальні умови, в яких вона живе, ідеї, які панують в суспільстві [694, с. 218], зв'язок з життям

[696, с. 10], активна участь в діяльності, перетворюючий світ, який оточує її [694, с. 32]. В. Сухомлинський стверджував, що виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу – це одна з найтонших сфер педагогічного процесу [696, с. 93]. При цьому, важливо, щоб дитина бачила оточуюче середовище таким, як воно є, намагалася робити його кращим. У зв'язку з цим, важливим є розуміння того, що «життя – це не тільки те, що відбувається поза школою [694, с. 67], а виховного значення набуває метод навчання, який використовує вчитель [696, с. 10]. Сама школа своїми активними зусиллями має створювати, стверджувати нові відносини, і, відповідно, нове життя. Те нове, що народжує життя, «повинно вторгтися в школу, впливати на відносини між людьми» [694, с. 67] (тип соціокультурної ситуації «школа в культурному центрі» (за А. Цирульниковим)). Як бачимо, простежується важливість налагодження партнерських відносин школи з середовищем, розуміння соціокультурної ситуації, адже вчитель має підготувати учня до його головного іспиту – іспиту життям, соціумом.

З іншого боку, прикладна соціологія поняття «середовище» розглядає в контексті соціального мікросередовища – об'єктивної соціальної реальності, яка виступає сукупністю матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних факторів, що безпосередньо взаємодіють із особистістю в процесі її життєдіяльності, активно на неї впливають. При цьому специфічним проявом загального соціального середовища (макросередовища) й одним із складових елементів системи «макросередовище – мікросередовище – особистість» є мікросередовище [216, с. 3].

У нашій концепції ми враховуємо значення виховного середовища для розвитку особистості, окреслене у свій час Я. Корчаком. Педагог наголошував на тому, що крім законів спадковості треба паралельно вивчати виховуюче середовище (дух сім'ї, що панує в ній, який не терпить опору, диктує, примушує, так що окремі члени сім'ї не можуть займати по відношенню до нього довільної позиції), тоді, можливо, не одна загадка знайде своє рішення. Педагог визначив такі типи виховного середовища у книзі «Як любити дітей» (1919 р.) [356], як догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього блиску і кар'єри, а також внутрішній спротив (п. 54, 55, 56, 57). Як нам видається, ця типізація не

втратила актуальності й в наш час. Не можна також не враховувати й закон антитези, що ґрунтується на внутрішній силі, яка протиставляє себе впливам, що йдуть з різних джерел і використовують різні засоби, тобто захисний механізм опору, самооборони, щось на кшталт інстинкту самозахисту духовної організації, який включається автоматично в дитини (п. 58). Крім того, всі з перелічених вище середовищ мають бути виховними.

Цілком слушним є говорити про поняття «соціальне середовище», зміст якого подається як оточуючий людину соціальний світ (соціум). Він включає в себе суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності, які тісно пов'язані з суспільними відношеннями, в які ці люди включені. Більш того, як викладено вище, соціум змінюється під впливом соціокультурних детермінант, наукових здобутків та ін. Саме тому О. Савченко, описуючи середовища, соціальне розглядає разом з інформаційним. Варто враховувати, що їх динамічність, інноваційність, наступальність, поряд із позитивами, нерідко стають перешкодою у повноцінному вихованні й навчанні дітей (інформаційна агресія, постійна еротизація свідомості людей, пропаганда «щасливого випадку», а не успішної праці, а також нестабільність економічного стану, слабка педагогічна просвіта сімей та інше) [626, с. 81]. Відповідями на виклики середовища має бути медіа, громадянська, економічна, правова освіта, духовно-економічне виховання, розвиток соціальної компетентності, встановлення гнучких партнерських стосунків школи з мінливим соціальним середовищем.

При цьому, слід зважати на структуру соціального середовища, яку розглядають на макро- та мікрорівні (близько до соціокультурних детермінант). Макрорівень – економіка, суспільні інститути, суспільна свідомість та культура. Мікрорівень (мікросоціум) – це конкретні умови життя особистості (сім'я, сусідство) та умови у середовищі найближчого оточення (вулиця, тип поселення, навчальний чи трудовий колектив, громадські організації, формальні та неформальні об'єднання); це спільність, що діє на певній території, включає сім'ю, сусідство, групи однолітків, різні громадські, державні, релігійні, приватні і виховні організації, а також різні неформальні групи жителів. Пристаємо до переважаючої думки, що визначити межі мікросоціуму не завжди просто. Так, наприклад, у сільських поселеннях, в селищах, в малих містах ці межі, як пра-

вило, збігаються з межами конкретного поселення. Натомість у середніх і великих містах визначити межі мікросоціуму є проблематичним. Зокрема, мікросоціум можна обмежувати двором (якщо йдеться про мікросоціум маленьких дітей); кварталом (для молодших школярів), мікрорайоном (для більш старших вікових груп). Умовно мікросоціум – це конкретне сільське поселення, селище або мале місто, а в середніх і більших містах – мікрорайон.

Важливим також є взаємозв'язок «середовище-система» як постійної динаміки відношення більш складного й високо організованого (система) до організованого менш складно (середовище), яке описано в монографії В. Пашкова [543, с. 246]. Із соціально-психологічних позицій В. Пашков зазначає, що не тільки все суспільство, форми й види відносин, характерних для нього в певному періоді (макросередовище), але й прямі й безпосередні контакти з навчальним колективом, сімейним і дружнім (у тому числі референтним) оточенням (мікросередовище) є складовими соціального оточення. Обидві сфери впливу виступають у різних ролях, ведучими з яких є формуюча, контролююча, психотерапевтична, соціотехнічна. Вони формують погляди, норми, відносини людини із соціальним середовищем, колективами й окремими особистостями [543, с. 247].

На користь врахування впливу соціального середовища у процесі моделювання розвитку сучасної школи як активного союзника вчителя в різнобічному позитивному впливі на вихованців висловлюються й українські вчені. Зокрема, академік О. Савченко зазначала, що такий підхід активно і різноманітно застосовується в теорії та практиці інноваційних, авторських шкіл, педагогів-новаторів (не лише зміст, нові інформаційні технології, а й навчальне середовище є потужним формувальним чинником). Його можна вважати величезним резервом модернізації сучасної школи, методологічною засадою дослідження управління сучасною школою, і, як нам вбачається, розвитку СК вчителів і учнів початкової школи. Особливо це стосується сільської школи, де діти мають активні зв'язки з природним, соціальним, ігровим, навчальним, дозвіллевим, розвивальним та виробничим середовищами [485, с. 7].

Щодо змісту поняття «соціокультурне середовище», то у 90-ті роки ХХ ст. Т. Артеменко [20] визначила його новий аспект як особливий, соціально організований феномен культури, в якому соці-

альний і культурний процеси тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені, розвиваються в межах спільної ідеї і впливають на діяльність соціальних суб'єктів з метою створення і засвоєння ними духовних цінностей та суспільних орієнтирів.

Саме особливості людського існування, як зазначає І. Катерний, визначають непредметний характер середовища, надають можливість визначити «соціокультурне середовище» не лише як «місце буття, але й дії, а точніше взаємодії зі світом» [321, с. 4]. Варто констатувати, що серед фундаментальних праць недостатньо таких, в яких спеціальним предметом вивчення були б складові середовища, їх особливості та конкретний вплив на розвиток тих чи інших якостей особистості, її соціальної компетентності.

Слід зазначити, що у змісті поняття «соціокультурне середовище» наявні три обов'язкові складові – «людина – культура – середовище». Саме тому, дослідження сутності, «статусу» в громаді, суспільстві даної дефініції є надзвичайно актуальною проблемою, важливість якої підтвердив Д. Фельдштейн [737] нижчепредставленими аргументами. Це:

- реально нова ситуація розвитку суспільства, самої людини, якій притаманні новий характер, умови функціонування і розвиток діяльності;
- новий історичний стан і розвиток суспільства, яке характеризується проявом загальної кризи (функціонування і розвиток суспільства при цьому передбачає розуміння особливостей ситуацій, пошуки можливостей побудови і проектування в цій ситуації системи діяльності);
- значні зміни самої людини як суб'єкта дій при побудові нових відносин, організації відповідних сфер її життя;
- принципові зміни рівня, структури і характеру знань за рахунок появи нових напрямів, дисциплін, засобів і методик аналізу, що відкрили нове бачення середовища;
- необхідність пошуку нових засад організації взаємовідносин людини і середовища, враховуючи те, що деякі із них уже вичерпали себе в нових умовах.

Зрозуміло, що у структурі «людина – соціокультурне середовище» центральною є людина. Але, як підкреслює Ю. Мануйлов, у взаємовідносинах організму з середовищем «два члени уже не є рівноправними, оскільки суб'єкт є первинним

і вихідним, а середовище виступає як чинник, що має певне значення для організму» [464]. Середовище людини включає комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних) і соціальних чинників, які можуть впливати безпосередньо або опосередковано на життя і діяльність людей. Проте одна людина по відношенню до іншої також виступає як складова середовища, впливаючи на неї своїм ставленням і діями. Для людини соціальна спільнота існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації розвитку, соціалізації та інших процесах.

На думку Л. Когана, саме соціальний аспект відображає в дефініції об'єктивну належність людини до тієї чи іншої соціальної системи. Соціальний аспект дозволяє вказувати на соціокультурну відмінність у середовищі [336]. Саме на цьому базується думка В. Косовець щодо трьох основних вимог, яким має відповідати соціокультурне середовище відносно соціального призначення, а саме: 1) формувати соціально й особистісно значущі потреби, інтереси, запити і забезпечувати умови для їх задоволення відповідно до соціальних і культурних норм; 2) створювати умови для саморозвитку, самореалізації духовних і моральних сил особистості і соціальних спільнот; 3) забезпечити умови відтворення соціокультурного потенціалу [357, с. 89]. Як нам видається, такий перелік варто доповнити вимогою щодо сприяння розвитку СК учня, й, відповідно, вчителя.

У цьому контексті важливою є думка про те, що співвідношення різних цінностей в конкретному історичному соціокультурному середовищі також є змінюваним. Як зазначає В. Ремезов, у кожную історичну епоху в одному й тому ж соціокультурному середовищі домінують нові ідеї і цінності, нова ієрархія будови системи цінностей тощо. Спільний погляд виявляє П. Сорокін, який стверджує, що соціальні явища у своїй сукупності є не просто соціальними, а й соціокультурними. Суспільство при цьому орієнтується на систему цінностей, вершиною якої є головна цінність, яка визначає смисл життєдіяльності і розвитку суспільства певної епохи [665].

З огляду на вищеозначене, маємо приділити увагу соціокультурному середовищу сільської школи. Зауважимо, що в різні історичні періоди сільська школа була предметом досліджень науковців та практиків. Так, увага С. Рачинського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та інших до проблем сільської школи



обумовлена її високим соціально-педагогічним потенціалом. Історію сільської школи відображено у дослідженнях М. Корфа, Г. Фальборка, В. Чернолуського, М. Чехова та ін., соціально-педагогічний потенціал проаналізовано в історико-педагогічному аспекті М. Шобоновим. Серед питань, які було досліджено, знаходяться: організація навчально-виховного процесу в малокомплектних школах (О. Біда, Є. Ільїн, В. Помагайба, В. Семенов, Г. Суворова та ін.), підготовка педагогічних кадрів до роботи в малокомплектних школах (В. Сульдін, Л. Федорова та ін.), особливості функціонування сільських шкіл та специфіка діяльності сільського вчителя (Л. Борисова, М. Гур'янова, П. Жильцов, О. Кузь, А. Цирульников та ін.), проблеми вдосконалення підготовки вчителів сільських шкіл, підвищення їхньої професійної компетентності та майстерності (М. Архіпов, А. Бисько, З. Вергута, А. Вершинін, С. Вершловський, Р. Галустов, Є. Павлютенков та ін.), соціально-педагогічні проблеми (М. Гур'янова, П. Макаров, Н. Петрушова та ін.), соціокультурні зміни у сучасній школі (Л. Байбородова, О. Бондаревська, І. Якиманська та ін.). Подальші дослідження проблем сільської школи (П. Жильцов, К. Іванович, М. Кашин, О. Коберник та ін.) стосуються особливостей навчально-виховного процесу, специфіки освітньої діяльності вчителя малокомплектної школи, яка залежить від соціально-економічних, культурно-побутових умов регіону, рівня внутрішньошкільного керівництва та якості педагогічної праці вчителів (О. Кондратенков), педагогічного колективу сільської школи (Ю. Білокопитов), проблем вдосконалення підготовки вчителів сільських шкіл (А. Бисько, А. Вершинін, С. Вершловський та ін.), різних аспектів специфіки сільських закладів освіти (А. Цирульников) та ін. Особливої уваги заслуговують праці, присвячені підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості (О. Межирицький), соціалізації дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» (І. Печенко), формуванню СК молодших школярів (Л. Варяниця, Ю. Коротіна, О. Крузе-Брукс), шляхам і засобам формування СК сільських школярів (В. Басова, Л. Лежніна, Д. Старкова, В. Цветков та ін.), змісту СК та моделі соціального освітнього середовища для формування СК майбутнього педагога сільської школи (О. Сартакова, Т. Пушкарьова).

На загальнодержавному рівні розвитку сільської загальноосвітньої школи було приділено увагу у Постанові Кабінету Міністрів України (від 20.07.1999 № 1305), у Концепції Державної програми сталого розвитку сільських територій України на період до 2020 року [351].

Зазначимо, що проблема освіти селян, урахування особливостей сільського побуту та праці при створенні шкіл для селянських дітей піднімається вперше в суспільній думці Російської імперії у XVIII ст. у роботі А. Поленова «Про кріпацький стан селян в Росії» [573]. У подальшому необхідність взаємодії сільської школи з соціальним оточенням обґрунтовано і реалізовано на практиці Н. Бунаковим. У свій час Л. Толстой висловлювався на користь адаптивного характеру освіти сільських дітей, розмірковував про можливість вибору освіти учнем або відмови від неї, якщо та «за інстинктом не задовольняє його...» [716, с. 69]. У той же час, С. Рачинський наполягав на тому, що сільська школа має діяти у взаємозв'язку з соціальним оточенням, а напрями та форми роботи народної школи мають ураховувати думки, «вимоги батьків учнів та умови їх духовного існування» [598, с. 112]. Модель сільської школи, розроблена науковцем, базується на теорії народності, традиції сільської громади, народній культурі, віддзеркалює головну відмінність сільської школи, яка полягає у здійсненні виховної функції. Варто відзначити, що С. Рачинський вперше у вітчизняній педагогіці реалізував комплекс умов, що визначають особливості освіти в сільській місцевості і можливості ефективного здійснення освітнього процесу з урахуванням цих умов. На залежності діяльності народних шкіл від особливостей місцевих умов, потреб народу також наголошував М. Корф. Таким чином, педагоги минулого були схильні до ідеології народництва, визнавали виховний, соціалізуючий потенціал сільського середовища.

Таких ідей дотримувався й С. Шацький у розробленій ним концепції єдиної трудової школи – центру виховання у соціальному середовищі, в якому перетворювальна діяльність є головним джерелом формування когнітивної ціннісно-емоційної сфери дитини, її соціалізації. У цій школі міг успішно працювати тільки такий вчитель, який оволодів «педагогікою середовища», вміє здійснювати діяльність, вивчати й організовувати життя дитини у соціальному природному середовищі, спонукати й залучати її до поліпшення навколи-

шнього соціального середовища [781]. Отже, мова йде про розвиток СК вчителя й оволодіння ним середовищним підходом.

Зазначимо, що сільська школа суттєво відрізняється від міської. Вона виконує особливу місію, є хранителькою довічних духовних цінностей та народних традицій, залишається центром виховання громадянина високої духовності, формування майбутнього держави, єдиним осередком культури на селі, яка починається з культури сільського вчителя. Він постійно перебуває в полі зору своїх учнів, їхніх батьків, є носієм культури, взірцем поведінки, що позначається на ставленні до нього та предмету, який він викладає, і, відповідно, на успіхах у роботі. Головна виховна сила сільської школи – духовне багатство, знання, ерудиція, кругозір педагога (А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Саме тому справжній учитель, який прийшов до школи за покликанням серця, має залишатися Вчителем завжди. Це стає найбільш очевидним у періоди соціальних негараздів, економічної, духовної кризи, коли суспільство потребує вчителя-професіонала, адаптованого до нового соціуму, що спрямовує власну діяльність на розвиток соціально компетентної щасливої людини.

Сільська школа завжди мала високий статус в соціокультурному оточенні, який визначався соціальними (село має майбутнє тільки за наявності в ньому загальноосвітньої школи), економічними (освітні заклади здійснюють допрофесійну підготовку кадрів для села), культурними (школа виконує культурно-просвітницькі функції, здійснює організацію дозвілля), морально-духовними (заклади освіти впливають на менталітет сільського соціуму) чинниками (за Г. Ашихміною) [807, с. 17], а також духовнозберігаючими (М. Романенко), селоутворюючими функціями.

Свого часу В. Сухомлинський наголошував на специфіці роботи сільської школи, на гострій потребі в духовно багатих, інтелектуально різнобічно освічених педагогах [694, с. 445] та особливих можливостях сільської школи щодо створення сприятливих умов для виховання й розвитку особистості. Діяльність, освіта в сільських школах базується на власній сільській філософії, субкультурі, це своєрідний «світ людських зіткнень». Близькість природи до сільської школи створює досить сприятливі умови для початку повсякденного трудового життя людини, «царства розумної фізичної праці у сільській школі» (В. Сухомлинський), засво-

ення моральних, духовних ідей, виховання дбайливого ставлення до природних ресурсів, господарської культури. У сільській школі життя колективу й особистості невід’ємно пов’язані: вчитель, директор добре знають духовний світ кожної дитини, можуть впливати на формування цілісної гармонійної особистості.

У сільському середовищі наявні всі можливості для втілення у життя дієвої системи виховання А. Макаренка. Із соціально-природного оточення сільської школи виростає педагогічна система В. Сухомлинського, в якій школа як соціальний інститут, як відкрита виховна система (на прикладі Павлиської школи) спроможна повноцінно виконувати всі свої функції за умови високого соціального статусу педагога, тісної співпраці, соціального партнерства з соціальним оточенням, адже до шкільного життя постійно залучалися місцеві жителі, батьки, виробничі підприємства та ін. Зокрема, педагог зазначав, що «школа має використовувати все, що дає природа і що може зробити людина, для того щоб природа служила йому» [696, с. 96], сусідство школи з машинобудівними підприємствами, гідроелектростанціями, дослідною сільськогосподарською станцією – ці вогнища науки, знань, трудової майстерності, що в більшій мірі визначає рівень трудової культури й запитів вихованців, зміст і характер їхньої позакласної роботи, зокрема технічного конструювання й моделювання [696, с. 97]. Школа здійснювала соціальний контроль за дітьми в сільському соціумі [698], сприяла поширенню нових знань, педагогічному просвітництву, підвищенню культурного рівня середовища, не тільки вчила читати й писати, а й жити [694, с. 337].

Віддзеркалення ідей В. Сухомлинського мало прояв у авторській концепції «середовищного підходу» О. Захаренка, яка спиралася на тісний зв’язок школи з соціальним оточенням (краєзнавчим музеєм, сільським ДК, сільгосппідприємствами, сільською адміністрацією, медичними закладами) [547]. Таким чином, широкі соціальні зв’язки спрямовувалися на особистісний розвиток і виховання кожної дитини, що вимагало від учителя розуміння соціокультурної ситуації, розвитку його соціальної компетентності.

Як ми вже зазначали у підрозділі 1.4 (с. 145 моногр.), специфіка сільської школи, особливості сільської гірської школи, а також економічні, соціальні, етнічні, демографічні, географічні, природні фактори спричиняють її соціально-педагогічні про-

блеми [329; 686]. Вищезазначене підтверджується результатами опитування вчителів сільської школи (за [329]).

Варто погодитися з думкою В. Косовець [357, с. 89], що сільське соціокультурне середовище має свою специфіку: особливості способу життя; сезонність, циклічність сільськогосподарського виробництва; особливості умов праці, побуту; циклічність у відтворенні соціально-демографічної і професійної структури населення, норми поведінки і форми спілкування жителів села; можливості культурних і освітніх установ села. Тому можна стверджувати, що сільське соціокультурне середовище – це все, що оточує людину і з чим вона взаємодіє. Це освітнє, виховне, сімейно-побутове, трудове, культурно-просвітницьке, управлінсько-координаційне середовище, середовище громади та інше. Безперечно, означені типи соціокультурного середовища не рівноцінні, але кожен із них може бути значущим для індивіда на певному етапі його життя і, відповідно, стимулювати його розвиток у певному напрямі.

Особливості життя на селі обумовлюють особливості впливу на особистість різних факторів, які ведуть до створення відповідного типу сільського середовища. Тому, сільське соціокультурне середовище – досить складний комплекс, що поєднує в собі різні соціально значущі для виховання чинники, такі як соціально-економічні, національні, конфесійні, майнові, вікові. Соціокультурне середовище села – це школа, будинок культури з гуртками, клубами за інтересами, спортивно-оздоровчий комплекс з різними секціями, церква, родинно-побутові взаємини, природа, традиції села, це статевовіковий склад населення, тип поселення (село), це всі чинники, що впливають на соціальне виховання молоді і розвиток її соціальної активності [357, с. 89].

Йдучи за В. Косовець [357] стверджуємо, що необхідною умовою розвитку соціокультурного середовища як складного організованого багаторівневого утворення є рух, тобто об'єктивна зміна всіх його складових, які володіють відносно функціональною автономією один від одного і від цілого. Безумовно, характеризуючи соціокультурне середовище необхідно враховувати фактор часу і простору, які відображають соціальне буття культури.

Варто зауважити, що на впливові природних, господарських умов на розвиток особистості наголошували видатні філософи, педагоги, психологи, етнопеддагоги. Посилання на М. Гоголя щодо незво-

ротної втрати, яку зазнає «ментальність нації, її духовність у результаті будь-яких проявів спотворення і руйнації природного середовища як осереддя національного життя» знаходимо в знаного українського етнопсихолога М. Пірен [564, с. 74]. У той же час, природу визначають обличчям народу, бо «людина насичує собою оточуючу природу, своїми цілями освоєє її і одночасно насичує себе, своє життя, побут, все своє тіло і, опосередковано, душу і думки – нею» [189], отже, людина і природа зазнають обопільного взаємовпливу.

Саме тому О. Кульчицький, І. Рибчин, Д. Чижевський [393; 603; 771] особливості українського характеру неодноразово пояснювали впливом на нього природних факторів.

Привертає також увагу дослідження російського вченого А. Цирульникова щодо молодосліджених соціокультурних явищ, процесів, які відбуваються в сучасній сільській гірській школі, школах Крайньої Півночі. Спираючись на світовий досвід країн з найбільш інтенсивним розвитком, тісно пов'язаний з поєднанням модернізації з культурною традицією, якісним загальноцивілізаційним перетворенням школи на національній основі (Китай, Японія, країни Південно-Східної Азії) [765], він зазначав, що історико-культурна характеристика системи освіти в країні та її регіонах дозволяє виявити змінні культурно-історичні форми й механізми, які проходять через усю історію. Зокрема, багатоукладність, наявність суспільного і приватного поруч із державним, конкуренція й кооперація, феномен «культурно-педагогічних гнізд», самоорганізація й саморозвиток – те, завдяки чому можна говорити про усвідомлене управління живими соціокультурними процесами, до яких відноситься освіта [764]. Адже при усій загальності протікання політико-соціальних процесів різні етноси й народності приходять до різних історичних підсумків, формують різний духовно-енергетичний і культурно-освітній потенціал.

А. Цирульников робить висновок про необхідність іншої ментальної соціокультурної парадигми й іншого підходу до організації й розвитку системи освіти, наголошуючи на іншому важливому факторі – етнорегіональному. Воно є конкретизацією, з'єднанням етносу з певним місцем, в якому реалізується його історична доля, проростає уклад й образ життя, який обумовлює особливості освіти. Але етнорегіональне – це сутність освіти, яка має прояв у його меті, змісті, філософії, технології, а в плані сис-

теми – в її побудові й організації, укладі, типах шкіл: все це не тільки варіює в національних, етнорегіональних координатах, але й виростає з етнорегіонального [764].

Окремої уваги заслуговує гірська сільська школа, проблеми якої стали не суто українськими, адже мова йде про функціонування людської цивілізації, соціальної самобутності горян, взаємозв'язок людини і природи, господарювання й освіти. Отже, існує можливість і актуальна необхідність зробити продуктивними інноваційні процеси за умови збереження національного духу, природного середовища, а сільському вчителю гірської школи, особливо початкових класів, необхідно навчитися взаємодіяти з мінливим середовищем, розвивати в учнів та у себе соціальну компетентність.

Проте, на даному етапі розвитку суспільства сільська школа знаходиться у складних умовах модернізації та реструктуризації, може перебувати у ситуації закриття, втрати свого соціокультурного значення, зниження якості освіти, обмеженості отримання учнями соціального досвіду.

Відчутно зближує розуміння понять «соціокультурне середовище» і «соціокультурна ситуація» Ю. Окунів, зазначаючи, що соціокультурна ситуація є системою істотних рис суспільного життя, взятих у динаміці і цілісному взаємозв'язку, які показують в якій мірі (в конкретній соціальній обстановці, в даний період часу) виявляється можливість реалізації людського в людині. Мова йде про стан соціального буття культури і наскільки це буття забезпечує розкриття сутнісних сил людини [521, с. 11]. Можна стверджувати, що особливості соціокультурної ситуації, соціокультурного середовища, в яких знаходиться сільська школа, по-різному впливають на розвиток СК особистості як вчителя, так і школяра.

Важливим серед чинників трансформації сучасного села у період його реформування А. Шатохін вважає суттєві зрушення у соціальній структурі, яку науковець представляє як «сукупність таких соціальних прошарків: субеліта, середній клас, який поділяється на верхній, базовий та нижні середні шари, а також нижній прошарок» [778, с. 23].

Разом з тим, слід відзначити, що саме таке розшарування досить часто призводить до суперечностей у взаємовідносинах молодого покоління, оскільки для молоді притаманне бажання якнайшвидше самореалізуватися і задовольнити свої потреби. Про-

цес формування особистості сільської молоді людини розгортається в умовах замкнутої громади, вузького кола спілкування, обмеженого культурного й освітнього простору. За наявності таких особливостей сільського середовища молодь досить швидко адаптується, рівняється до типу дорослих людей, котрі її оточують. Саме тому, вкрай важливими є відповідність соціокультурного середовища щодо трьох основних вимог відносно соціального призначення (за В. Косовиць), розвиток соціальної компетентності вчителів, особливо початкової школи.

Слід зазначити, що в науковій літературі можна зустріти поняття «культурно-освітнє середовище», яке близьке за змістом до поняття «соціокультурне середовище». Зокрема, Н. Соловйова зауважує, що «культурно-освітнє середовище як складна система має ряд компонентів і елементів. В якості базисного виступає матеріально-речовий компонент, який включає речі та матеріальне оточення, але якості середовища (його краса, справедливість, істина) приводять до формування матеріальної якості – матеріальних установок особистості» [807, с. 174]. Чим вищий рівень освітнього середовища, тим сприятливішими є умови для стабілізації в ньому осіб із високими культурними та освітніми навичками, звичками. Особливо чутливі до стану середовища, його навчального ефекту люди, орієнтовані на творчість. У цьому контексті своєрідного значення набуває створення сільською школою рівного доступу до якісної освіти та самоосвіти як учнів, так і вчителів.

Підтримуємо думку Н. Соловйової, яка стверджує, що у випадку низького рівня освітнього середовища суб'єкт із високим культурно-освітнім потенціалом або намагається покинути це середовище, шукає контакту із середовищем більш високого порядку, або стає замкненим у собі, сам забезпечує себе додатковою інформацією, шукає партнерів у культурному обміні. Найбільш несприятливою взаємодією із недосконалим середовищем є варіант постійного недодавання культурних і освітніх запитів, звикання до недосконалого середовища, прийняття в кінцевому підсумку його як норми [807, с. 174]. Варто зазначити, що викладене підтверджується даними статистики щодо міграції до міст, а також деградації частини сільського населення, особливо тієї частини, яка опинилася в ситуації «культурна пустеля».



Дані опитування вчителів, директорів, школярів та їхніх батьків з дев'яти сільських районів Запорізької області (27 навчальних закладів) доводять також цей факт. Зокрема, на питання «Чи хотіли б ви переїхати жити до міста?» 48,84% школярів висловили бажання залишитися у селі, а 51,16% відповіли позитивно, причому 23% з них зазначили, що в місті більше перспектив для навчання та розвитку. Свою подальшу долю із життям чи роботою у рідному селі пов'язують 8% учнів, мають бажання, але не мають можливості поїхати до міста – 17%, не входить в життєві плани переїзд до міста у 25%. Разом із тим, своє життя пов'язують лише з містом – 20%; не визначилися – 30%.

Відповідно й почуття, з якими школярі дивляться у завтрашній день виявилися такі: 22% – із впевненістю, 37% – з оптимізмом, 13% – зі страхом, а 28% – вагаються відповісти. У той же час, 76% батьків хотіли б, щоб дитина працювала у місті і тільки 14% – у рідному селі. У цьому контексті варто згадати слова В. Сухомлинського, який стверджував, що учіння й виховання мають бути такими, щоб «рішення залишитися в селі ґрунтувалося на переконанні в тому, що на землі є про що думати і робота тут буде такою ж повною і цікавою, як і праця в лабораторії, як діяльність лікаря, педагога, конструктора» [697, с. 581].

Таким чином, мова йде про спрямування педагогічної діяльності вчителя сільської школи на відкрите соціально-природне середовище, побудову такої діяльності з урахуванням потреб людини, яка живе на селі, історико-соціальних традицій, соціально-економічних й соціокультурних можливостей регіону, тобто про необхідність розвитку соціальної компетентності вчителів, зокрема початкової школи в умовах постійно змінюваної соціокультурної ситуації сільської місцевості.

За умови середовищного (средового – рос. м.), або, ширше, соціокультурного підходу, система освіти досліджується у контексті складного суперечливого співвідношення соціуму й культури, в їхній динаміці, історичному розвитку. Соціокультурне розглядається при цьому не просто як смисловий контекст, але як реальна життєва тканина, в якій проявляються й протікають освітні явища й процеси, як необхідне вимірювання, яке надає відомчим, іноді однобічним висновкам, об'ємності життєвих реалій. При цьому, етнорегіональне виступає, з одного боку, як конкретизація і

локалізація соціокультурного, поєднання етносу з певним місцем, в якому реалізується його історична доля, виростає уклад і образ життя, який обумовлює особливості освіти. З іншого – етнорегіональне – це сутність, яка виражається в меті і змісті освіти, її філософії й технології, в плані системи (в її побудові та організації, укладі, типах шкіл). Усе це варіюється в національних, етнорегіональних координатах, виростає з етнорегіонального.

Таким чином, вищезазначене доводить, що діяльність вчителів у соціальному середовищі має підпорядковуватися і ментальним, і етнорегіональним, і поведінковим особливостям, особливостям національної культури, а також відповідати на соціальні виклики.

Як зазначалося раніше, у тлумаченні поняття «соціальне» у сучасних педагогічних, соціологічних та філософських дослідженнях існують декілька підходів, таких як інтерактивний, структурно-функціональний, менталітетно-трансцендентальний, діяльнісний та інші. Ми будемо враховувати саме ці підходи щодо взаємодії школи з її зовнішнім середовищем, які розглядаються у монографії В. Ястребової [807]. Так, з позиції *інтерактивного підходу* суспільні зв'язки пояснюються взаємними діями індивідів, включених у загальну систему діяльності, тобто розуміється, що соціальне – це сукупність певних міжіндивідуальних взаємодій. Якщо базуватися на такому підході, то взаємодія школи з оточуючим соціальним середовищем розглядатиметься з позиції міжіндивідуальних зв'язків керівників школи та керівників підприємств, вчителів та мешканців села та інші.

*Структурно-функціональний підхід* пов'язує соціальність із певною сукупністю створених суспільством закладів та інституцій, які функціонують у взаємних зв'язках та забезпечують цілісність соціального процесу. З цих позицій соціальне оточення сільської школи постане як сукупність виробничих, соціальних, освітніх, культурних, громадських закладів та утворень, які взаємодіють поміж собою й таким чином впливають на життєдіяльність школи.

*Діяльнісний підхід* передбачає, що специфікою людських стосунків є те, що вони опосередковані речами, які постають продуктами людської перетворюючої діяльності.

*Менталітетно-трансцендентальний підхід* в основу соціальних явищ та процесів покладає абсолютні або вищі цінності, нормативи, взірці тощо. Ми підтримуємо думку В. Ястребової про те, що цьому

підходу варто приділяти більше уваги, адже багато в чому саме менталітетом розрізняються сільська та міська спільноти.

Щодо сутності поняття «менталітет», воно використовується у значенні «мислительні здібності», «світосприйняття», «соціальні установи» тощо (сутності менталітету присвячено більшої уваги у підрозділі 2.1), «для характеристики своєрідності, специфіки ставлення до зовнішнього світу з боку індивідів та людських спільнот, які розрізняються за національно-етнічними та (або) соціальними відносинами» (за Б. Гершунським). Маємо наголосити на таких різновидах менталітету, як: 1) індивідуальний – на рівні конкретної особи; 2) суспільний – на рівні груп, колективів, спільнот, які відрізняються за національно-етнічними, класовими, професійними, віковими ознаками; 3) менталітет соціуму – на рівні всього народу [194].

Спільні риси менталітету сільської місцевості, на думку Б. Гершунського, полягають у такому:

- соціальні – соціокультурне середовище села більш консервативне, стає та традиційне, внаслідок цього батьки, односельці здійснюють великий вплив на виховання дітей;

- на селі більшою мірою, ніж в місті, збереглася цілісність національної самосвідомості, внутрішнє духовне багатство, шанобливе ставлення до Батьківщини та природи;

- у дітей значно раніше формується повага до сімейних традицій, до старших, до людей праці, прагнення до здійснення взаємодопомоги, а досвід старших поколінь передається за допомогою конкретного прикладу;

- сільське природне середовище наближене до людей і включене до життя і побуту людей, тому сільський школяр сприймає природу як природне середовище перебування;

- сільські мешканці у своїй більшості залишаються носіями колективної свідомості, колективних цінностей, історичної пам'яті попередніх поколінь, саме в галузі колективної психології селянства потрібно шукати пояснення сучасним способам його виживання.

Як зазначав Б. Гершунський, освіта виконує менталеутворюючі функції відносно індивіда, спільноти та соціуму. Сільська школа є універсальним інститутом впливу на менталітет і «за всіх руйнуючих тенденцій в її розвитку саме школа зберігає здатність світорозуміння людини, можливість виховання юного покоління в дусі спільноти, соціальної відповідальності, селянської моралі.

І ось цю сторону її життя – здатність до збереження духовної спадкоємності стосунків, духовної спадковості поколінь, передачі цінностей селянського світу – слід цінувати вище за все. У цьому й є її менталеутворююча функція» [194].

Таким чином, можна стверджувати, що соціокультурна динаміка у взаємодії сільської школи з її зовнішнім середовищем обумовлює необхідність розвитку соціальної компетентності вчителя.

Слід зазначити, що поняття «соціокультурна динаміка», «соціокультурна ситуація», «соціокультурний контекст освіти» використовується під час аналізу еволюції освіти як соціокультурного явища, зокрема схоластичної освіти, античного виду освіти та ін. У цьому контексті вважаємо доречним звернутися до методу аналізу соціокультурної ситуації, запропонованого А. Цирульниковим. Розроблена науковцем унікальна типологія соціокультурних ситуацій використовується для діагностики стану освіти і висуває орієнтири для локальної освітньої політики. Цей метод розроблений з метою аналізу сформованого положення, продумування практичних кроків для шкіл регіону, передбачає як зовнішню експертизу, так і розрахований на створення команди місцевих управлінців, і що вкрай важливо, вчителів. Застосування методу соціокультурної ситуації обумовлено тим, що прийняття управлінських рішень, і, відповідно, педагогічна діяльність здійснюється у певному соціокультурному контексті сільського соціуму, в якому відбуваються освітні явища і процеси.

Ігнорування цих обставин (специфічний зміст в різних регіонах, містах і селах, на національному рівні, в локальній соціокультурній ситуації) може призвести до формально-схоластичного характеру управлінських рішень, які не сприймаються практикою (вчителями, батьками) або реалізуються з дуже низьким коефіцієнтом корисної дії. Підтвердження думок знаходимо в А. Цирульникова [763]. Зауважимо, що за нашими спостереженнями частка керівників закладів освіти й значна кількість вчителів, зокрема й початкової школи, не обізнана з методом аналізу соціокультурної ситуації. Більш того, нерозуміння соціокультурної ситуації вчителями не тільки знижує вищезначений ефект, а й призводить до несприйняття ними управлінських рішень, дезадаптації, помилок у професійній, соціальній діяльності. Саме тому, на нашу думку, для розвитку СК вчителю початкової школи

сільської місцевості вкрай важливо опанувати методом аналізу соціокультурної ситуації [765], що буде нами обов'язково враховано у змісті підготовки вчителів.

Крім соціального середовища на розвиток СК впливає також й інноваційне освітнє середовище, яке, за нашими дослідженнями, тлумачиться як: комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність (Н. Разіна), сприяють реалізації соціально-педагогічної ініціативи й пошуку (Л. Ващенко); як природно чи штучно створюване соціокультурне оточення індивіда, яке включає різноманітні види умов, засобів і змісту освіти, здатних забезпечити впровадження інновацій, продуктивну діяльність та розвиток об'єктів навчально-виховного процесу освітнього закладу (О. Шапран); як середовище, територію, в межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології (Є. Бачинська) [140]. Інноваційне середовище вирізняється сутнісними ознаками, які потребують наукового узагальнення. Його основною джерельною базою є соціально-педагогічна ініціатива. Саме в інноваційному середовищі відбувається така навчальна діяльність, яка стимулює інноваційні зміни в культурі, соціальному середовищі (І. Дичківська, М. Кларін, О. Козлова, Л. Машкіна та ін.), соціальному досвіді й компетентності.

Виникнення інноваційного середовища в СППО як новоутворення педагогічної науки є результатом існуючих суперечностей між її консервативними формами, які не відповідають вимогам часу, та інноваційною практикою і можливістю цієї системи за певних науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов стати визначальним чинником розвитку СК вчителів початкової школи. Незважаючи на наявні недоліки в управлінні системи підвищення кваліфікації вчителів [543, с. 241], а також на фактичні характеристики СППО, виокремлені нами (с. 164, 234–236 моногр.) та в монографії В. Пашкова [543, с. 241], переконанні, що вона здатна швидко реагувати на соціально-економічні зміни, задовольнити навчальні й соціальні потреби працюючих учителів в умовах оновлення знань та вимог до їхніх компетентностей; розкриває широкі можливості для підвищення кваліфікації, здобуття

додаткової спеціальності та поглиблення її соціальної компоненти, розвитку СК вчителя комплексно та лонгітюдінально в курсовий і міжкурсний період, а також впливу внутрішніх мотиваційних і зовнішніх чинників; передбачає активну позицію вчителя у післядипломному освітньому процесі, що буде враховано нами у підрозділі 2.3.

### **2.3. Наукова модель комплексного лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти**

Виходячи з того, що розвиток СК особистості є складним, багаторівневим процесом, на який впливають у часі різні соціокультурні детермінанти (підрозділ 2.1 моногр.), а також особливості самого суб'єкта, вважаємо необхідним застосувати моделювання. Зазначимо, що серед різноманіття тлумачень цього поняття у нашій роботі його можна сприймати як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях [677, с. 142], метод пізнання і перетворення світу [201, с. 290], метод опосередкованого пізнання, в основу якого покладено заміщення дійсних об'єктів їх умовними аналогами з побудовою моделей реально наявних предметів і явищ, конструювання або поліпшення їхніх характеристик раціоналізації способів їхньої побудови [677, с. 142] із збереженням основних особливостей об'єкта дослідження, як «уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, дає нову інформацію про цей об'єкт» (В. Шилофост, В. Штоффа) [785, с. 41; 792, с. 22]. Звідси, метою моделювання виступає дослідження (спостереження, експеримент, проведення розрахунків, логічний аналіз із застосуванням моделей результатів дослідження) явищ, які відбуваються у справжніх об'єктах для приведення безсистемних знань у систему.

Зазначимо, що модель, яка виступає засобом виокремлення й узагальнення сторін досліджуваного об'єкта, може характеризуватися аналізуючими та синтезуючими функціями, завдяки яким об'єкт можна досліджувати поетапно, вивчаючи окремо кожний з його елементів з подальшим об'єднанням на основі закономірностей логічного мислення отриманих даних в єдине ціле. Саме так ми будемо вчиняти у нашій роботі, розглядаючи моделювання як

складову комплексного лонгитюдінального розвитку СК, більш глибоке проникнення в сутність об'єкта, відображення акмеологічних процесів у курсовий і міжкурсовий періоди за допомогою ідеальних моделей для відтворення структур, якостей, властивостей, взаємовідносин, які окреслено завданнями дослідження.

Уточнимо поняття «модель» (від лат. *modelium* – міра, зразок, образ, спосіб), сутність якого тлумачиться, зокрема як: 1) уявний чи умовний образ, аналог кількості об'єкта, процесу чи явища, що відтворює у символічній формі їхні основні типові риси; 2) формалізована теорія, на основі якої може бути зроблений ряд припущень; 3) символічне зображення структури, типу поведінки й зразків взаємодії у соціальних процесах; 4) стандарт для виміру відхилень у реальних процесах від передбачуваних; у психології – зразок для наслідування [677, с. 143], система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [201, с. 290]. У нашому дослідженні ми будемо виходити з визначення моделі Г. Селевком, як систематизованої форми експерименту, певного образу, варіанту, опису освітньої технології [638, с. 12].

Уважаємо за необхідне перед тим, як почати моделювання впевнитися у правильності нашого вибору щодо концептуальних положень, визначених нами під час теоретичного аналізу наукової літератури, які стали провідними ідеями нашої дисертаційної роботи. Зазначимо, що дослідження сутності процесу розвитку СК вчителів початкової школи у СППО передбачає визначення його місця, значення, специфіки, структури, закономірностей, зв'язків між складовими, рушійними силами й результату як зміни рівня СК вчителів, їхньої підготовленості до розвитку СК молодших школярів, а також розробки системи взаємопов'язаних заходів, нових педагогічних моделей, які будуть відповідати сучасному рівню наукового знання й гарантувати вищезначений результат.

Отже, для розвитку СК вчителя початкової школи наша модель має відображувати безперервність освіти впродовж життя, можливості для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці шляхом поєднання навчання і трудової діяльності, розвитку набору компетентностей – складових соціальної, а післядипломний процес відповідно має бути цілеспрямованим, враховувати необхідність комплексного лонгитюдінального навчання в курсовий і міжкурсовий періоди, постійної соціальної, науково-методичної підтримки у ході участі слухачів

у роботі творчих груп, семінарів, вебінарів, чатів, відеочатів, отримання консультацій (зокрема й в режимі on-line) з проблеми «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра», а також за рахунок поглибленого опанування всіма бажаючими вчителями додатковою спеціальністю (учитель економіки в початкових класах, медіапедагог), соціально-економічною компетентністю на курсах, тренінгах, майстер-класах «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу „Початки економіки“: підготовка вчителя», «Початки економіки: формування соціальної компетентності молодших школярів», медіакомпетентністю на курсах «Медіаосвіта», оволодіння технікою психологічної підтримки в умовах кризових явищ та ін.

Модель має також враховувати необхідність розвантаження слухачів від другорядної інформації, рівні їхньої попередньої підготовки, навчальні та соціальні потреби.

З огляду на наше бачення змісту, структури, функцій СК вчителів початкової школи, соціокультурні детермінанти її розвитку, організацію процесу розвитку у СППО як цілеспрямованого організованого безперервного впливу маємо вагомі підстави запропонувати наукову модель комплексного лангїтюдїнального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, визначити її ознаки, розкрити можливості оновлення зазначеного процесу, його адаптованості до нових умов професійної підготовки вчителів початкової школи у СППО.

Наша модель ґрунтується на процедурних, ситуативних знаннях, навчанні через діяльність, нелїнійному викладі, високій варіативності навчальних соціально забарвлених ситуацій, внутрішніх освітніх стимулах, кооперативному та конкретному освітньому середовищі, інформаційно-технологічному середовищі, інноваційному навчанні як процесі, що сприяє створенню і становленню умов для соціального розвитку всіх учасників післядипломного педагогічного процесу.

Метою процесу навчання у післядипломній освіті є розвиток СК вчителя початкової школи, таких її складових компонентів, як мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного та рефлексивного, що відобразиться на практичній навчально-виховній соціальній діяльності з формування СК молодшого школяра, збагаченні соціальною компонентою предметів інваріантної та варіативної складових почат-



кової школи, здійсненні міжпредметних зв'язків різних навчальних дисциплін з орієнтацією на соціальне практичне значення усього денні, соціально орієнтованій спрямованості викладання предмета «Початки економіки», організації суспільнокорисних справ, виставок, ярмарків, соціальних проектів та ін., прояву громадянськості у соціальних ситуаціях, участі у волонтерському русі, співпраці з батьками, використанні медіаконтенту та «медіапродукту для досягнення соціально визначеної мети» [522, с. 19], розвитку критичного, креативного мислення, налагоджені зв'язку школи й учня із соціумом через «тисячі ниток». Безумовно, базовою основою такої підготовки є система науково-методичного забезпечення, яка побудована на ідеях демократизації, гуманізації, народної, інноваційної педагогіки, соціального й педагогічного досвіду українського народу й народів світу. Такий процес виконує активну перетворювальну функцію. Його завданнями виступають:

- розвиток соціальної свідомості вчителів, піднесення її на більш високий рівень (за рахунок її збагачення соціальним, економічним, духовним, громадянським та ін. змістом);
- забезпечення зв'язку між навчанням і самонавчанням, соціальним, економічним і духовним розвитком, морально-ціннісним, діяльнісно-творчим самовиявом;
- розвиток саморозуміння особистісного, духовного потенціалу та СК, вміння передбачити власний вплив на свідомість, вчинки молодших школярів;
- стимулювання соціально спрямованого мислення, зокрема й економічного, правового, вільної й творчої педагогічної думки, громадянської позиції;
- формування здатності та пробудження потреби у соціальному, професійному саморозвитку як умови підвищення конкурентоспроможності в умовах ринку та реформування освіти;
- відшліфовування організаційних, дидактичних, комунікативних, емпатійних, рефлексивних, прогностичних, перцептивних та експресивних педагогічних здібностей для забезпечення можливості творчої соціально орієнтованої співпраці, суб'єкт-суб'єктних відносин, опанування вчителем новими соціальними ролями в навчально-виховному процесі початкової школи й поза ним, соціальною поведінкою в різних соціальних групах, а також навичками професіонала XXI століття;

- створення соціально орієнтованого, гуманного, комфортного навчального середовища, вільного від упереджень, стереотипів;
- сприяння оволодінню навичками активного аналізу складних соціальних, педагогічних явищ, досвіду, вчинків, мотивації, поведінки, досягнень та ускладнень у ході моделювання соціальних ситуацій;
- оволодіння сучасними новітніми соціально-педагогічними технологіями щодо розвитку СК молодших школярів.

Отже, акцентуємо на розвитку здатності вчителя компетентно, відповідально обирати соціально орієнтовані професійні дії для забезпечення соціального розвитку молодшого школяра як громадянина, майбутнього працівника, виробника, сім'янина, споживача матеріальних благ та ін.

З огляду на те, що Україна знаходиться у стані радикальних змін, вважаємо доречним звернутися до положень Г.Гарднера [857], які не втрачають своєї актуальності. Вони стосуються підготовки до професії у часи великих змін (глобалізації, інформатизації, домінування науки і технологій, конфлікту цивілізацій). Ми спробуємо через їх призму розглянути процес перепідготовки, підвищення кваліфікації, розвитку СК вчителів початкової школи у СППО, які опосередковано відбиваються на формуванні СК молодшого школяра. Цей процес передбачає:

1. Формування дисципліни мислення для відновлення, поглиблення, розширення знань вчителя і опанування учнями змісту основних і варіативних предметів, його забарвлення соціальними аспектами, актуальними для сьогодення вчителя й школяра, розвитку їхнього вміння встановлювати соціальні зв'язки із суспільством («тисячі ниток») для відчуття дорослим і дитиною своєї необхідності, цінності для суспільства і себе особисто (педагогіка, загальна та вікова психологія, право, економіка та ін.), участь у соціально спрямованих професійних тренінгах, подальший соціальний розвиток та вдосконалення соціально-професійних навичок, набуття додаткових компетенцій.

2. Тренування навичок аналізу, синтезу будь-якої інформації, зокрема й соціально орієнтованої: здатності критично мислити, вибирати інформацію із значного обсягу існуючої, вирізняти її соціальний зміст, систематизувати її таким чином, щоб вона мала соціальний сенс для самої особистості й для інших (вчи-

тель, школярі, колеги, батьки). Це сприятиме розвитку вміння знаходити нову інформацію, її критично осмислювати, упізнавати фейки, вирізненню необхідних компетенцій і подальшому переведенню їх в існуючі компетентності, а також підготовці до виконання завдань і тестів.

3. Самоспонування до постійного оновлення знань, розвиток творчого, соціального мислення, уміння визначати нову соціально орієнтовану інформацію, ставити питання і пропонувати свої рішення, готувати оригінальні соціально орієнтовані проекти, виходити за рамки діючої навчальної програми, частково замінюючи матеріал іншим, соціально зорієтованим (у межах дозволеного відповідними документами), а також розвиток важливих соціальних навичок, які обов'язково включати у наявний арсенал знань та соціально-професійних навичок, соціальної компетентності.

4. Формування ціннісного ставлення до дитини, вмінь ефективно взаємодіяти, співпрацювати з колегами, керівниками, враховувати їхні думки та досвід, отримуючи соціальну користь для суспільства і для себе; виявляти повагу, здатність конструктивно, з симпатією реагувати на розрізнення між окремими людьми та групами людей; виявляти толерантність до поглядів, відмінних від власних, розуміти інших і працювати також разом з тими, хто відрізняється від більшості, з урахуванням їхнього досвіду, думок; сприяти становленню школи як суспільства для соціальної справедливості.

5. Засвоєння етики соціально орієнтованої професійної педагогічної діяльності, формування здатності соціально збагачувати й розширювати професійні знання і підтримувати базові цінності; визнавати й ефективно виконувати свої обов'язки, як громадянина у громаді, нації, світі, соціальні ролі у професії, родині, суспільстві, різних соціальних групах, захищати свої права та права інших.

Отже, вищезначені взаємозв'язані аспекти розвитку СК мають комплексний вплив на ефективність соціально орієнтованої діяльності вчителя початкової школи з формування СК молодшого школяра. Вони, відповідно, стали складовими моделі комплексного лонгitudінального розвитку СК вчителя початкової школи у СППО.

Така модель відповідно до окресленого раніше нашого бачення СК вчителя початкової школи (с. 107 моногр.) як узагальнюючого поняття для набору компетенцій, компетентностей, що відбиваються у напрямках його діяльності (его-компетентність,

духовно-економічна, соціально-комунікативна, полікультурна; соціально-психологічна, конфліктна (конфліктологічна), морально-правова, політична, професійно-трудова, громадянська компетентність й медіаінформаційна грамотність (МіГ)), та особливостей їхнього прояву у цій структурі дає можливість у процесі післядипломної освіти розпочати роботу з розвитку СК лонгітюдально, поелементно, покроково, різнорівнево й одночасно комплексно, починаючи з планових щодо атестації курсів, навчальний план яких містить хоча б одну тему щодо сутності, структури, функцій СК, форм, методів, технології її розвитку, проблемних курсів та спецкурсів (стосовно різних компетентностей), які пропонуються в період курсової підготовки і які вчитель може обрати самостійно, педагогічної практики, круглих столів, дискусій, а також наповнення соціальною складовою кожної з тем навчального плану курсової підготовки.

Подальше поглиблення і розширення роботи з розвитку окремих компетентностей, що входять до вищезгаданої структури, продовжено у міжкурсовий період на спеціально організованих проблемних курсах, семінарах, тренінгах, творчих групах відповідно до розроблених різних програм розвитку окремих компетентностей. З огляду на двосторонність шкільного навчально-виховного процесу, наша увага також була спрямована на формування СК молодшого школяра (розуміння поняття відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти) як здатності особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [579], а також на розвиток ціннісної, мотиваційної, вчинкової сфери молодшого школяра, у відповідних компетентностях видах діяльності вчителя у практиці навчально-виховного процесу початкової школи. Зазначимо, що кожен вид діяльності має свої особливості та характеристики, позначається на специфіці компонентів СК.

Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент СК вчителя початкової школи містить усвідомлення ним власної потреби і потреб суспільства у формуванні СК молодших школярів, упевненість в якості здобутих психологічних, педагогічних, економічних, правових та ін. знань, розуміння соціальної складової цих знань, її цінності, переконання у впливі цієї складової на духовно-моральну сферу особистості дитини, прагнення до отримання та обміну

інформацією соціального змісту; ціннісне ставлення до дитини, емпатійність, урівноваженість особистості, потреба у педагогічній творчості, безперервному оновленні знань й опануванні новими компетентностями для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці; прагнення до взаємодії у рішенні проблем, «примиренні протилежностей» (А. Чехов), самостійного прийняття відповідальних рішень, отримання задоволення від добре виконаної роботи, досягнення соціально значущих цілей у сумісній діяльності педагогічного колективу, учнів, батьків.

Когнітивний компонент включає вимоги у володінні різноманітними знаннями відповідно до набору компетентностей щодо формування СК молодшого школяра, які визначено вище, знаннями інтерактивних, інноваційних технологій, принципів, методів активного, кооперативного, креативного навчання, гуманізації навчально-виховного процесу, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів, розвитку критичного мислення, обдарованості, творчості, положень концепції «Освіта для соціальної справедливості», знаннями щодо методик різноманітних курсів за вибором, зокрема авторського курсу «Початки економіки», викладання правових знань, знань щодо громадянського суспільства, політичного устрою, етичної поведінки та ін., розуміння шляхів щодо їх збагачення соціальною складовою.

Діяльнісний компонент передбачає вимоги до здатності вчителя вирішувати соціальні проблеми в системах «дитина-вчитель», «дитина-дитина», «сім'я-дитина», у дитячому і педагогічному колективах ЗНЗ, розвиненості вміння планувати, визначати соціальні цілі у навчальному процесі початкової школи, соціальну складову у змісті нових програм і підручників, а за їх відсутності – збагачувати соціальним змістом матеріал уроку, спрямовувати інтерес учнів на соціальний аспект шкільних предметів, організовувати соціально спрямовану й соціально значущу діяльність, створювати сприятливу атмосферу соціальної взаємодії учнів на уроці, з середовищем; застосовувати соціально орієнтовані сучасні педагогічні технології, ефективні форми, методи, засоби для соціалізації учня, міжпредметні зв'язки для засвоєння учнями соціальних цінностей, методи і засоби соціальної комунікації; аналізувати власні медіаінформаційні потреби, знаходити інформацію у різноманітних джерелах, критично оцінювати її зміст та якість, діагностувати соціальні дося-

гнення учнів, виявляти соціальні причини їх неуспішності, демонструвати гнучкість зміни поведінки в залежності від ситуації; переносити професійні знання та способи діяльності в нову соціально-педагогічну ситуацію; уявляти і прогнозувати соціальні наслідки від застосування певних методів впливу на діяльність, поведінку молодших школярів; прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій, здійснювати інтерпретацію інформації та поведінки, виявляти готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень.

Вимогами до операційного компоненту є розвиненість вмінь: стимулювати активну позицію і творчість дитини в навчальній, соціальній діяльності, соціально-економічному мисленні, розуміти соціально орієнтовані економічні і духовні потреби; розкривати зміст економічних, правових та ін. знань у доступній формі, пов'язувати їх життєвим, соціальним досвідом дитини; підводити до вирішення завдань соціального змісту, самостійного аналізу; підтримувати ініціативність і творче використання наявних ресурсів; розвивати здатності до цілепрогностичної діяльності, конструктивного вирішення професійних завдань, діагностування й організації професійної діяльності на діагностичній основі, вирішення завдань соціалізації, виховання й розвитку особистості молодшого школяра; методичної, комунікативної функції у вирішенні проблем і завдань соціальної діяльності, до педагогічної рефлексії.

Особистісно-професійний компонент відображає вимоги до власного пропріуму особистості (цінності, частина свідомості, яка є характерною для конкретної особистості і відповідає переконанням дорослої людини), сім аспектів (за Г. Оллпортом), що виявляються на послідовних стадіях формування особистості (відчуття свого тіла, відчуття постійної самоідентифікації, самоповага, розширення своєї особистості, образ себе, раціональна особистість і власні прагнення) [830], її соціальної відповідальності перед суспільством, батьками, дітьми, особистісної активності, емоційної стійкості, толерантності, вольового контролю, емпатійності, соціабельності (властивість особистості, що характеризує міру її включеності в соціальне мікросередовище і ґрунтується на поєднанні здібності і потреби до встановлення міжособистісних контактів) [316] у формуванні СК молодшого школяра, упевненості у собі, адекватної самооцінки.

Рефлексивний компонент висуває вимоги до самоспонування вчителів щодо підвищення рівня їхньої СК, зокрема: соціально-

педагогічної як прагнення до максимального особистого внеску у здійсненні соціальних перетворень, задоволеність системою і якістю соціальної діяльності на шкільному рівні; соціально-технологічної через усвідомлення можливості навчальних предметів, планування й побудови соціальної діяльності школярів на засадах соціально орієнтованого, середовищного підходу з активним і доцільним використанням ТЗН, ІКТ, активних форм, методів і засобів соціального виховання і розвитку дитини, соціально-педагогічних технологій з чіткою постановкою соціальних цілей, виявлення причинно-наслідкових зв'язків у процесі вирішення соціальних проблем; соціально-професійних здібностей у володінні методами соціально-педагогічного дослідження, акумулювання й використання ефективного соціально-педагогічного досвіду, здатностей до співпраці з учнями, їхніми батьками, колегами, до самоорганізації, соціального мислення, перебудови соціальної діяльності.

Розвиток ціннісної сфери молодшого школяра в процесі формування СК на рівні мотиваційно-ціннісного компонента СК вчителя виявляється в його екзистенційній визначеності, пріоритеті соціальних, духовних цінностей, відкритості, потребі в обміні соціальним досвідом, досвідом ціннісного ставлення, глибокій упевненості в особистісних соціальних, духовних ідеалах, толерантності до поглядів іншої людини. До когнітивного компонента входить розуміння ієрархії цінностей людини, сутності розвитку морально-ціннісної сфери, соціальної стійкості, особливостей процесу соціального вибору молодшого школяра. Діяльнісний компонент на рівні «дитина-вчитель» має прояв в умінні вчителя навчити дитину дружити, спілкуватися з дітьми й дорослими, виявляти толерантність до своїх однокласників, проявляти партнерські стосунки в групі дітей, виявляти соціальну активність, уникати соціальних конфліктів. Операційний компонент СК виявляється в умінні знаходити й розкривати соціальний зміст знань, обирати форми, методи організації соціальної діяльності, яка супроводжується усвідомленою учнями чіткою постановкою соціальних цілей і досягнень, пробуджувати ціннісні й емоційні переживання, потреби молодшого школяра в Істині, Добрі, Красі, Соціальній справедливості, розвивати ціннісне ставлення до предметних знань, праці людини, природних ресурсів і середовища, громадянського суспільства, національних і європейських цінностей, прав людини, міжособистісних стосунків, здій-

снювати духовну взаємодію у вирішенні соціальних ситуацій, наближуватися до учня. Особистісно-професійний компонент СК має прояв у впливі на розвиток пропріуму особистості молодшого школяра, формування у нього відповідальності на основі соціального, духовно-морального, духовно-економічного вибору, розвитку самооцінки; виявляється в умінні демонструвати привабливий особистий приклад ствердження соціальних, духовних цінностей в педагогічній діяльності. На рівні рефлексивного компонента СК вчителя має прояв в осмисленні й аналізі ним власних дій щодо розвитку ціннісної сфери молодшого школяра в процесі формування СК, а саме: самооцінка вибору цілей, їх перетворення у конкретні завдання із соціальним змістом стосовно ціннісної сфери, оцінка відбору цих завдань, а також форм, методів, видів діяльності відповідно до педагогічної ситуації, умов НВП, аналіз причин неуспіхів та корекція.

Розвиток мотиваційної сфери у дитини вимагає від вчителя в плані мотиваційно-ціннісного компонента СК мати впевненість у необхідності розвивати соціальні інтереси, потреби, мотиви дитини, у можливостях спонукальної дії на дитину, емоційного впливу в процесі формування СК школяра; знаходити підхід до дитини, в якій немає друзів у класі, конструювати соціально-привабливе середовище для учнів та їх комфортної взаємодії. Когнітивна характеристика СК вчителя передбачає розуміння різновидів потреб егоїстичного та альтруїстичного спрямування, зв'язку розвитку потреб з емоційною сферою, уявою, «Я-образом», діяльністю молодшого школяра, відмінностей зовнішньої та внутрішньої мотивації, обізнаність в основних ознаках соціально неблагополучної дитини. З позиції діяльнісного компонента СК вчитель має вміти діагностувати фактори, використовувати сюжетно-рольові ігри, котрі стимулюють соціальну активність дитини, застосовувати методичні прийоми, які сприяють виробленню спільних рішень між дітьми, розвивати соціальні потреби дитини, вміти виявляти соціально благополучну й соціально неблагополучну дитину в класі, збагатити соціальним змістом навчальний матеріал, який підвищує соціальну компетентність дитини. Щодо операційного компонента СК, то важливими є вміння пробуджувати інтерес і самостійну активність у навчанні з огляду на соціальне значення предметів, розвивати соціальні, розумні потреби, посилювати дію різноспрямованих потреб і інтересів дитини в соціальній, духовній, економічній та ін.



сферах її життя, зіставляти й узгоджувати їх, стимулювати активність у ствердженні соціальних, духовних цінностей в економічній та ін. видах діяльності, виявляти педагогічний оптимізм, віру в позитивні мотиви дитини і вміння їх висловити. Особистісно-професійний компонент СК на рівні розвитку вчителем мотиваційної сфери дитини має прояв у сполученні вимогливості до дітей з одночасною непомітною допомогою, підтримкою, лагідністю і теплотою в спілкуванні, прояві педагогічної майстерності, в умінні донести суспільно значущі мотиви, їх зв'язок з особистими мотивами діяльності школяра як необхідної умови успішності цієї діяльності, корисної для суспільства, в умінні створювати умови для зростання дієвості мотивів, розвитку особистої ініціативи дитини. На рівні рефлексивного компонента СК вчителя має прояв в осмисленні й аналізі власних дій щодо розвитку мотиваційної сфери молодшого школяра в процесі формування СК та їх корекції.

Діяльність вчителя з розвитку вчинкової сфери в процесі формування СК молодших школярів виявляється в мотиваційно-ціннісному плані як активна життєва позиція, прагнення до суспільно корисної діяльності, втілення альтруїстичних прагнень, налаштованість на духовну взаємодію й активну співпрацю з дитиною, допомога у вирішенні складних соціальних проблем у системі «дитина-сім'я», «дитина-дитина», введення у ближній і дальній соціум та взаємовідносини в ньому, задоволення соціальних потреб дитини в контакті з вчителем. У когнітивному плані ця діяльність забезпечується такими характеристиками підготовки, як ґрунтовні знання особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, середовищного підходів, педагогіки підтримки, інтерактивних, інноваційних технологій, методики колективних творчих справ, різновидів моральних вчинків (за І. Бехом) [46], можливостей соціально-економічної діяльності духовного спрямування, методу проектів, кейс-методу, ігрових методів, методів «ситуації соціального успіху», виховних ситуацій, успішної соціальної адаптації, надання соціальної допомоги дитині, знання методики діагностики складання соціального портрета особистості дитини, методичних прийомів, які впливають на емоційне спілкування дитини із дорослим, толерантному розподілу ролей між дітьми. Діяльнісний компонент СК щодо розвитку вчинкової сфери має прояв у застосуванні вчителем соціально-проективних умінь із створен-

ня ситуації соціального успіху для дитини, здатності виявити дітей, котрі беруть відповідальність на себе, визначати рівні соціально-вікової зрілості дітей, їх соціальної успішності та неуспішності, організовувати й проводити соціально-спрямовані диспути / діалоги в системі «дитина-дитина», «дитина-діти», роботу підгруп однокласників, толерантно розподіляти ролі між дітьми з урахуванням групових ролей, стилів навчання, своєчасно надавати соціальну допомогу дитині. Операційний компонент СК стосовно розвитку вчинкової сфери виявляється в умінні запропонувати дітям захоплюючі форми соціально орієнтованої діяльності й створювати умови для успіху кожного вихованця у ствердженні соціальних, духовних цінностей у різних сферах життєдіяльності; розширювати спектр духовного самовияву в навчальній, соціальній діяльності; допомагати дітям бачити альтернативи соціального вибору, наслідки кожного з них, здійснювати обґрунтований соціально-моральний та духовно-економічний вибір, відстоювати, аргументувати власну думку на основі критичного аналізу інформації; сприяти прояву найкращих якостей дитини в процесі навчально-виховної діяльності, реалізації соціальних проектів, залучати батьків до творчих справ. Особистісно-професійний компонент СК відображає здатність вчителя створити комфортні соціально-психологічні умови для самореалізації особистості учня в процесі оволодіння ним практичними складовими освітніх галузей, соціальної діяльності. На рівні рефлексивного компонента СК має відбуватися осмислення й аналіз власних дій щодо розвитку вчинкової сфери молодшого школяра в процесі формування СК їх та корекція.

Таким чином, застосовуючи оновлену модель підготовки (табл. 2.3.1) ми маємо можливість розвивати СК у вчителів початкової школи у СППО на різних рівнях. Оновлена *наукова модель комплексного лонгитюдіального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у СППО* включає етапи (мотиваційно-ціннісний, організаційно-технологічний, особистісно-професійного розвитку, рефлексивно-творчий), які відображають розвиток визначених компонентів СК вчителів початкової школи.

Ця модель суттєво відрізняється від традиційного підходу до навчання вчителів й орієнтує на самостійне здобуття, пошук знань в процесі загальних форм навчання (лекції-дискусії, лекції-презентації, проблемні, інтерактивні лекції, «відеопанорама», «калей-

доскоп ідей», тренінги, ділові ігри, консультації, конференції, відеоконференції, чати, відеочати, захист творчих робіт) і специфічних (робота в дискусійних, творчих, предметних мікрогрупах з соціально спрямованою тематикою, психорозминки, психотренінги, медіаконференції, медіафоруми та інші).

Створюючи цю модель комплексного лонгитюдного розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, ми розуміли, що її конкурентоспроможність можлива за умови реагування на потреби суспільства і побажання вчителів, мобільності, здатності гнучко змінюватись відповідно до запитів ринку праці, неперервного розвитку технологій і соціокультурної ситуації.

Як видно з табл. 2.3.1, на мотиваційно-ціннісному етапі продіагностовано рівень розвитку СК вчителів (покомпонентно) та розвиток особистісних мотивів щодо оволодіння технологією формування СК молодших школярів.

На організаційно-технологічному етапі відбувалось знайомство із сутністю компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, середовищного та ін. підходів, поглядів на сутність поняття «соціальна компетентність», її структуру, функції за рахунок уведення інноваційних форм та методів навчання вчителів у курсовий період; стимулювання педагогічної діяльності з розвитку СК в процесі міжкурсової підготовки, самоосвіти.

Етап особистісно-професійного розвитку передбачав розкриття внутрішньої самовизначеності вчителів, самопізнання, налаштування на самоспонування для подальшого соціально-професійного розвитку шляхом застосування методів «портфоліо», соціально-виховних ситуацій, арт-педагогічних технологій, арт-терапії, казко-терапії, методів творчого розвитку, тренінгів особистісного зростання, методів асоціацій та тенденцій, поглядів збоку, зміни системи цінностей, ситуативних завдань, аутотренінгів, релаксації, навчально-педагогічних ігор та ін.

Рефлексивно-творчий етап передбачав відстеження, рефлексію, корегування, презентацію вчителями результатів діяльності з розвитку власної СК та формування СК молодших школярів.

Таблиця 2.3.1

**Наукова модель комплексного лонгitudінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти**

Етапи	Мотиваційно-ціннісний	Організаційно-технологічний	Особистісно-професійного розвитку	Рефлексивно-творчий
1	2	3	4	5
Мета	Актуалізація соціально-професійних проблем, пробудження у вчителів потреби у розвитку власної соціальної компетентності та СК молодших школярів, ознайомлення з концепцією її розвитку, соціокультурними детермінантами	Оволодіння теорією і методикою формування СК молодших школярів	Розвиток власної СК, розкриття потенціалу особистості вчителя, соціальна орієнтація системи мотивів і цінностей	Формування вміння аналізувати стан розвиненості власної соціальної компетентності, сформованості СК молодших школярів, їхніх соціальних (асоціальних) вчинків, соціальної (просоціальної) поведінки

1	2	3	4	5
Завдання	Діагностика рівня розвитку соціальної компетентності, мотиваційно-ціннісної сфери вчителів; розвитку особистісних мотивів оволодіння технологією формування СК молодших школярів	Детальне ознайомлення з концепціями, теоретичними питаннями щодо сутності, структури, функцій СК, методами, формами, засобами, умовами її розвитку	Розкриття внутрішньої самовизначеності вчителів (особистісна, соціально-професійна ідентичність). Самопізнання (мета в житті і професії, ресурси і можливості для її втілення, моя місія на землі, позиція добра, любові, свободи і відповідальності, стійкість у стандартних і нестандартних ситуаціях, особистісна включеність у професію (Я-професійні цінності). Налаштування на самоспопонування подальшого соціально-професійного розвитку	Стимулювання творчого ставлення до розвитку СК, духовного самовиявлення в професійній діяльності, самоаналізу педагогічного досвіду розвитку СК

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*Продовження табл. 2.3.1*

1	2	3	4	5
Форми	Тестування в курсовий та міжкурсовий період, мотиваційні бесіди. Презентація науково-методичних та навчально-методичних матеріалів для вчителя, учнів, перегляд відеозаписів, робота з медіаконтентом, висвітлення можливостей змісту предметів щодо їх збагачення соціальною компонентою як засобу підвищення інтересу до навчання	Постійно діючі семінари, творчі групи, спецкурси з проблеми «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра», двотижневий проблемні курси, тижневий триденний, тижневий тренінги «Початки економіки», «Медіаосвіта», зміст яких зорієнтовано на розвиток соціально-економічної компетентності та ін. компетентностей, MiГ, робота над індивідуальними дослідницькими проектами	Загальні форми (лекції-дискусії, лекції-презентації, проблемні, інтерактивні лекції, «відеопанорама», «калейдоскоп ідей», тренінги, ділові ігри, консультації, конференції, відеоконференції, чати, відеочати, захист творчих робіт) і спеціфічні (робота в дискусійних, творчих, предметних мікрогрупах з соціально спрямованою тематикою, психорозминки, психотренінги, медіаконференції, медіафори, елементи науковості та дослідної діяльності та інші	Творчі групи, майстер-класи, консультпункти в умовах освітнього закладу для філігранного відпрацювання умінь, навичок, які сприяють формуванню СК молодшого школяра; конференції з обміну досвідом, підготовка і захист дослідницьких творчих робіт, тестування, анкетування

1	2	3	4	5
Методи	Діагностичні методи, постановка соціальних проблем, застосування елементів науково-дослідної діяльності у процесі підготовки через призму творчості. Дискусії з теми соціального змісту, самоаналіз соціальної компетентності	Активні методи розвитку критичного, соціального мислення вчителів, моделювання «ситуацій успіху», піднесення особистісного статусу вчителів, спонукання до активного прояву соціального мислення, моральних почуттів, моделювання процесу формування СК молодшого школяра, соціально розвиненої особистості молодшого школяра; інноваційні, он-лайн, медіа-технології	Метод «портфоліо», метод соціально-виховних ситуацій, арт-педагогічні технології, арт-терапія, казко-терапія, навчально-педагогічні ігри, методи творчого розвитку, тренінги особистісного зростання, методи асоціацій та тенденцій, погляд збоку, зміна системи цінностей, ситуативні завдання, аутотренінг, релаксація	Інтерактивні, проектні методи залучення вчителів до творчості, удосконалення навичок духовної взаємодії з дитиною в процесі вирішення соціальних ситуацій. Аналіз і самоаналіз уроків предметів інваріантної та варіативної складової в початковій школі, виходів з них

1	2	3	4	5
Результати	Розвиненість СК на рівні мотиваційно-ціннісного компонента: пробудження зацікавленості вчителів у розвитку власної СК, розуміння значення розвиненої СК та прагнення до оволодіння технологією формування СК молодших школярів	Розвиненість СК на рівні когнітивного, діяльнісного, операційного й особистісного компонентів СК: глибоке засвоєння теорій СК, змісту й особливостей навчально-методичного забезпечення, технології формування СК. Опанування новими соціальними ролями партнера, дослідника, гуманіста, медіа-педагога, вчителя економіки, волонтера та ін., побудування індивідуальної програми соціально-професійного саморозвитку, включення в практичну діяльність щодо реалізації поставлених завдань	Розвиненість СК на рівні особистісного компоненту: індивідуальний стиль соціально-педагогічної діяльності, максимальне використання власних внутрішніх ресурсів і можливостей середовища для подальшого розвитку механізмів адаптації саморозвитку, саморегуляції, самореалізації	Розвиненість СК на рівні рефлексивного компонента: вміння відстежувати, корегувати результати процесу розвитку власної СК, формування СК молодшого школяра, потреба в самозбагаченні соціального досвіду, вміння його застосовувати, збереження соціального здоров'я, постійне самоспонування соціального саморозвитку. Публікації творчих робок



Зауважимо, що в нашій діяльності ми повністю виключили пасивну репродуктивну позицію слухача, а сконцентрували увагу на інтерактивних, інноваційних методах навчання, які вимагають активної творчої діяльності вчителя навіть на лекціях, для яких ми використовували різні форми роботи.

Застосування активних методів навчання (неімітаційних та імітаційних) сприяло активізації мислення слухачів курсів. Серед перших – проблемні лекції, практичні заняття (зокрема із застосуванням комп'ютерних, медіа-, он-лайн технологій), семінари та тематичні дискусії, підготовка творчої роботи, групові, індивідуальні консультації, науково-дослідна робота; до інших – аналіз конкретних соціальних ситуацій, ділові ігри соціального спрямування, спеціальні тренінги з відновлення соціального, психологічного духовного здоров'я педагогів у часи воєнних конфліктів.

У процесі апробації дослідної моделі система тестування розвиненості СК вчителів початкової школи була інструментом корегування його розвитку, її індивідуалізації та диференціації у курсовий і міжкурсний періоди. Обов'язковим був вибір слухачами напряму науково-методичної проблеми щодо формування СК молодших школярів, її опрацювання. Це посприяло творчому спрямуванню вчителя на вибір шляхів формування СК молодших школярів. Вчителі розробляли (за бажанням) фрагменти уроку, урок, виховний захід, цикл уроків за темою, виховні заходи та здійснювали їх апробацію, що стало підсумковим результатом підготовки. Вчителі обмінювалися власними здобутками, адже усі вони висвітлювали різні аспекти проблеми формування СК молодшого школяра й, таким чином, у процесі взаємного навчання могли показати можливість її комплексного формування. Найкращі розробки було узагальнено нами й опубліковано для розповсюдження досвіду роботи у практиці початкової школи.

Третій аспект оновлення комплексної моделі торкався організаційних форм процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО. Обов'язковою для традиційної моделі післядипломного процесу є тільки курсова підготовка, натомість семінари, творчі групи різної тематики, пропоновані інститутами у міжкурсний період, вчителі відвідують неохоче з різних причин. Це і нестача власних коштів (найчастіше відрядження й заміни не оплачуються з фінансових проблем місцевих бюджетів), небажання взагалі займатися будь-якою діяльністю крім навчальної, відсутність реаль-

ного мотивування вчителів на постійне самоспонування, вдосконалення педагогічної майстерності, активної роботи у міжкурсний період з причини формального підходу до атестації педагогічних кадрів, про які ми вже зазначали вище (с. 227, 228 моногр.), тоді як розширення, набуття додаткових компетентностей, зокрема таких складових СК, як духовно-економічної, медіа, правової, громадянської, політичної, психологічної та ін. вимагає виявлення постійних зусиль, цілеспрямованості, комплексності та лонгітюдінальності.

Оновлена модель комплексного, лонгітюдінального процесу розвитку СК вчителів у СППО передбачала науково-методичний, психологічний покроковий супровід вчителів протягом п'яти років. Зазначимо, що більшість з учителів, які брали участь у розробленні попередньої теми «Духовно-економічне виховання молодших школярів» виявили зацікавленість і надалі співпрацювати з нами над новою темою. Саме тому з цих вчителів було організовано три творчі (експериментальні) групи з проблеми «Розвиток СК педагога і школяра». Крім ознайомлення на інтерактивних лекціях, відпрацювання на практичних заняттях проблемних тем «СК вчителя початкової школи як умова упровадження інноваційних технологій у навчально-виховному процесі ЗНЗ» (2 год лекційних, 2 год практичних), «Соціальна компетентність педагога як умова впровадження інноваційної технології духовно-економічного виховання молодших школярів» (2 год лекційних, 2 год практичних), навчанні на проблемних курсах «Розвиток СК вчителя початкової школи й учня» (80 год), опанування спецкурсом «Розвиток СК вчителя початкової школи» (16, 24 год), у перші три роки вчителям було запропоновано триденний тренінг (18 год) «Духовно-економічне виховання молодших школярів», відкритий для всіх бажаючих, метою якого був розвиток духовно-економічної компетентності як складової соціальної, участь у постійно діючих семінарах «Розвиток СК педагога і школяра», в обласних семінарах з дотичної теми, двотижневі проблемні курси, триденний або тижневий тренінги «Початки економіки», «Медіаосвіта», зміст яких зорієнтовано на розвиток соціально-економічної компетентності, МіГ, громадянської, правової, політичної та ін. компетентностей. Це відіграло позитивну роль у процесі роботи вчителів над індивідуальними дослідницькими проектами.

У процесі роботи над індивідуальними дослідницькими проектами вчителям було також запропоновано двотижневі

проблемні курси, триденний або тижневий тренінг «Початки економіки», «Медіаосвіта», зміст яких зорієнтовано на розвиток соціально-економічної компетентності, МіГ, громадянської, правової, політичної та ін. компетентностей.

Слід відзначити, що в контексті науково-дослідної теми КЗ «ЗОІППО» ЗОР «Розвиток компетентностей суб'єктів освітнього процесу у системі неперервної освіти» (ДР № 0113U007511) та науково-дослідної теми кафедри інноваційних освітніх технологій «Розвиток професійної компетентності педагога як суб'єкта інноваційної освітньої діяльності», на базі якої розроблялася тема, ми, вивчаючи СК (а також комунікативну за планами кафедри), залучили до цієї роботи усіх викладачів кафедри інноваційних освітніх технологій у контексті тієї складової СК, яку вони досліджували, зокрема, громадянську та політичну (к.іст.н., доц. С. Гузенков), правову (к.пед.н., доц. О. Тищенко), медіакомпетентність та МіГ (к.тех.н, доц. С. Іванов), самоосвітню як складову професійної (к.іст.н., доц. О. Кутик), загальнокультурну й мистецьку (к.пед.н., доц. Л. Кондратова), конфліктну (конфліктологічну), духовну, егокомпетентність (к.пед.н., доц. О. Хаустова), інноваційну (ст. викл. Л. Павленко), психологічну, соціально-психологічну (запрошувана к.псих.н., доц. ЗНТУ О. Черепехіна), а також працівників обласного науково-методичного центру початкової освіти інституту, які торкалися цієї теми у контексті роботи над ключовими та предметними компетентностями молодшого школяра.

Методи навчання нами були вибрані з урахуванням психологічних здобутків щодо підтримки особистості в процесі навчання, закономірностей і стилів навчання в групі, сприйняття людиною інформації, зокрема «аудіалами», «візуалами», «кінестетами» та іншими (за Д. Хоні та А. Мамфордом (за [846])), п'яти видів соціально-культурної інформації (за В. Луговим), які породжені п'ятьма суб'єктно-об'єктними діяльнісним структурами і детермінують такі структури, що фіксуються в психіці як знання (об'єктно-об'єктні), цінності (об'єктно-суб'єктні), проекти (суб'єктно-квазіоб'єктні) консенсуси, або діалогізми (суб'єктно-суб'єктні), художні образи (суб'єктно-квазісуб'єктні), й відповідної видової структуризації на засадах спеціалізації та кооперації, які набуває людська психіка як інформаційний механізм управління діяльністю: мислення (абстрактне), що опрацьовує знання, переживання (емоційно-почуттєве),

яке формує цінності, уява (творча), що продукує проекти; товариськість (діалогічна), яке забезпечує консенсуси, діалогізми, художня уява (ідеально-ілюзорна), що творить художні образи [435, с. 11]; типів інтелекту (абстрактний, конкретний, соціальний, емоційний), індивідуальних особливостей, групової динаміки (групові ролі, складові, стадії розвитку, форми прояву), таких структурних компонентів особистості (за С. Рубінштейном), як її спрямованість (виявляється в її потребах, інтересах, ідеалах, світогляді, переконаннях, домінуючих мотивах поведінки), соціальний досвід (об'єднує знання, навички та вміння, які набуває людина в процесі життєдіяльності) та індивідуально-типологічні особливості (виявляються в темпераменті, характері та здібностях людини), рольової концепції (Дж. Мід, Р. Лінтон [849], Т. Парсонс та ін.), трирівневої ієрархічної системи соціальної ролі (перший рівень – периферійні атрибути, наявність або відсутність яких не впливає на сприйняття ролі оточенням, її ефективність; другий – атрибути ролі, що впливають на її сприйняття та ефективність; третій – атрибути ролі, що виступають вирішальними для формування ідентичності особистості), таких п'яти основних характеристик ролі людини, як емоційність (емоційна стриманість в ситуаціях, які зазвичай супроводжуються бурхливим проявом почуттів), спосіб отримання (передбачуваний статус, наприклад, дорослий громадянин, вік людини; статус, який треба завойовувати певними зусиллями, як-от майстерний вчитель), масштаб (жорстка обмеженість визначеним аспектом взаємодії), формалізація (взаємодія за встановленими правилами), мотивація (залежність мотивації від ролі) та розкриття змісту означених ролей відповідно до соціально-професійної діяльності.

У запропонованій нами моделі цикл навчання передбачав такі стадії (за К. Левіним), як: досвід, спостереження та роздуми, формування абстрактних концепцій та узагальнень, перевірка результатів функціонування цих концепцій у нових умовах і ситуаціях (за [846]).

Навчання будувалось за принципом спіралі: нові знання поєднувалися з уже відомими, застосовувалися у професійній діяльності і поза нею, для обміну ролями (вчитель виконує ролі викладача, вчителя й учня), опанування новими ролями. При цьому емоційне забарвлення навчального процесу арт-технологіями, іграми, жартами, дискусіями, переглядом відеороликів навчального, соціаль-

ного змісту, реклами, реклами з гумором, соціальної реклами, авторських презентацій, збагачення незвичним підходом до застосування казок, а також заохочення слухачів через відзначення їхніх успіхів стало запорукою активізації творчого, критичного мислення, посприяло застосуванню знань на практиці.

Для розвитку мотиваційно-ціннісного й когнітивного компонентів СК вчителя використовувались прийоми глибокого засвоєння знань, орієнтації на соціальні, духовні цінності, пробудження мотивації через окреслення можливості набуття вчителем нових компетентностей, кар'єрного зростання, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, надання можливості широкому колу вчителів ознайомитися з педагогічним досвідом, створення умов (інформативний і розвивальний характер занять, творча атмосфера взаємного духовного збагачення) для вивільнення креативності, особистісних, професійних потенціалів, результативності професійної діяльності. Мотивуючим фактором стала орієнтація комплексної моделі на досвід вчителя, його особисті цілі, можливості самоспонування, самореалізації, професійні проблеми, типові та індивідуальні психологічні бар'єри навчання (побоювання, стереотипи, упередження), потреби в негайному застосуванні результатів навчання. Мотивуванню також сприяли перегляд відеороликів, медіаконтенту з проблеми, пояснення пізнаного іншим, спостереження за соціально-професійною ситуацією, спілкування з експертами, релаксація під час прослуховування класичної музики, аудіокниг, перегляд спеціально створених для цього презентацій, а також реальна індивідуалізація навчального процесу з огляду на конкретні цілі особистості слухача. На цьому етапі визначення параметрів, цілей навчання, пошуку інформації провідну роль набував слухач (вчитель), а викладач лише надавав непомітну для нього допомогу й здійснював підтримку.

З метою розвитку діяльнісного, операційного й особистісно-професійного компонентів СК вчителя у моделі передбачено відпрацьовування вміння соціально забарвлювати знання предметів інваріантної та варіативної частини навчального плану початкової школи, застосовувати соціально орієнтовані знання, постійно тренувати ці навички, відшліфовуючи їх у змаганні. Спостереження за іншими у створених ситуаціях соціального змісту, навчання інших, власне навчання надає можливість відчувати себе у різних ролях: вчитель, учень, учасник ринку, правових, політичних, громадських

та ін. відносин, сприяє взаємному навчанню вчителів у групі, обміну професійним, соціальним і життєвим досвідом.

Такі способи посилення впевненості у собі (Дж. Порше, Дж. Нідерер), як відповідність завдань рівню підготовки, підтримка словом, нагородження за досягнення, налаштування за допомогою поезій, цитат, прикладів, забезпечення необхідними ресурсами для досягнення мети, організація взаємопідтримки в групі [680], а також тренінги з психологічної підтримки в умовах соціальних негараздів стали у нагоді для нашого моделювання.

Покладаючи в основу післядипломного процесу досвід вчителя як джерела навчання, викладач у природних і спеціально створених ситуаціях сприяв виявленню й використанню соціального, життєвого, педагогічного досвіду (позитивного чи негативного), зв'язку його з навчальним процесом. Зокрема, це відобразилося у спрямуванні моделі на розвиток умінь вчителя орієнтуватися на соціальний досвід учнів, включати його до змісту різних предметів, конкретних навчальних завдань з відомим багажем соціального досвіду, заохочувати до обміну учнями власним соціальним досвідом стосовно змісту навчальних завдань, подій в соціумі, використовувати його для забезпечення мотивації навчання з огляду на соціальні потреби учня, вибору значущого у певній ситуації напрямку виховної роботи, ставитися до будь-якого досвіду як способу духовного, соціального збагачення, знаходити час у навчальному процесі для допомоги школярам у засвоєнні й застосуванні набутих навичок.

Виходячи з того, що одним із тлумачень змісту поняття «соціальна компетентність» є здатність вчителя взаємодіяти з іншими, продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді та ін., що відповідно залежить від позитивної навчальної атмосфери, елементами моделі процесу розвитку СК вчителя були вміння, які могли б забезпечувати успіх цієї діяльності, а саме: заохочувати командну роботу і співпрацю; виявляти етичну поведінку й чесність у взаємовідносинах; давати чіткі вказівки; мати й виявляти почуття гумору; уникати захисної поведінки; ставитися до учнів з гідністю і повагою, визнаючи певні здібності кожного з них; ефективно використовувати час, забезпечуючи додаткову цінність часу, проведеного на занятті, використовувати особистісно орієнтований, індивідуальний і середовищний підходи, налагоджувати зворотний зв'язок. Саме тому, з метою ефективного за-

стосування вчителем індивідуального підходу в процесі формування СК молодших школярів, наша модель передбачала спеціальні заходи з розвитку вмінь планувати навчальні цілі з огляду на зони найближчого розвитку, індивідуальні особливості, власний темп розвитку кожного учня, визначати їхні індивідуальні особливості, використовувати останні для виконання навчальних завдань, вибору форм навчання (роботи в малих групах, роботи в парах тощо), прийняття рішень стосовно навчальних завдань на основі рекомендацій державних навчальних програм, а також власних спостережень за дітьми та їх оцінкою, використання спостереження для відстеження індивідуальних зрушень у розвитку кожного учня, планування очікуваних результатів, організації навчального середовища, залучення ресурсів соціального середовища, спрямованого на формування СК молодшого школяра.

Нашу модель також було спрямовано на розвиток здатності створювати навчальне середовище, вільне від упереджень і стереотипів, орієнтоване на цінності та принципи демократії, цінності й устрій громадянського суспільства, правової держави, залучати ресурси соціального середовища, або впливати на його «оздоровлення» на основі розуміння соціокультурної ситуації, а також використовувати медіаресурси, застосовувати елементи науководослідної діяльності як прояву креативності й творчості. Вчитель мав навчитися: моделювати педагогічний процес, орієнтований на освіту для соціальної справедливості, проектувати почуття розуміння і пробачення у випадку інциденту, заохочувати повагу, визнання розмаїтості у класі, способи прийняття рішень; забезпечувати право свідомого вибору учнів у щоденному житті класу, соціальному оточенні, що створило умови для розвитку відповідальності за здійснений вибір, а також враховувати внесок кожного учня у спільні справи, зокрема й соціального змісту, стимулювати кооперативне навчання, у процесі якого учні вчать на засадах співпраці та самоуправління. Відповідно модель передбачала розвиток вмінь вчителя: заохочувати до спільного визначення соціальної цілі навчання, змісту групової роботи; складати план роботи; моделювати та стимулювати активну участь кожного в роботі групи, самоуправління і спілкування учнів, їхньої взаємооцінки, конструктивного зворотного зв'язку. Усі вищезазначені вміння є компонентами нашої моделі, відображені у визначеній структурі, цілях

та завданнях занять з вчителями у розгалуженій їх системі з переважанням практичних, тренінгових форм роботи.

З огляду на розуміння СК як адекватності й ефективності вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими людина стикається в соціумі, процес розвитку СК вчителів початкової школи у СППО набув проблемного характеру, відбувався за міждисциплінарними модулями. Організація процесу навчання була результатом спільної діяльності викладачів, слухачів за активної участі останніх. У той же час уведення лонгитюдінальних форм підтримки (консультування, інформування протягом курсової підготовки і в міжкурсовий період, а також оновлення навчальних матеріалів лекцій, постійно діючих семінарів, творчих груп, розміщення їх на Інтернет-ресурсах інституту, зокрема ЗапоВікі, блозі кафедри, лабораторії, викладачів) на початку навчання, в його процесі, після засвоєння матеріалу, а також самоуправління навчанням як можливість вибору вчителями форм навчання, рівня складності завдань є характеристикою оновленої моделі розвитку СК вчителя початкової школи. Також відповідно до принципу діяльності зміст навчального процесу з розвитку СК вчителів підпорядковувався її особливостям, основним видам, враховував результати рефлексії педагогами підсумків кожного з етапів підготовки.

У нашій моделі були передбачені сприятливі умови для навчання:

- спеціальне налаштування всіх учасників післядипломного педагогічного процесу за рахунок тренінгових технологій, педагогічної релаксації, управління увагою слухачів, використання сучасної наочності, Інтернет-ресурсів, медіаконтенту, методу асоціацій, взаємозв'язок аналізу результатів та цілей діяльності, ставлення до помилок як до засобу можливості просування у навчанні;

- забезпечення програмно-цільової спрямованості курсової, науково-методичної, тренінгової, творчої підготовки й самоосвіти вчителів початкової школи на розвиток соціальних, духовних цінностей, потреб, інтересів (мотиваційно-ціннісний компонент СК), соціально-педагогічних та інших знань (відповідно до видів діяльності з огляду на розуміння сутності «СК»), функцій, підходів до розвитку СК вчителя й молодшого школяра, соціального забарвлення змісту знань (когнітивний компонент СК), необхідних умінь і навичок (діяльнісний, операційний компоненти СК), власного пропріуму особистості, її соціальної відповідальності, активності,



емоційної стійкості, вольового контролю, емпатійності, соціабельності, упевненості в собі, адекватної самооцінки (особистісний компонент СК), психічної саморегуляції, керування почуттями, психосексуальної грамотності, самостійності, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації, розв'язувати проблемні ситуації, відповідальності (рефлексивний компонент), що входять у структуру СК вчителя початкової школи;

- створення сприятливого морально-психологічного клімату, атмосфери духовної взаємодії, співпраці з викладачами у післядипломному педагогічному процесі;

- реалізація викладачами компетентнісного, особистісно-діяльнісного, андрагогічного, акмеологічного, гуманістичного, синергетичного, середовищного та ін. підходів і принципів у процесі курсової підготовки та міжкурсового періоду;

- проведення колективної професійної рефлексії індивідуального соціального досвіду соціально орієнтованої практично-виховної діяльності;

- здійснення поетапної оперативної діагностики й корекції рівня розвитку СК вчителів (опора на праці Г. Драйден, Дж. Вос [600]). Для відпрацювання рефлексивного компонента розвитку СК, вміння здійснювати самоконтроль результатів оцінювання в оновленій моделі комплексного розвитку СК вчителя початкової школи відбувалося в поєднанні оцінки, самооцінки та оцінки експерта. Рефлексія допомагала вчителю осмислити своє навчальне пізнання, об'єктивно-закономірний характер його методів. Своєрідністю моделі була її спрямованість на зміст, способи, особливості діяльності вчителя, які ми враховували, характеризуючи модель комплексного лонгитюдного процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО.

Визначальним у реалізації цієї моделі стала обґрунтованість науково-методичного забезпечення розвитку СК вчителя початкової школи, його діяльності з формування СК молодших школярів. Саме тому моделі науково-методичного забезпечення розвитку СК вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти ми приділили увагу в наступному розділі.

## **Висновки до другого розділу**

Дослідження теоретичних засад розвитку СК вчителя початкової школи у СППО дозволило зробити такі висновки.

1. Ціннісні орієнтири соціальної компетентності весь час перебувають у динаміці – змінюються під впливом різноманітних соціокультурних детермінант в історичному перебігу. При цьому соціокультурність обумовлюється соціальними і культурними причинами як культура і суспільство, що знаходяться у відносинах «безшовного з'єднання», і виступає детермінантою соціального розвитку. Обґрунтовуючи зміст і перелік соціокультурних детермінант розвитку СК вчителя початкової школи, перш за все необхідно звертатися до розуміння поняття «особистість».

2. Результати теоретичного аналізу підтверджують відсутність єдиного погляду на сутність і перелік соціокультурних детермінант, залежність їх від досліджуваного феномену й галузі наукових розвідок. Соціокультурними детермінантами розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи ми виокремимо: 1) світові глобалізаційні зміни; суб'єктність; 2) морфологічну та екологічну поверхню; 3) колективні ментальності – станів, думок, колективних почуттів; 4) апарат організованих об'єднань; 5) символи, ідеї, колективні цінності, твори цивілізації; 6) приклади для наслідування, правила, знаки, ознаки і способи дії, що з певною регулярністю виявляються у соціумі; 7) соціальні ролі і колективні дії; 8) такі соціально-демографічні ознаки, як вік, освіта, стать, сімейний статус, етнічні ознаки; 9) психофізичні ознаки (здоров'я, зовнішність, ментальність), соціокультурні (система цінностей, мораль, релігія, освіта, зокрема медіа-, економічна, правова та ін.), політично-правова, економічна системи, громадянська активність, соціальні мережі, а також соціальний час.

3. У період бурхливого й неоднозначного розвитку суспільства надзвичайно важливу роль відіграє освіта як соціальний інститут інноваційного змісту й можливого прогресу, як дієве знаряддя соціальної еволюції, засіб становлення інноваційної моделі розвитку суспільства, його забезпечення соціально орієнтованими кваліфікованими кадрами, й, відповідно, нової моделі розвитку професіоналізму педагогів.

4. Кадровий склад вчителів початкової школи в Україні свідчить про зростання кількості педагогів зі стажем більше 20 років та пенсіонерів, які у більшості перебувають на стадіях професійного розвитку «збереження» і «зниження». Спостерігається відсутність мотивації на отримання магістерської освіти. Натомість модернізація вищої освіти в контексті євроінтеграції вимагає підвищення її конкурентоздатності, гнучкості, якості, неперервності підготовки, перепідготовки вчителя початкової школи протягом життя, постійного оновлення його знань, набуття додаткових компетентностей, подолання ним стереотипів, підвищення відповідальності за результати своєї праці, за учня, його предметні та соціальні успіхи. Це актуалізує важливість комплексного лонгitudінального підвищення кваліфікації вчителів у СППО, зумовлює потребу переосмислення концептуальних засад професійного розвитку фахівця, поглиблення його соціальної компоненти, спрямування на розвиток соціальної компетентності для досягнення професійних і життєвих успіхів.

5. Концептуально й об'єктивно розглядаючи процес розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, наголошується на необхідності перебудови та оновлення самої системи задля підвищення її дієвості та конкурентоздатності шляхом перегляду термінів, умов, системи переатестації, заміни її сертифікацією.

6. Теоретичним підґрунтям для розроблення концептуальних основ і наукових підходів до розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти стали положення праць І. Беха, Н. Бібік, В. Вітюк, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Олійника, В. Пашкова, Л. Пуховської, О. Савченко, В. Сухомлинського, Т. Сущенко, О. Хаустової, В. Ястребової та ін. У розділі проаналізовано ті основні концептуальні підходи, позиції, які характеризують сам процес організації розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. Його представлено як *незворотний, складний, багатофакторний, багаторівневий, спрямований, закономірний системний процес якісних і кількісних соціально-психологічних, особистісних змін рівня СК, який відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх детермінант, рушійними силами якого є суперечності зовнішнього та внутрішнього світу особистості між рівнем її прагнень, соціальної активності щодо виконання певних соціальних ролей*

*у певній соціальній групі та реальними можливостями особистості, суспільства відносно їх реалізації. Він супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх станів. Результатом такого розвитку є цілісне особистісне утворення, новий якісний стан, що виступає як якісна зміна, поліпшення і перетворення її структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів і зв'язків).*

7. Серед аргументів щодо пріоритетів розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи, а також можливості позитивного впливу на цей розвиток СППО (в умовах «старіння» педагогічних кадрів) виокремлено такі: здатність швидкого і гнучкого реагування на соціально-економічні зміни; наявність ресурсів для задоволення освітніх і соціальних потреб в підготовці вчителів початкової школи, працюючих в умовах постійного оновлення знань і зміни соціуму; передбачена можливість крім підвищення кваліфікації набуття додаткових компетентностей вчителем початкової школи; інноваційна спрямованість, активна позиція вчителя, співпраця і взаємодія учасників навчального процесу, широкі можливості для розвитку соціальної компетентності в курсовий і міжкурсний періоди. Запропонована концептуальна модель ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дає можливість забезпечити ефективність післядипломного процесу, процесу розвитку СК у СППО.

8. Виходячи з викладених концептуальних позицій, запропоновано наукову модель комплексного лонгitudінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначені лінії у розвитку СК особистості як динамічного процесу (перехід можливого до дійсного, від Я-вчорашнього – до Я-сьогоднішнього і Я майбутнього), в основу якого покладені абстрактні та реальні можливості, що вимагають наявності чи створення організаційно-педагогічних умов. Цьому буде присвячено третій розділ.

Основні положення розділу викладено у публікаціях: [152; 131; 140; 141; 132; 161; 136; 151; 893].

## РОЗДІЛ 3

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО ЛОНГІТЮДІНАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### 3.1. Експериментальна програма комплексного лонгітюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти

Виходячи з результатів констатувального експерименту, проведеного з метою виявлення реального стану розвиненості у вчителів початкової школи соціальної компетентності, можна зазначити, що:

- в умовах соціальних змін більшість вчителів залишають поза увагою соціальний саморозвиток і формування соціальної компетентності учнів;
- система післядипломної педагогічної освіти, її навчальні плани і програми не відповідають потребам вчителів щодо розвитку їхньої соціальної компетентності, не визначають нових педагогічних підходів до цього процесу;
- розроблено лише теоретичні та методологічні основи формування соціальної компетентності вчителів, які викладають певні предмети;
- відсутнє науково-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи, яке має свої особливості.

Таким чином, оновлення післядипломного процесу може бути ефективним, якщо воно буде керованим, комплексним, лонгітюдінальним, науково обґрунтованим та методично забезпеченим. Відповідно метою формувального експерименту були розробка і перевірка науково-методичного забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. На етапі формувального експерименту нами були поставлені такі завдання:

1. Розробити концепцію та апробувати дослідну модель комплексного лонгітюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

2. Експериментально перевірити модель науково-методичного забезпечення комплексного лонгітюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти в курсовий та міжкурсовий періоди.

3. Упровадити технологію комплексного лонгітюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у післядипломному педагогічному процесі, яка надасть вчителю змогу розвивати вміння й навички ефективної співпраці з молодшими школярами та їхніми батьками, опанувати новими соціальними ролями, застосовувати ресурси соціокультурного середовища для формування соціальної компетентності, ціннісної, мотиваційної та вчинкової сфери особистості учня початкових класів.

4. Перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов, навчально-методичного забезпечення комплексного лонгітюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

5. Обґрунтувати методику дослідження, виявити та оцінити рівень розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти до і після навчання за концептуально обґрунтованою моделлю відповідного процесу комплексного лонгітюдінального розвитку та критеріально-рівневим інструментарієм оцінювання показників.

6. Узагальнені практичні результати оформити у вигляді методичних рекомендацій для викладачів системи післядипломної освіти та вчителів початкової школи щодо розвитку соціальної компетентності особистості.

Для досягнення поставленої мети й виконання завдань було підготовлено дослідно-експериментальну програму дослідження, яка передбачала покрокове, поетапне здійснення:

1. Розробки теоретичних та методичних основ експериментальної роботи: концепції, дослідних моделей (комплексного лонгітюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти та науково-методичного забезпечення комплексного лонгітюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти в курсовий та міжкурсовий періоди), діагностичної методики дослідження.

2. Організації і здійснення експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення, дослідних моделей, навчально-методичного забезпечення, технології комплексного лонгитюдінального процесу розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

3. Діагностики, аналізу результатів експериментальної роботи, узагальнення даних, формулювання висновків щодо ефективності запропонованих розробок.

Дослідження проводилось протягом 2009–2015 рр. і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому аналітико-констатувально-пошуковому етапі дослідження (2009 р.) було здійснено збір і вивчення літературних джерел щодо передового педагогічного досвіду та аналіз власного педагогічного досвіду роботи в СППО, формулювання наукового апарату дослідження (мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження тощо); збір, вивчення та виклад інформації з проблеми розвитку СК вчителя початкової школи у СППО на підставі аналізу та синтезу бібліографічних джерел і встановлення зв'язків між теорією та практикою; визначення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що містить зазначена наукова проблема; розроблення гіпотези дослідження; визначення концептуальних засад розвитку СК вчителя початкової школи у СППО.

На другому дослідно-експериментальному етапі дослідження (2010–2014 рр.) проводилося визначення методики дослідження, складання робочої програми, накопичення фактичного матеріалу дослідження (проведення педагогічного спостереження, педагогічного експерименту (його констатувального, формувального і контрольного етапів), розроблення структурно-функціональної моделі комплексного лонгитюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у СППО та концептуально-інструментальної моделі науково-методичного забезпечення комплексного лонгитюдінального процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО. Відтак, науково-дослідна робота дослідно-експериментального етапу ґрунтувалася на підборі системи методів дослідження, розробленні критеріально-рівневого інструментарію оцінювання його результатів, розгортанні робочої програми й експериментальної методики дослідження в СППО, побудованої на використанні комплексу педагогічних заходів, концептуальних

і методологічних підходів, принципів, дидактичних методів, організаційних форм, видів і типів контролю за якістю процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО та на реалізації відповідних організаційно-педагогічних умов.

На третьому завершально-узагальнюючому етапі дослідження (2015 р.) здійснювався: виклад організації та методики дослідження (ходу експерименту); математична та статистична обробка результатів дослідження; аналіз ефективності запропонованої системи заходів, що спрямовані на розвиток СК вчителя початкової школи у СППО (розв'язання наукової проблеми, зняття внутрішніх і зовнішніх суперечностей), виклад матеріалів науково-дослідної роботи та її результатів; підсумовування (формулювання висновків, наукових пропозицій); оформлення додатків, списку використаних джерел та наочного матеріалу дослідження (таблиць і рисунків); консультування, обговорення, рецензування й оформлення роботи загалом; упровадження отриманих результатів дослідження у практику роботи СППО.

Експериментальна робота з обґрунтування науково-методичного забезпечення комплексного лонгітюдінального процесу розвитку СК вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти здійснювалася з урахуванням висунутих гіпотезою припущень, зокрема щодо: особливостей такого процесу; змісту його науково-методичного забезпечення; спрямування післядипломного педагогічного процесу на оновлення професійного підходу вчителів до формування соціальної компетентності молодших школярів.

У ході експерименту використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, моделювання, психолого-педагогічні діагностики, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, кваліметричні, статистичні, методи експертних оцінок та інші методи дослідження.

Отже, виходячи з результатів аналізу теоретико-методологічних основ, основних концептуальних положень, соціокультурних детермінант, умов розвитку СК у СППО, характеристики існуючого стану розвитку СК вчителів початкової школи, очікуваних результатів (у вигляді особливостей, видів діяльності з формування СК молодших школярів, умов, необхідних для його здійснення), а також на основі розроблених концептуальних засад і теоретичної дослідної моделі комплексного лонгітюдінального розвитку СК ми визначили *основні напрями*, окреслили особливос-



### 3.1. Експериментальна програма комплексного лонгітюдінального процесу розвитку

ті оновлення післядипломного педагогічного процесу щодо розвитку СК вчителя початкової школи. Ними стали:

- упровадження гнучкої (фактичної, а не декларативної) лонгітюдінальної професійної освіти, комплексного застосування різноманітних форм навчання (зокрема у форматі он-лайн та ін.), які відповідають потребам, запитам, уподобанням та ін. вчителів, підвищення їхньої конкурентоспроможності з метою забезпечення здатності до соціально орієнтованої діяльності в умовах глобалізаційних соціальних змін, воєнної агресії, відкриття нових можливостей міжнародної співпраці;
- реальне зближення післядипломного процесу із соціальним середовищем на тлі співпраці суб'єктів соціокультурного простору з метою надання якісної освіти і рівного доступу до неї, розвитку соціальної компетентності особистості;
- залучення до спільного вирішення проблем і створення умов для розвитку соціальної компетентності кожної особистості;
- збагачення соціальною компонентою усіх програм, їх складових частин, науково-, навчально-методичного, організаційного та інформаційного забезпечення, безпосередньо навчального процесу;
- здійснення підвищення кваліфікації (спеціалізації, стажування) за іншими формами післядипломної освіти, підготовка та видання посібників, науково-навчально-методичних рекомендацій;
- використання результатів аналізу стану розвитку СК вчителів початкової школи та визначення перспектив і напрямів розвитку освіти, навчальних потреб науково-педагогічних працівників СППО та ін.

Безсумнівно, розвиток СК вчителів початкової школи у СППО залежить перш за все від її соціально орієнтованого змісту, науково-методичного забезпечення, найважливішими елементами якого є теоретично обґрунтована концепція та дослідна модель.

Розуміючи важливість соціальної адаптації, необхідність якісного процесу розвитку СК вчителя й учня в сучасних умовах (прогресування технологій, поява у найближчі 20 років «програмних субститутів» (Б. Гейтс), глобалізаційні зміни, російська агресія [213] та ін.), на основі розробленого науково-методичного забезпечення визначено технологію, за якою має відбуватися комплексне покрокове (відповідно до структури СК) лонгітюдінальне (протягом п'яти років співпраці слухачів та викладачів інституту післядипло-

мної педагогічної освіти) філігранне відпрацювання соціальної компетентності за напрямками діяльності вчителя.

Спираючись на результати власних досліджень щодо основних форм підготовки педагогічних кадрів усіх спеціальностей у СППО [125, с. 77], серед яких підготовка за рахунок інтенсивних освітніх технологій, спецкурсів (Н. Ясинська та інші), проблемні 2–4-тижневі курси (Н. Білик, В. Вітюк, С. Іващенко, Л. Решетняк, Н. Устинова та інші), міжкурсова підготовка у формі: методичної роботи на шкільному, районному (Є. Бачинська, А. Москаленко, Н. Устинова та інші), обласному рівнях, самоосвіта педагога (Н. Білик, В. Вітюк, Л. Решетняк та інші), методична та післядипломна освіта (Л. Решетняк та інші), масова підготовка та створення інформаційних пунктів (Т. Трачук), підготовка в умовах традиційного навчання та навчання на основі соціально-психологічного тренінгу (О. Легун), модульно-персонологічне навчання (Н. Білик) з акцентом на єдності та наступності всіх ланок системи підготовки кадрів, включаючи курси (Є. Бачинська та ін.), цілеспрямована підготовка до духовно-економічного виховання молодших школярів (О. Варецька), стверджуємо, що у СППО не вироблені єдині підходи, програми і зміст курсів.

Щодо питання розвитку СК вчителів початкової школи, то воно взагалі не розглядалося. Відповідно й відсутня модель та методика комплексного лонгитюдінального процесу такого розвитку, який би передбачав поетапність, покроковість у курсовий і міжкурсовий періоди. Виходячи з вищезначеного, основними формами розвитку СК стали: навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи та підвищення рівня їхньої СК у міжкурсовий період (за бажаннями і потребами з огляду на напрями діяльності вчителя з формування СК молодшого школяра) на проблемних курсах, постійно діючих проблемних семінарах, заняттях творчих груп, тренінгах, у межах консультацій на базі районних консультпунктів, максимально наближених до робочого місця вчителя, у режимі он-лайн, чатів, у формі безперервного педагогічного супроводу, застосування у самоосвіті та своїй педагогічній діяльності матеріалів, розміщених у спеціально створеному інформаційному банку з теми на Інтернет-порталі ЗапоВікі, блогах творчих груп, кафедри інноваційних освітніх технологій, науково-дослідної лабораторії «Управління освітніми

системами регіонів сільської місцевості» та особистих блогах викладачів кафедри. Усі ці складові післядипломного процесу сприяли досягненню ефективного комплексного впливу на розвиток усіх компонентів СК: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного та рефлексивного. Серед переваг цього комплексу заходів назвемо те, що вчителі фактично якісно розширили свої компетентності (відповідно до видів діяльності), а також набули нових (вчитель, який викладає курси за вибором «Початки економіки», «Медіаосвіта» «Інформатика в початковій школі» та ін.) з мінімальним відривом від навчально-виховного процесу початкової школи.

Зазначена технологія мала за мету:

1. Сформуванати позитивне ставлення до проблеми розвитку СК у вчителів, які взяли участь у формувальному експерименті;

2. Сприяти підвищенню рівня, збагаченню соціальною компонентою компетентностей, якими володіє вчитель і набуттю нових; розвитку складових СК вчителя початкової ланки як мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного та рефлексивного щодо формування СК молодших школярів на основі розробленого науково-методичного забезпечення;

3. Сприяти опануванню вчителем новими ролями, способами успішної взаємодії у різних соціальних групах, уміннями створювати позитивне соціально спрямоване навчальне середовище, налагоджувати ефективну співпрацю батьків молодших школярів з вчителем, школою, застосовувати ресурси соціокультурного простору, медіа та ін. середовища для створення умов рівного доступу до якісної освіти, соціальної взаємодії, формування СК молодшого школяра.

Відповідно до визначеної мети було здійснено такі поетапні дії:

– ознайомлення із сутністю поняття «соціальна компетентність», структурою, особливостями, функціями, соціокультурними чинниками й умовами її розвитку, напрямками діяльності вчителя (відповідно до визначеної структури), шляхами збагачення навчально-виховного процесу початкової школи соціальною складовою, формами, засобами методами формування і відстеження рівня сформованості СК молодших школярів;

- упровадження в процес післядипломної педагогічної освіти методів, форм, засобів покрокового навчання, стимулювання й самоспонування діяльності вчителя з формування СК молодшого школяра в умовах суспільних, інформаційних змін, воєнної агресії;
- уведення таких інноваційних засобів, як медіаконтент, соціально-психологічний тренінг для вчителів (в умовах соціальних негараздів), «проективні соціальні знахідки», «індивідуальні прийоми соціальної взаємодії та співробітництва», «колективні соціальні міні-дослідження», «захист соціальних ідей», «колективне напрацювання засобів формування СК, соціального взаємозбагачення», «колективне моделювання процесу формування СК молодшого школяра в мінливих умовах кризи», «соціально спрямована ділова гра», «соціальні проекти», «волонтерство», «соціально-педагогічні ситуації успіху», елементи науково-дослідної діяльності під час курсової і міжкурсової підготовки з метою самоспонування до саморозвитку й пробудження в них зацікавленості щодо збагачення соціального, духовного світу особистості дитини в процесі формування її СК;
- апробування дослідно-експериментального навчально-методичного забезпечення, спрямованого на організацію вчителями початкової ланки ефективного успішного процесу формування СК молодшого школяра;
- науково-педагогічний супровід вчителів у міжкурсовий період;
- вивчення результатів курсової і міжкурсової підготовки.

Розроблену концепцію та модель комплексного лонгітюдінального розвитку СК вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти ми поклали в основу відповідної дослідної моделі науково-методичного забезпечення (рис. 3.1).

Перш за все відзначимо, що термін «науково-методичне забезпечення» дослідниками розглядається з позиції трьох складових: як «забезпечення», «наукове забезпечення», «методичне забезпечення» [342; 604].

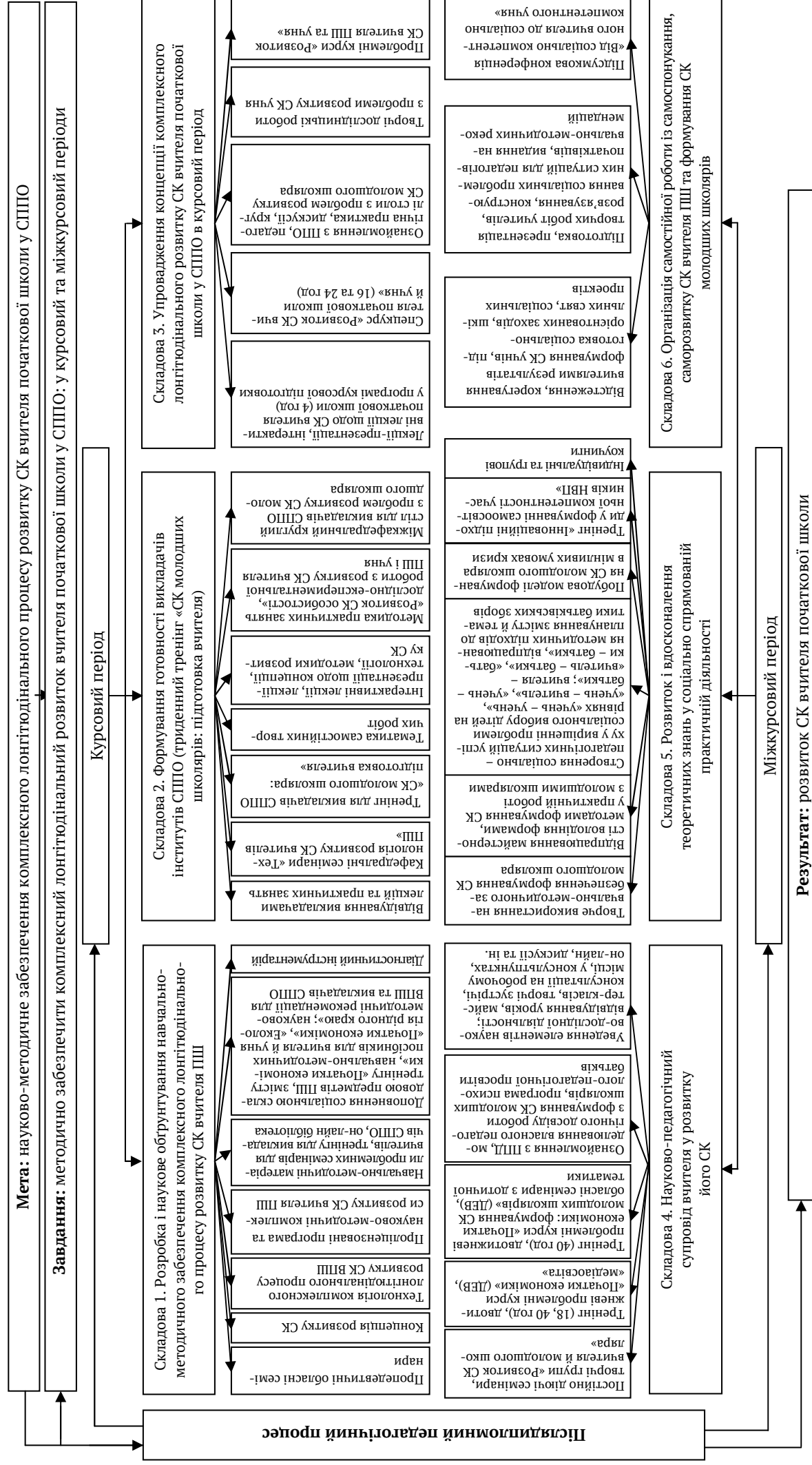
Забезпеченням гарантується оптимальне функціонування навчального процесу на всіх його етапах. Під науковим забезпеченням розуміють теоретичні основи забезпечення навчального процесу засобами загальної педагогіки, дидактики, методики, теорії управління, психології, соціології та дотримання галузевих вимог. Це нормативно-правові акти в галузі освіти і науки, навча-

льні плани і програми, науково-методична, навчально-методична та навчальна література, наукове обґрунтування наочності, технічних засобів навчання, інформаційно-комп'ютерного забезпечення навчального процесу. У свою чергу методичне забезпечення спрямоване на практичну реалізацію вимог наукового забезпечення, яке охоплює всі аспекти від теорії розробки до практичних методик підготовки конкретних навчальних матеріалів для конкретного навчального закладу [342; 604].

Відповідно, основними компонентами науково-методичного забезпечення є такі стандарти освітньої діяльності, як сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу ВНЗ і наукової установи, освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми [265], підручники та навчальні посібники, навчальні програми з усіх дисциплін, курсів за вибором, спецкурсів, тренінгів, усіх видів практик, інструктивно-методичні матеріали та контрольні завдання до семінарських, практичних занять, індивідуальні завдання для самостійної роботи, матеріали поточного та підсумкового контролю, методичні матеріали: для самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових, творчих робіт / проектів. Цей перелік може бути доповнено або спрощено рішеннями кафедри, факультету, ВНЗ або з ініціативи самого викладача [262, с. 1] з огляду на оновлені принципи діяльності, основні права та обов'язки ВНЗ, зокрема автономії та самоврядування відповідно до нового Закону про вищу освіту України [265].

Стосовно СППО це ліцензовані матеріали, до складу яких (крім інших) також входять навчально-методичні комплекси. Останні містять програмний зміст (пояснювальна записка, мета, завдання, вимоги до слухачів, очікувані результати, матеріально-технічне забезпечення, робочий навчальний та навчально-тематичний плани, зміст програми із зазначенням кількості годин і списку літератури), робочу навчальну програму до курсу лекцій, практичних занять (із зазначенням теми, мети, питання для обговорення, списку літератури, завдання для самостійної, практичної роботи, запитання для самоконтролю, тезаурус) та мультимедійне навчальне забезпечення (посібники, презентації, відеоматеріали та ін.).

### РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО РОЗВИТКУ



**Рис. 3.1.1 Модель науково-методичного забезпечення комплексного лонгітюдального процесу розвитку СК вчителя початкової школи (ПШ) у системі післядипломної педагогічної освіти (СППО)**

Отже, у запропонованій моделі усі її складові (мета, завдання, наукова концепція, діагностувальний апарат, зміст, методи, форми, засоби, умови й кінцевий результат) ми спрямували на розвиток СК вчителів початкової школи, вдосконалення їх вмінь формувати СК молодшого школяра на основі творчого переосмислення соціальної значущості предметних знань, вмінь і навичок, їх збагачення соціальною компонентною, соціального спрямування навчальної й позанавчальної діяльності, фактичного їхнього зв'язку з соціальним середовищем та щоденним життям молодшого школяра.

З метою здійснення комплексного лонгитюдного процесу розвитку СК вчителів було створено потужну науково-методичну базу, забезпеченням якої стала соціально зорієнтована змістова єдність усіх складових. Перші три з них стосувалися науково-методичного забезпечення *курсowego періоду (складові моделі 1–3)*. Це розробка навчально-методичного забезпечення комплексного лонгитюдного процесу розвитку СК на основі наукової концепції, попередня підготовка викладачів інститутів СППО, реалізація вищезначеної концепції на етапі курсової підготовки.

*Міжкурсний період (складові моделі 3–6)* передбачав науково-педагогічний супровід вчителів у розвитку їхньої СК, закріплення теоретичних знань у практичній діяльності через навчання на проблемних курсах, спецкурсах, участь у семінарах, тренінгах, творчих групах, консультування в районному консультпункті (очно, очно-заочно й он-лайн), самоосвіту шляхом опанування інформацією з інформаційного банку інституту чи кафедри та самостійну роботу вчителів. Зупинимося більш детально на кожному з модулів.

*1-ша складова моделі* – «Розробка навчально-методичного забезпечення комплексного лонгитюдного розвитку СК вчителя початкової школи». Варто зазначити, що відбору нових тем для ліцензійних планів сприяло дослідження освітніх потреб вчителів початкової школи у процесі проведення пропедевтичних проблемних обласних семінарів, починаючи з 2008 року. З'ясувалося, що крім питань теорії і методики викладання навчальних предметів вчителів цікавлять проблеми соціального вибору, діяльності у соціальному середовищі сільської школи, соціалізації, соціальної адаптації молодшого школяра та ін. Приємно відзначити, що більшість з вчителів, які були беззмінними учасниками вищезазначених постійно діючих обласних семінарів, складали їх основу, виявили бажання

у подальшому розвитку власної СК з огляду на розуміння важливості проблеми, пробудження мотивації подальшого професійного саморозвитку. Так, природнім шляхом утворилася творча (експериментальна) група «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра», яка мала на меті розробку проблеми розвитку СК вчителів (формування СК учнів) початкової школи (тематика занять міститься у додатку К) на основі створеного навчально-методичного забезпечення. Узагальнені результати знайшли відображення у зміні тематики обласних семінарів щодо розвитку СК (Додаток Е), в обґрунтованій у подальшому нами концепції, для реалізації якої було розроблено технологію комплексного лонгітюдінального розвитку СК, підготовлено й проліцензовано програми курсів та науково-методичні комплекси підвищення кваліфікації вчителів початкової школи. Зазначимо, що у програмах професійних курсів вчителів початкової школи ми передбачили такі лекційні і практичні заняття: «Соціальна компетентність педагогів як умова впровадження інноваційних освітніх технологій в навчальний процес ЗНЗ», «Актуалізація соціального досвіду педагога в процесі опанування інноваційними освітніми технологіями», «Соціальна компетентність педагога як умова впровадження інноваційної технології духовно-економічного виховання молодших школярів» й запропонували спецкурс «Розвиток СК вчителя початкової школи й учня» (16 та 24 год). На допомогу вчителю були підготовлені методичні рекомендації, в яких висвітлювалися способи, методи й засоби збагачення соціальною складовою предметів початкової школи, зокрема «Формування СК молодшого школяра засобами предметів початкової школи», «Пріоритетність СППО у розвитку СК вчителя початкової школи» [132] та ін.

З огляду на категорію слухачів (усі мають вищу освіту і педагогічний стаж не менше 5 років), а також на те, що для їхньої підготовки в СППО існує досить обмежена кількість літератури і викладачі розробляють самостійно навчально-методичне забезпечення, вважаємо недоречним нехтувати вже існуючими посібниками, які частково висвітлюють означену проблему (один з напрямів діяльності з формування СК молодших школярів). Саме тому нашу увагу привернула колективна монографія [87], програми (очна та дистанційна форми), навчально-методичні матеріали для проблемних курсів та тренінгу «Духовно-економічне ви-



ховання молодших школярів на основі авторського курсу „Початки економіки“» [93; 94; 95], навчально-методичні посібники для вчителя «Початки економіки» (1–4 класи) [127; 128; 129; 123], навчальні посібники для учнів 1 класу [210; 256], «Робочі зошити з економіки» (2–4 класи) [113; 114; 115; 133], які нами було розроблено раніше (подовжено термін дії грифів МОН України для використання у навчально-виховному процесі початкової школи) і доопрацьовано з урахуванням теми дослідження, а також регіональний курс «Екологія рідного краю» [100; 99; 101], у створенні якого ми також брали участь. Авторський погляд щодо акцентуації на соціальній складовій, формах, методах і засобах її висвітлення ми спробували донести у методичних рекомендаціях «Формування СК молодшого школяра засобами авторського курсу «Початки економіки». Не обійшли увагою й колективний науково-методичний посібник [110], присвячений соціокультурним проблемам сільської школи (близько половини усіх вчителів – представники сільської школи). За період роботи над темою ми створили і постійно поповнювали банк медіаресурсів, науково-методичних матеріалів стосовно компетентнісного підходу, розвитку СК, напрямів діяльності вчителя щодо формування СК молодших школярів, а також постійно оновлювали презентації, зміст лекцій, практичних занять. Усі ці матеріали лягли в основу віртуальної он-лайн бібліотеки, яка весь час доповнювалася. Крім цього, підготовлено навчально-методичні матеріали тренінгу для викладачів СППО та проблемних семінарів для вчителя з урахуванням вивчення їх пропозицій. На цьому етапі також було розроблено критеріально-рівневий інструментарій оцінювання показників розвитку СК вчителів початкової школи (по 2–3 методики для дослідження стану кожного із шести компонентів СК).

Безперечно, розвиток СК школярів залежить від особистісної та професійної підготовки вчителя й, відповідно, підготовки викладачів СППО. Саме тому 2-га складова передбачала таку попередню підготовку [139], адже вона є невід’ємною у навчанні й науково-педагогічному супроводі вчителів початкової школи. Як зазначалося вище, КЗ «ЗОІППО» ЗОР працює над проблемною темою стосовно упровадження компетентнісного підходу (с. 296 моногр.). Перш за все для глибшого ознайомлення з означеною проблемою викладачі відвідали наші лекції, було проведено низ-

ку кафедральних семінарів «Технологія розвитку СК вчителів початкової школи» та тренінг «СК молодшого школяра: підготовка вчителя» для всіх викладачів, які працюють з цією категорією слухачів. Розробка і впровадження циклу семінарів, тренінгу викликана об'єктивною необхідністю постійного оновлення знань викладачів СППО для надання якісних освітніх послуг відповідно до потреб і запитів вчителів, школи, суспільства. Також було розроблено тематику творчих робіт вчителів.

Змістова частина семінарів і тренінгу обов'язково містила теоретичну і практичну частини. Теоретична частина (інтерактивні лекції, лекції-презентації щодо концепції, технології, методики розвитку СК вчителів) висвітлювала питання сутності компетентнісного підходу як нової парадигми освіти, гуманістичної спрямованості розвитку СК вчителів початкової ланки гуманної педагогіки в контексті реалізації завдань формування СК молодшого школяра, сутності, складових СК, напрямів діяльності (психологічний, конфліктологічний, правовий, духовно-економічний, МіГ, політичний, громадянський, мистецький, самоосвітній та ін.), системи роботи вчителя початкової школи із соціальної адаптації першокласників, захисту прав і гідності дитини як основи просоціальної та профілактики асоціальної поведінки дитини, ролі СК молодшого школяра у подоланні проблем самоорганізації особистості, вирішення питання згуртування учнівського та батьківського колективів. Неабияку зацікавленість знайшли питання розвитку соціального, емоційного інтелекту, критичного мислення і критичного ставлення до реклами, а також навчально-методичне забезпечення діяльності вчителя з формування СК молодших школярів.

Викладачі СППО розглянули сутність, види реклами, засоби впливу реклами на соціалізацію особистості, висловили свої схвалення щодо необхідності розвитку критичного ставлення до рекламного медіапродукту як складової СК вчителя початкової школи. Вони наголосили на важливості розуміння соціальної реклами як засобу розвитку СК вчителя й учня початкової школи, їхніх морально-духовних якостей.

На практичних заняттях викладачі мали змогу опанувати різноманітними методиками розвитку, дослідження СК, зокрема О. Лопатіної та М. Скребцової «Добрі казки», дослідно-експериментальної роботи з розвитку СК вчителя початкової школи й уч-

ня, методикою проведення практичних занять із вчителями щодо розвитку СК, критичного аналізу медіапродукту, піар-технологій в роботі соціально компетентного педагога та ін., розвинули й удосконалили свої уміння й навички під час виконання творчих самостійних робіт та їх презентації, опанували методикою соціального збагачення програмного змісту предметів початкової школи й, відповідно, змогли обговорити питання щодо методики практичних занять з означеної проблеми.

Новий погляд вони відкрили на соціальне партнерство у контексті розвитку сучасного навчального закладу, на застосування середовищного, ресурсного підходу після ознайомлення із здобутками науково-дослідницької лабораторії «Управління освітніми системами регіонів сільської місцевості», відповідно до завдань якої ми розробляли й упроваджували нашу тему, а також ознайомлення з досвідом роботи Малої гуманітарної академії м. Запоріжжя.

Кожний з викладачів у контексті розвитку СК на основі наших здобутків і під нашим супроводом кваліфіковано розробив свій напрям діяльності вчителя з формування громадянської, політичної, правової, медіакомпетентності та МіГ, самоосвітньої як складової професійної, загальнокультурної, мистецької, конфліктної (конфліктологічної, духовної, емо-компетентності, інноваційної, психологічної, соціально-психологічної (с. 296, 297 моногр.) для безперервної педагогічної підтримки вчителів у післядипломному процесі та формування всебічного уявлення щодо сутності категорії СК. Викладачі мали можливість відвідати лекції колег, уроки або виховні заходи вчителів початкової школи з подальшим обговоренням.

На завершення підготовчої роботи було проведено міжкафедральний круглий стіл «Від соціально компетентного викладача – до соціально компетентного вчителя», на якому викладачі СППО презентували свої розроблені напрями діяльності, обмінялися думками щодо проблеми розвитку СК, а також було підготовлено навчально-методичні матеріали для вчителя.

3-тю складову моделі було створено з метою реалізації у курсовий період концепції комплексного лонгитюдінального розвитку СК вчителів початкової школи у СППО. Для реалізації цієї мети передбачалося відстеження рівня розвитку СК вчителів, їх ознайомлення з темами (як зазначено вище – відповідно до ліцензійного

плану щодо кваліфікаційної категорії вчителів) у програмі курсової підготовки, передовим педагогічним досвідом, авторськими розробками з проблеми. Передбачено також педагогічну практику, консультування на робочому місці, дискусії (круглі столи), вибір теми й подальше виконання вчителями творчих дослідних робіт. Слід відзначити, що поруч із запропонованою тематикою творчих робіт слухачі мали можливість обрати тему самостійно відповідно до власних уподобань, попередньої проблемної теми, яку вважали за потрібне дослідити глибше. Зокрема, досить цікавими виявилися такі актуальні теми, як, наприклад, «Формування соціально-економічної компетентності молодшого школяра засобами англійської мови», «Розвиток зв'язного мовлення як необхідна умова формування СК учня початкових класів» та інші.

До цієї складової також увійшли спецкурс (16 та 24 години) «Розвиток СК вчителя й учня», однойменні двотижневі проблемні курси (80 год). Їх навчально-тематичні плани та навчальні програми висвітлювали зміст теоретичних і практичних питань з трьох тем, вимоги до слухачів, добірку джерел, питання для обговорення, завдання для самостійної роботи. Підготовлено було також навчально-методичні матеріали для вчителя, що буде нами висвітлено у підрозділі 3.4.

Перейдемо до висвітлення *міжкурсового періоду*, зміст якого відображено у наступних трьох складових (4, 5, 6-й). Отже, *4-та складова моделі* передбачала науково-педагогічний супровід вчителів початкової школи у міжкурсовий період для подальшого розвитку їхньої СК, обов'язковими компонентами якого стали проблемний обласний семінар «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра» у 2012–2013 роках. Серед тем, які було розглянуто й закріплено на практичних заняттях – питання: компетентнісного підходу як нової парадигми освіти; гуманістичної сутності розвитку СК вчителя як основи формування СК школяра; самоорганізації особистості; систематизації роботи з соціальної адаптації першокласників; розвитку соціального інтелекту як запоруки ефективної міжособистісної взаємодії; структури СК, яка обумовлює діяльність вчителя в різних напрямках (психологічний, правовий, громадянський, політичний, медіа, духовно-економічний, конфліктологічний, мистецький, самоосвітній та ін.); формування ціннісного ставлення до свого соціального «Я»; соціальної компетентності вчителя

у формуванні просоціальної поведінки та профілактики асоціальної поведінки дитини, вирішення проблеми захисту дитини від насильства і зловживань, згуртуванні учнівського та батьківського колективів; застосування інноваційних технологій для розвитку СК (особистісно орієнтоване виховання й навчання, медіаосвіта, піар-технології, технологія критичного мислення для формування критичного ставлення до рекламного медіапродукту, розпізнавання функцій реклами, розуміння важливості соціальної реклами тощо, духовно-економічне виховання молодших школярів, педагогічної підтримки, арт-педагогічні технології, технологія створення ситуації успіху, колективного творчого виховання у формуванні СК молодшого школяра й освітні (педагогічні) технології освоєння інформації в освіті за п'ятьма видами навчання та інші.

Приємно відзначити, що більшість з вчителів, які були беззмінними учасниками вищезазначених постійно діючих обласних семінарів, складала їх основу, виявили бажання у подальшому розвитку власної СК з огляду на розуміння важливості проблеми, пробудження мотивації подальшого професійного саморозвитку. Так, природнім шляхом утворилася творча група «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра» (2014–2015 роки), яка мала на меті продовження розробки проблеми розвитку СК вчителів (формування СК учнів) початкової школи (обґрунтування й плани надано в додатку К) на основі створеного навчально-методичного забезпечення.

Як було зазначено вище, виходячи з розуміння СК як узагальнюючого поняття, до складу якого входять інші компетентності, маємо ґрунтовні підстави для паралельного використання раніше створеного і описаного нами [107; 92] авторського комплексу навчально-методичного забезпечення технології «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу „Початки економіки“» шкільного процесу навчання та післядипломної підготовки [156; 93; 113; 114; 115; 133; 118 та ін.] для розвитку духовно-економічної компетентності як складової СК вчителів початкової школи у рамках тренінгу (18 год) або двотижневих курсів (80 год) «Початки економіки» (ДЕВ) [94; 95]. За результатами цих форм навчання вчителі також отримали додаткову спеціальність «Вчитель економіки в початкових класах». Це – перший шлях, коли підготовка слухачів відбувається без змін змісту існуючого курсу.

Другий шлях полягав у використанні вищезазначеного навчально-методичного комплексу для розвитку не тільки духовно-економічної, а й інших складових СК при певному його доопрацюванні (буде описано у підрозділі 3.4). Тому зміст і відповідно навчально-методичний супровід двохтижневих курсів (80 год) та тренінгу (40 год) «Початки економіки: формування СК молодшого школяра» було зорієнтовано нами на розвиток усіх складових СК, що надало їм соціального забарвлення. Зазначимо, що вибір курсів залежав суто від вчителя (за бажанням, потребами, необхідністю, розумінням важливості соціально-професійного розвитку та ін.).

Безумовно, ми враховували важливість співпраці школи з родиною, яку у свій час нами було досліджено [154; 91], і тому в 4-й *складовій моделі* потурбувалися про забезпечення педагогічної діяльності вчителів програмою психолого-педагогічної просвіти батьків щодо формування СК молодших школярів. Як виявилось надалі, це стало досить серйозним внеском у підтримку морально-психологічного стану, як самих вчителів, так і усіх батьків і дітей, зокрема й біженців з районів Донецька та Луганська (перебувають у кожній області; у Запорізькій, зокрема, на 01.02.2015 р. офіційно зареєстровано 75 тисяч осіб), адже країна знаходиться у стані війни, й освіта має відповідати на військову агресію [213]. Програмою співпраці передбачалося висвітлення досвіду виховання в родині і залучення батьків до формування СК молодших школярів через їхнє мотивування, створення методичного супроводу такої співпраці, тематики батьківських зборів «Розвиток СК батьків», з'ясування ставлення до шкільного НВП, урахування побажань щодо його покращення, залучення до шкільного процесу формування СК учнів.

Найбільшим внеском, на наш погляд, в контексті розуміння СК у нашому дослідженні, є пропагування і відповідне створення віртуальних щоденників для збереження соціального й духовного здоров'я дитини, обов'язковою умовою яких є відкритість доступу тільки до успіхів власної дитини (це унеможливорює обговорення успіхів окремих дітей на загалі батьків, учнів, що сприяє толерантному ставленню до соціального здоров'я дітей, надає можливості покращення результатів навчання та ін.), висвітлення важливості діяльнісних знань, соціального розвитку, в якому знання (а не бали) є тільки засобом, а не самоціллю. У випадку неможливості (проблеми доступу батьків до Інтернет-ресурсів) – толерантне ви-

світлювання успіхів тільки в особистому спілкуванні з батьками дитини і пояснення соціальних аспектів знань тощо. Однак проблемою виявилось з'ясування нахилів дітей до певного виду діяльності відповідно до розвиненості виду інтелекту, що також не досліджується або досліджується дуже рідко. Тому вчителі самі спостерігали й налаштовували батьків на спостереження за дітьми для визначення цього, планували подальшу побудову спільної стратегії щодо соціального розвитку кожної дитини, надавали консультації батькам з проблеми формування СК.

Для підвищення рівня СК слухачам у міжкурсовий період було запропоновано розглянути навчальні соціально-педагогічні ситуації, підготовлені викладачами, які наближують вчителя до реальних умов школи, змодельовати й презентувати на занятті шляхи їх вирішення, а також створити власні навчальні ситуації соціального спрямування для подальшого обговорення. Саме цій проблемі було присвячено дискусії. Наведемо приклади питань для обговорення: «Стереотипи поведінки вчителя: позитиви й негативи», «Чи варто відмовитися від купівлі російських товарів в умовах воєнної агресії?», «Інформаційна війна: пошуки правди» та ін. Щодо комплексу організаційно-педагогічних умов та технологій розвитку СК вчителя у СППО, то це питання буде висвітлено у підрозділах 3.2 та 3.3.

Окремої уваги заслуговують відвідування уроків, майстер-класів, творчих зустрічей, ознайомлення з ППД, що, безумовно, відобразилося у моделюванні власного педагогічного досвіду з формування СК молодших школярів. Підсиленням роботи у міжкурсовий період стали консультації на робочому місці, у консультпунктах, он-лайн та ін.

*5-та складова моделі* передбачала закріплювання теоретичних знань у практичній діяльності, відпрацювання навичок володіння формами, методами, засобами формування СК, створення відповідних умов. Із задоволенням маємо зазначити про виявлення творчого підходу вчителів у плануванні та проведенні уроків, позакласних заходів, наповненні соціальною компонентою змісту предметів інваріантної та варіативної складової, використанні отриманих діяльнісних знань, навчально-методичного комплексу, медіаконтенту, створенні соціальної реклами, спростовуванні фейків російських ЗМІ на основі критичного осмислення, добору фактів тощо, створенні ситуацій успіху у вирішенні проблеми соціального вибору дітей на

рівні «учень – учень», «учень – вчитель», «учень – батьки»; вчителя – на рівні «вчитель – батьки», «батьки – батьки», відбір методичних підходів до планування змісту й тематики батьківських зборів.

Зокрема, відпрацьовуючи мовні навички на уроці англійської мови, вчитель англійської мови в початкових класах О. Лосева (Мелітопольська ЗОШ I ступеня № 3) виявила творчий підхід в інтеграції таких предметів, як англійська мова й економіка для формування СК молодшого школяра. Вчитель початкових класів ЗНВК № 20 м. Запоріжжя О. Окселекко глибоко дослідила теорію і методику розробки учнівських проектів соціально-екологічного змісту, В. Чередниченко (Верхньокриничанська ЗОШ I–II ступенів Василівського району Запорізької області) – соціалізацію молодших школярів з фізичними і розумовими вадами в умовах сільської школи, Н. Іванова (Криворізька СШ I–III ступенів № 74) – перші творчі сходи форми споживчої компетентності (як складової соціальної) молодших школярів, О. Гончарова (Одеська ЗОШ № 18) – розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів як основа формування соціальної компетентності та ін. (найкращі з робіт були у подальшому оформлені й видані).

Особливо маємо наголосити на успішності (за відгуками батьків) налагоджування співпраці з родинами на основі здобутих вчителями в курсовий та міжкурсовий період знань, умінь, компетентностей, зростанні мотивації дітей до навчання, мотивації соціального єднання родин зі школою з огляду на просвітницьку діяльність соціального характеру вчителя, в якій не останню роль відіграло толерантне, поважливе ставлення до учнів як до особистостей, до їх успішності, що, відповідно, вплинуло на міжособистісні відносини на рівнях «учень – учень», «учень – вчитель», «вчитель – батьки», «батьки – батьки», «учень – батьки», на зміні методичних підходів до планування змісту й тематики батьківських зборів та ін.

Також, узагальнюючи думки батьків, слухачі відзначили дієвість застосування навчально-методичного комплексу для формування СК молодшого школяра не тільки на уроках економіки (у класах, де викладається предмет «Початки економіки»), а й в контексті предметів інваріантної та варіативної складової плану навчальної школи, індивідуальних консультацій соціального (а не тільки навчального) характеру, зростання задоволеності батьків співпрацею зі школою.



Отримані знання та практичні навички з моделювання (спільна розробка моделі формування СК в мінливих умовах кризи, описано на с. 313 моногр.), моніторингових досліджень, методик визначення рівня СК та ін. на заняттях творчої групи стали надійним інструментарієм вчителя у постійному контролюванні процесу формування СК молодшого школяра для його оперативної корекції і досягнення успіху.

Підготовчим до наступної складової став тренінг «Інноваційні підходи у формуванні самоосвітньої компетентності учасників НВП». Дієвими виявилися індивідуальні та групові коучинги особистісного розвитку, розвитку СК.

У змісті 6-ї складової ми вважали за доречне дати можливість вчителям попрацювати самостійно, усвідомивши все те, що вони отримали протягом п'ятирічного періоду. Саме тому вчителі, узагальнюючи власний досвід, яким хотіли поділитися з колегами, підготували (за власним вибором) відкриті уроки (фрагменти), виховні заходи, фрагменти вистав, святкові заходи, проблемні ситуації для обговорення, відеоролики реклами та антиреклами, фейки та антифейки, ролики соціальної реклами, презентації щодо результативності діяльності з формування СК молодших школярів. Усі ці надбання вчителів можна вважати своєрідним звітом щодо навчання у співпраці і показником якості роботи викладачів СППО, доцільності обраних ними форм, методів, технологій.

Показниками результативності також стали спільні й індивідуальні методичні роботи щодо напрямів діяльності, формування складових СК учнів, підготовлені учасниками трьох творчих груп із Запорізької, Дніпропетровської, Одеської областей («Ігрові технології як засіб формування СК молодших школярів з особливими потребами» (О. Хрикіна), «Проектні технології як засіб розвитку СК молодшого школяра» (І. Тимофєєва, О. Оксєленко), «Соціально орієнтовані ігри і завдання на уроках рідної мови як засіб формування СК учнів початкової школи» (С. Леонтєєва), «Формування СК молодших школярів засобами медіаосвіти» (О. Драчова), «Розвиток соціально-комунікативної компетентності молодших школярів із ЗПР» (Ю. Чукіна), «Діяльнісний підхід у формуванні СК молодшого школяра» (В. Панкевич), «Духовне збагачення особистості в навчально-виховній діяльності як один із шляхів формування СК молодшого школяра» (Н. Єна) та ін.

Таким чином, можна стверджувати про дієвість науково-методичного забезпечення розвитку СК вчителів початкової школи, його моделі, доцільності її покрокового комплексного лонгitudінального упровадження (у курсовий та міжкурсовий періоди) завдяки створеним організаційно-педагогічним умовам, які ми розглянемо у наступному підрозділі.

### **3.2. Комплекс організаційно-педагогічних умов розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти**

Для більш якісного розкриття проблеми необхідним є визначення організаційно-педагогічних умов, які впливають на розвиток СК вчителя початкової школи у СППО. Тому, перш за все, маємо з'ясувати розуміння поняття «організаційно-педагогічні умови» та визначити їх у контексті теми нашого дослідження. Не маючи завданнями дисертаційного дослідження ретельне вивчення сутності категорії, зупинимося на деяких підходах.

Зазначимо, що за словником С. Ожегова умови тлумачаться у чотирьох значеннях, серед яких найбільш прийнятним є таке: «правила, встановлені в якій-небудь області життя, діяльності; обставина, від якої що-небудь залежить» [519, с. 826], у психолого-педагогічній літературі, крім розуміння умови як обставини, обстановки, додається ще й – середовище [9, с. 39 та ін.], що вкрай важливо для нашого дослідження.

У цьому контексті вважаємо доречним зауважити про різний погляд науковців на тлумачення і класифікацію умов, а також згадати одну з них за сферою впливу за Ю. Бабанським. Це зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [545], які в певній мірі мають прояв у педагогічних, організаційних, організаційно-педагогічних та ін. умовах. Зазначимо, що педагогічні джерела висвітлюють різноманіття умов, які залежать від різних чинників, зокрема мети, завдань, предмета досліджень (дидактичні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні та ін.), вимог суспільства до освіти, а також області впроваджуваних заходів та ін. Підтвер-

дження власної думки знаходимо в А. Литвина [416, с. 14]. Саме з позиції взаємодії зовнішніх (соціального оточення) і внутрішніх (особистісних) умов ми будемо говорити про позитивний розвиток СК вчителя початкової школи.

Цілком слушно, що поняття «організаційно-педагогічні умови» вимагає висвітлення двох таких смислових аспектів, як організаційні й педагогічні умови. Стосовно аспекту організації, то її розуміють як внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодії більших або менших частин системи, обумовлених її моделлю; її сутність зумовлена сукупністю процесів, дій, що приводять до утворення, удосконалення взаємодії між її складовими частинами, підсистемами [480], а феномен, який забезпечує регулярне відтворення і нормальне виконання певної діяльності, гарантує збереження сенсу, цілісності, повноти цієї діяльності та її продуктивності [416, с. 214].

У цьому контексті вважаємо доречним зауважити на відсутності єдиного погляду науковців на педагогічні умови й тлумаченні їх як обставини, спеціально створюваної дослідником для ефективного досягнення поставленої мети, сукупності педагогічних заходів для здійснення певного педагогічного процесу (Г. Бесарабчук) [45, с. 35], сукупності об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованої на виконання поставлених у педагогіці завдань (А. Найн, Ф. Ключев) [506, с. 14], необхідних і достатніх обставин, за яких НВП забезпечує їх ефективний розвиток у процесі навчання (Я. Карлінська, з позиції компетентнісного підходу) [314, с. 170], сукупності взаємопов'язаних факторів, необхідних для цілеспрямованого процесу формування професійної компетентності (Н. Болюбаш) [67, с. 37], поєднання взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників цілеспрямованого процесу формування інформаційної компетентності з базою існуючих можливостей університетської системи освіти (Т. Лупиніс) [448, с. 90]. Серед поглядів підкреслимо визначення педагогічних умов Л. Савою як сукупності зовнішніх об'єктів і внутрішніх обставин, що визначають існування, функціонування і розвиток, ефективно вирішення поставленої проблеми [621, с. 55].

Щодо поняття «організаційно-педагогічні умови», то його сутність розглядається дослідниками як сукупність об'єктивних

можливостей для цілеспрямованого відбору, конструювання елементів змісту й організаційних форм навчання, а також моніторингу й корегування складових педагогічної системи для досягнення дидактичних цілей [646, с. 55], конкретно-наукова група умов, яка використовується в педагогічній теорії для наукового обґрунтування процесуального аспекту досліджуваного об'єкта педагогічної системи з метою визначення сукупності таких можливостей (заходів впливу), які забезпечать його ефективне функціонування і розвиток [643], сукупність спеціально спроектованих можливостей (обставин) змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, що забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуального аспекту освітньої системи і якість навчання (професійної підготовки) [294]. До речі, Н. Іпполітова тлумачить також і сутність соціально педагогічних умов, які цілком слушно можна розглядати як соціокультурні детермінанти, які висвітлено нами у підрозділі 2.1. Виходячи з цього, у визначенні організаційно-педагогічних умов ми будемо також враховувати й соціально-педагогічну діяльність щодо створення освітньо-виховного, соціально орієнтованого середовища.

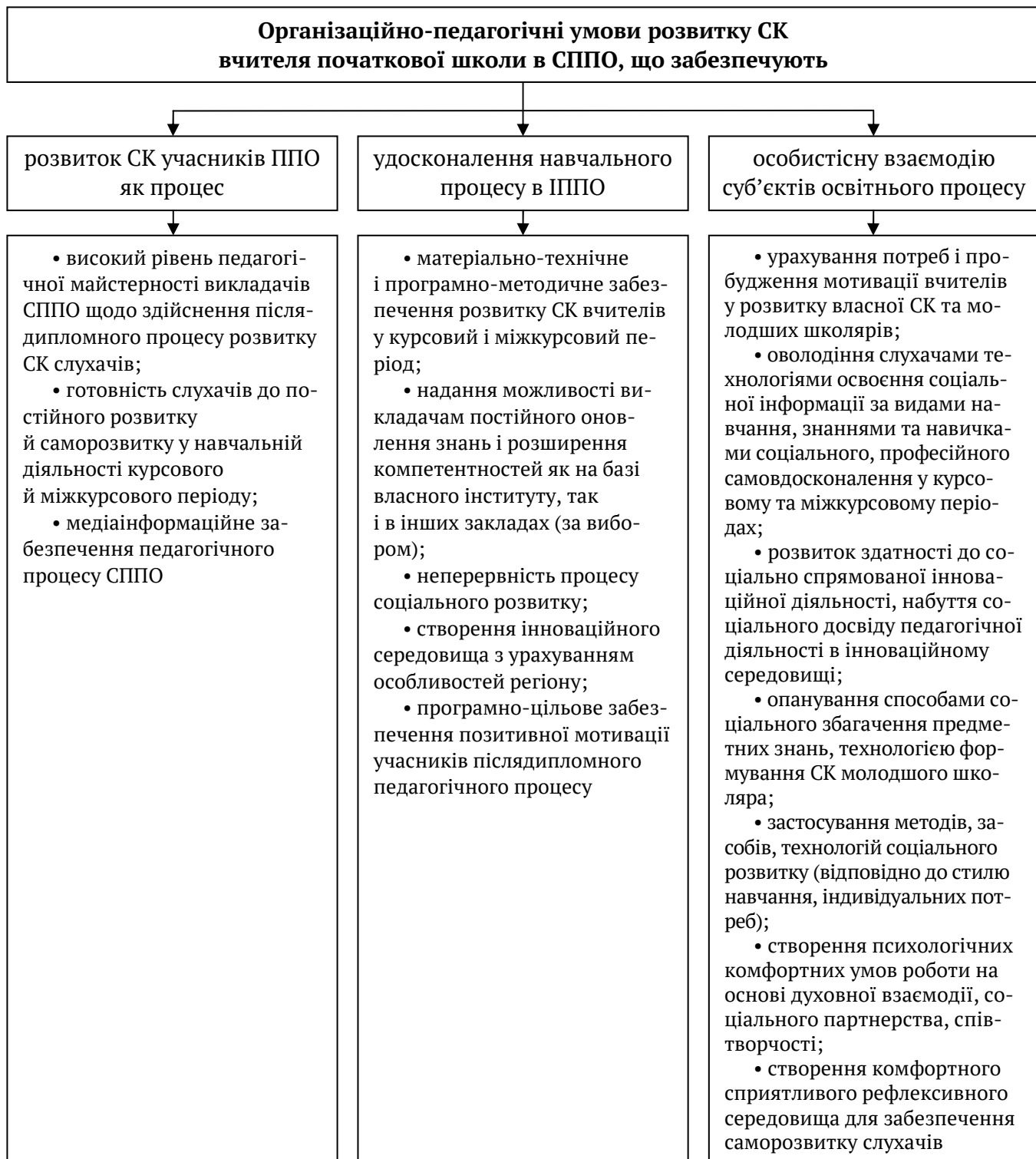
З приводу післядипломного педагогічного процесу в контексті компетентнісного підходу, то умовами розвитку, зокрема професійної компетентності вчителів-філологів у СППО, Ю. Картава називає сукупність об'єктивних, стійких обставин, що виявляються як вимоги освітнього середовища, які визначають хід і специфіку протікання досліджуваного процесу, напрям на досягнення оптимально можливих результатів індивідуалізації навчання слухачів із урахуванням їхніх соціальних і моральних якостей [319]. У свою чергу В. Саюк організаційно-педагогічними умовами називає ті обставини, які сприяють ефективному розвитку професійної компетентності вчителів географії [634, с. 12]. Таким чином, в основу поняття покладаються такі категорії, як обставини, фактори (чинники), середовище, сукупність можливостей, від яких залежить існування, функціонування, розвиток, ефективність педагогічного процесу – організаційного й педагогічного змісту.

Небезпідставно О. Галкіна окреслює в організаційно-педагогічних умовах три рівні управління освітньою системою (навчальним закладом), які у проектуванні до СППО можна висвітлити та-

ким чином: інституційний (забезпечення керівником організаційних умов для взаємодії закладу післядипломної освіти із соціумом, його пристосування до змін на ринку освітніх послуг, функціонування, цілісності й розвитку); управлінський (керівник забезпечує організаційно-педагогічні умови для реалізації професійної діяльності викладачів і діяльності слухачів відповідно до визначених педагогічних цілей); технологічний (викладач забезпечує педагогічні умови для реалізації ефективної навчальної діяльності слухачів) [187, с. 138–139].

З іншого боку, враховуючи прояв синергетичної закономірності, А. Зубко [291, с. 16] називає дві групи організаційно-педагогічних умов вдосконалення навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Це умови, що забезпечують процес навчання, перша з яких вужча група (високий рівень професіоналізму тих, хто навчає; готовність тих, хто навчається, до навчальної діяльності; повнота інформаційного забезпечення процесу навчання) і умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу в конкретному закладі підвищення кваліфікації (матеріально-технічне і програмно-методичне забезпечення; удосконалення роботи з персоналом закладу). Зазначимо, що ці умови віддзеркалені у змісті складових нашої моделі (рис. 3.1.1). Проте, вказуючи на роль людини в управлінні відкритою системою, науковець, на наш погляд, недостатньо уваги приділяє запровадженню інновацій і, відповідно, створенню інноваційного середовища у післядипломному процесі [151; 140], урахуванню місцевих, регіональних умов, тобто морфологічній та екологічній поверхні та інших соціокультурних чинників, а також особистісному – як урахуванню потреб вчителя, взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Отже, спираючись на праці О. Галкіної [187, с. 138–139], А. Зубка [291, с. 16], Ю. Картави [319], О. Романовської [608, с. 58], Л. О. Сущенко [699, с. 14; 700, с. 113] та ін., організаційно-педагогічні умови розвитку СК вчителя початкової школи у СППО ми об'єднуємо у три групи, ефективність яких має прояв у комплексності та взаємодії (рис. 3.2.1):



**Рис. 3.2.1. Комплекс організаційно-педагогічних умов розвитку СК вчителя початкової школи в СППО**

Отже, дамо характеристику кожної з умов. Безперечно, запорукою успішного, ефективного післядипломного процесу – роботи з дорослими людьми, вчителями, переважна кількість яких має вищу освіту і практичний досвід роботи, є наявність висококвалі-

фікованих, майстерних, інтелектуально лабільних науково-педагогічних кадрів, які володіють різноманітними компетентностями, інноваційними, інформаційними, медіатехнологіями, з розвиненими морально-духовними особистісними якостями, виконують роботу на високому рівні, прагнуть саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення у постійно змінюваному соціальному середовищі, гнучко, відкрито реагують на соціальні замовлення освіти, навчальні, соціальні запити й потреби слухачів, здійснюють вплив на розвиток світогляду й соціокультурного сприйняття вчителів. Слід відзначити, що розвиток цих якостей, здібностей, як запоруки конкурентоспроможності викладача, є актуальним, про що йдеться у державних документах [265; 584 та ін.]. Саме тому ми наголошуємо на такій першій з умов, які забезпечують розвиток СК учасників ППО як процес. Варто зазначити, що вона перегукується із змістом *другої складової* моделі науково-методичного забезпечення розвитку СК вчителя початкової школи у СППО (підрозділ 3.1).

Саме тому адміністрація, науково-педагогічні працівники у нашому КЗ «ЗОІППО» ЗОР гнучко реагують на інновації в освіті, постійно самовдосконалюються. Це підтверджують дані стосовно складу викладачів інституту, які здійснюють підготовку вчителів, зокрема й початкової школи. Зазначимо, що за останні 5 років викладачі підвищили свою освіченість шляхом захисту докторських (4), кандидатських (11) дисертацій, отриманням вченого звання доцента (11), професора (2), набуттям магістерської освіти із спеціальності «Педагогіка вищої школи» (12). В інституті 26 пошукувачів, з яких 16 – працівники інституту, 10 – зовнішні. При цьому за період від 2004 року по сьогодні більше як 50% викладачів підвищили свою кваліфікацію хоча б на одному з видів курсів чи тренінгів, взяли участь у виставковому русі. Розуміння необхідності підвищення конкурентоздатності, соціальної спрямованості системи в цілому і кожного працівника зокрема [584] є потужним чинником подальшого вдосконалення педагогічної майстерності, професійної та соціальної компетентності викладачів [151; 146].

З іншого боку – готовність і мотивація слухачів до постійного розвитку й саморозвитку у навчальній діяльності курсового й міжкурсного періоду (на якому ми вже акцентували), серед важелів яких не останнє місце посідає заробітна плата. Підсилення нашого висновку маємо в аналітичній доповіді Національного інсти-

туту стратегічних досліджень [530], в якій вказувалося, що заробітна плата працівників середньої освіти в Україні залишається суттєво меншою, ніж в середньому по всіх видах економічної діяльності і, поруч із Ізраїлем, найнижчою в світі (близько 3300 грн на кінець 2012 року, 3534 грн на кінець 2014 р.; у регіонах – значно менша, крім м. Києва, Дніпропетровської та Донецької областей; для порівняння: у Польщі – 800, у Туреччині – 1000 доларів, у Німеччині – більше як 2500 євро тощо при наявності досить високих вимог), а в умовах зростання інфляції, воєнного стану (на початок 2015 р.) ці показники стали більш критичними, адже переважна частина коштів, що витрачаються на систему освіти, йде на підтримання поточного стану, а не на розвиток. Незважаючи на низьке матеріальне забезпечення, вчителі, якими рухає любов до дітей, а бідність не зупиняє, виявляють самовідданість, бажання й розуміння необхідності удосконалення знань, майстерності. При цьому, вони відчують труднощі, пов'язані з освоєнням нових знань («Ця ж ваша наука складна, а ми практики», «Краще ви нам щось практичне презентуйте» і таке інше), часто виявляють пасивність, відсутність власної позиції, безпринципне і некритичне наслідування будь-якому зразку та ін. Не останній вплив у свій час відігравала атмосфера не-свободи і примусу з боку влади. Це, безумовно, негативно відбивалося на оцінці фактичного стану власних знань, професійних досягнень (неадекватна самооцінка), школи (в якій працюють вчителі) й освіти взагалі. Однак ми не вважаємо основним і єдиним тільки підвищення рівня загальноосвітніх і професійних знань вчителя, важливості й актуальності набуває їх дієвість, розвиток загально-людської культури, морально-духовних цінностей як основи розвитку СК, соціальної активності, відповідальності.

Ще одним із чинників, на якому вважаємо доречним зупинитися, є фемінізація освіти (більш як 98% вчителів початкової школи – жінки), наслідками якої є неадекватний вплив особистості вчителя на формування життєвих, духовно-моральних цінностей і ціннісних орієнтацій школярів (особливо хлопців, адже вони знаходяться постійно під впливом жінок, засвоюють таку фемінізовану рольову модель як домінуючу і відповідний побутовий склад мислення) в освітньому процесі школи. Підтвердження наших спостережень і міркувань знаходимо у В. Вакуленко [88, с. 40]. Саме тому ми спрямовували роботу на розуміння вчителями гендерної



соціалізації, соціальної, рольової, гендерної ідентичності [533, с. 133], мотивування через пробудження внутрішніх джерел мотивації, вищі соціальні мотиви як намагання принести користь суспільству в поєднанні з мотивами особистої зацікавленості, самотвердження, успіху, орієнтування на процес творчої діяльності у системі життєвих, соціальних виборів і поведінкових стратегій, самотивації до пізнання і самого процесу здобування знань, підсилення їх зовнішніми мотивами, які пов'язані між собою, доповнюють один одного, зокрема, розвиток СК вчителя як громадянина, небайдужого учасника подій у державі, його людських, морально-духовних якостей, людини, яка має з розумінням ставитися до реалій сьогодення, сумлінно виконувати свої обов'язки, соціальні ролі (підрозділ 2.1), бути готовим до постійного розвитку.

Щодо медіаінформаційного забезпечення (тобто забезпечення медіаінформаційними ресурсами) то, з огляду на тлумачення поняття «медіаресурси» (теле/радіопрограми, ефір, war- і web-сайти провайдера, рекламні матеріали, газети, журнали, будь-який інший мадіапростір (ЗМІ) [179; 172], класифікацію медіа (телебачення, кінематограф, радіо, відеоігри, Інтернет-газети, журнали) (за [478]) та інформаційних ресурсів (Information resources) як документів, масивів документів в інформаційних системах (архівах, фондах, банках даних, депозитаріях, музейних сховищах та ін.), які можуть бути державними та недержавними [266], будемо говорити про нього з позицій педагогічного процесу, результатом якого має бути «медійна та інформаційна грамотність» (МіГ). За визначенням ЮНЕСКО, МіГ – це основні характеристики (знання, навички та вміння), що дозволяють громадянам ефективно взаємодіяти з медіа та іншими інформаційними службами і розвивати критичне мислення та навички навчання протягом усього життя для спілкування та реалізації активної громадянської позиції [549, с. 15]. Зазначимо, що КЗ «ЗОІППО» ЗОР відповідно до наявних ресурсів, які весь час поповнюються (розбудова єдиного інформаційного освітнього простору області, упровадження сучасних Інтернет-технологій в освітній процес регіону, розвиток віртуальних педагогічних спільнот, запровадження електронної освіти та розробка електронного освітнього контенту) забезпечує слухачів у цьому питанні, однак саме по собі медіаінформаційне забезпечення не задовольняє очікування у повному обсязі. Більш того, ми не можемо не

зважати на медіаінформаційне середовище поза межами інституту, яке впливає по-різному на викладачів, вчителів, учнів.

Саме тому вважаємо за необхідне створення *другої організаційно-педагогічної умови*, яка полягає в матеріально-технічному і програмно-методичному забезпеченні розвитку СК вчителів у курсовий і міжкурсовий період, наданні можливості викладачам постійного оновлення знань і розширення компетентностей на базі власного інституту і в інших закладах (за вибором), неперервності процесу соціального розвитку; створенні інноваційного середовища з урахуванням особливостей регіону та програмно цільовому забезпеченні позитивної мотивації учасників післядипломного педагогічного процесу. Саме ця умова перегукується з другою і третьою складовими нашої моделі (рис. 3.1.1), про що було викладено на с. 318–321 монографії. Додамо стосовно матеріально-технічного й програмно-методичного забезпечення.

Відзначимо, що за останні 5 років матеріально-технічна база інституту суттєво покращилася. Зокрема, професійний розвиток педагогічних працівників і слухачів курсів забезпечено фондом бібліотеки (6878 екземплярів книг), який весь час поповнюється. Проблема полягає в тому, що у більшості це видання, які зберігаються у кількості 1–2 примірники, саме тому викладачі змушені створювати навчально-методичне забезпечення післядипломного процесу. За останні 2 роки видано 7 монографій (серед авторів і дисертант); збільшилася кількість комп'ютерних робочих місць до 172 як на кафедрах для роботи працівників інституту, так і в комп'ютерних класах для роботи слухачів (усі підключено до Інтернету, доступ до якого є постійним). Освітній портал інституту представлено 30-ма сайтами: спостерігається тенденція щодо їх збільшення, особливо у період підготовки і проходження всеукраїнських виставок «Сучасні заклади освіти», «Інноватика в сучасній освіті». Ці сайти продовжують роботу і після закриття виставок. Наявним є редакційно-видавничий центр, який випускає інститутську газету.

Щодо програмно-методичного забезпечення, то в інституті розроблено 27 предметних курсів, 21 модуль для дистанційного навчання. Відносно упровадження інформаційних і медіатехнологій, то викладачами кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті КЗ «ЗОІППО» ЗОР уведено різноманітні курси для педагогів і викладачів (Додаток В), серед яких у контексті нашої

теми назвемо курси «Веб 2» (І. Сокол) та тренінги «Тренери з ІКТ» (Л. Чернікова), «Медіаосвіта» (С. Іванов), які стосуються всіх категорій педагогів, розробку й упровадження останнього у співпраці було розпочато на кафедрі інноваційних освітніх технологій, де працює дисертант (2009–2011 рр.). Таким чином, залучення як викладачів, так і слухачів до опанування інформаційними, медіатехнологіями, використання медіаконтенту у педагогічному процесі СППО та освітніх закладів, створення й постійне поповнення банку педагогічних інновацій, які упроваджуються, зокрема й в Запорізькій області, сприяє утворенню інноваційного середовища (підрозділ 2.2 монографії) з урахуванням особливостей регіону.

Не зменшуючи значення розроблених та упроваджених колегами курсів і тренінгів, можемо стверджувати, що навчатися на них мають можливість і вчителі початкової школи (за бажанням), і тільки один – «Інформатика в початковій школі» (О. Нікулочкіна, С. Іванісова) 100%-во стосується категорії «вчителі початкової школи». Однак їхній зміст не висвітлює аспекту саме нашої проблеми, не забезпечує лонгітюдінальний процес соціального розвитку. З огляду на це, ми й включили до нашої моделі (складові 2, 3, 4, підрозділ 3.1) у змісті курсів, спецкурсів, тематики творчої групи «Розвиток СК вчителя й учня» (Додаток Ж, 3, І, К), зміст, форми й засоби медіаосвіти (англ. media education від лат. media – засоби), уточнивши її сутність як професійно орієнтованої медіаосвіти (Г. Онкович) і складової педагогічної освіти, застосовуючи як педагогічну технологію, засіб розвитку СК вчителя початкової школи [161; 163], а також інформаційні технології в початковій школі та інноваційні освітні й виховні технології, розкривши їх особливості, соціальну спрямованість. Це буде нами висвітлено у підрозділі 3.3.

Відповідно до такого принципу СППО, як неперервність, яка охоплює два етапи (курсний і міжкурсний), що повторюються поступово, циклічно й лонгітюдінально, відбувається позитивна зміна людських і професійних якостей вчителя, розвиток його компетентностей, зокрема й СК, який є процесом нескінченним. Неперервність процесу розвитку СК є запорукою вирішення суперечностей між потребами соціуму в соціально компетентних фахівцях і станом розвитку СК вчителів, який має прояв у декларуванні ними розуміння актуальності проблеми, наявності знань, умінь,

навичок, однак фактичному не застосуванні у діяльності й опікуванні, у першу чергу, предметних компетентностей.

Зазначимо, що самі по собі створені організаційні умови нічого не варті, якщо залишити поза увагою програмно-цільове забезпечення позитивної мотивації учасників післядипломного педагогічного процесу. Особливо це стає актуальним з огляду на результати констатувального експерименту і аналізу вікового складу вчительських кадрів. Зростання частки вчителів, педагогічний стаж яких більше 15–20 років і пенсіонерів до 70%, з одного боку, є позитивним фактом, що у більшості свідчить про набуття досвіду й майстерності, а з іншого – про зниження мобільності на ринку праці, вплив усталених стереотипів, інертність, прояв поведінки вичікування, можливе емоційне вигорання.

Безумовно, суттєвою мотивацією до професійного зростання має бути гідна оплата праці, відродження довіри до вчителя й поваги до його праці як на рівні держави (створення належних умов для роботи шкіл та вчителів, надання вчителю свободи й права вибору освітніх програм, підручників, методик тощо, більше повноважень для творчої самореалізації, зменшення паперової роботи і збільшення часу на безпосередню педагогічну діяльність), так і на рівні родин учнів (безперервне зростання СК і педагогічної майстерності, соціальна орієнтація на дитину, сприйняття й повага її як особистості, духовна взаємодія між учасниками НВП та ін.), запобігання використанню вчительства як засобу збереження влади та нав'язування провладних політичних поглядів, забезпечення підвищення соціального статусу вчителя для формування майбутнього держави, виховання соціально компетентних громадян, що будуть дбати про процвітання країни. Близькість поглядів на проблему знаходимо у виступі Л. Гриневич [212].

Об'єктивно, що не всі серед вищеназваних умов може забезпечити СППО, частина з них – компетенція держави. Однак надати інструментарій для успішності, розробити програмно-цільове забезпечення позитивної мотивації післядипломного педагогічного процесу під силу СППО.

Зазначимо, що на сьогодні не вироблено єдиного визначення понять «мотив» і «мотивація». С. Гончаренко визначає мотив як спонукальну причину дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії) [201, с. 217], інші (за Н. Бордовською, В. Радул та ін.) – психічне

явище, яке стає спонуканням до дії; свідомою причиною, яка лежить в основі дій та вчинків особистості; тим, що, відображуючись у свідомості людини, є спонуканням до дії, що спрямовує її на задоволення певної потреби [72, с. 184], одним із фундаментальних понять психології для опису й аналізу сфери спонукання суб'єкта до діяльності, предметний зміст потреби [677, с. 146]. Щодо соціального мотиву, сутність якого важлива для нашого дослідження, то його розуміють як усвідомлене спонукання, яке є властивістю особистості до діяльності, що виникає при вищій формі відображення потреб (їхньому усвідомленні) [677, с. 146].

У той же час мотивація визначається як система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [201, с. 217], спонукання до діяльності людини, пов'язане із задоволенням певних потреб; сукупність внутрішніх психологічних умов, що спричиняють і спрямовують людські дії та вчинки і керують ними; процес дії мотиву: поєднання стійких мотивів при наявності панівного, що виражає, уособлює спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, які визначають її діяльність [677, с. 146], результат внутрішніх прагнень людини, її інтересів, усвідомлення необхідності вивчення предмета; міра, до якої обираються поставлені цілі та зусилля, що докладаються для їх досягнення (Н. Brown) [819, с. 34]. При цьому до мотивів належать потреби та інстинкти, потяги й емоції, установки, принципи та ідеали [677, с. 146], які можуть мати кількісні (сильні й слабкі) та якісні (внутрішні й зовнішні мотиви) характеристики [72, с. 185]. Безперечно, чим сильніша мотивація, тим вищою є результативність діяльності, що у свій час підтверджено законом Йеркса-Додсона [72, с. 185]. Більш того, мотивація людини зрідка реалізується у поведінці сама по собі, без зв'язку із ситуацією та іншим людьми, культурою. Для нас вкрай важливим є висновок А. Маслоу, що розуміння першопричини формування психологічного оточення, якою є поточна мета організму у конкретній обстановці, – єдиний шлях усвідомлення того, як географічне стає психологічним оточенням, яка (мета) досягається в інтегрований або дезінтегрований діяльності. Саме можливість досягнення певної реальної мети є важливим аспектом мотивації (Дж. Дьюї, 1939; Е. Торндайк, 1940) [473, с. 55], у процесі формування котрої задіяні внутрішні спонукання людини і зовнішні умови, що сприяють досягненню результату.

У контексті діяльності з розвитку СК вчителя початкової школи можна говорити як про зовнішню, так і внутрішню мотивацію у післядипломному процесі. Зокрема, внутрішня мотивація вчителя зумовлена як позитивними, так і негативними детермінантами: тривога, страх, допитливість, суб'єктивне задоволення, набуття досвіду, самоповага, власне процес розвитку особистості, отримання знань, бажання знати, розуміти, діяти, уникнути «інтелектуальної спустошеності» (А. Маслоу), відпочити від хатньої роботи (особливо актуально для вчителів сільських шкіл) та ін. Така діяльність, її успішність має значення для самого вчителя і не потребує винагороди – вона сама і є винагородою в якості відчуття корисності, компетентності, самовизначеності, успішності. Саме тому вчитель зацікавлений новинками методичної та ін. літератури, навчанням на різноманітних проблемних курсах, в участі у тренінгах, семінарах, творчих групах, виявляє активність у житті та педагогічній діяльності.

Натомість зовнішня мотивація орієнтується на отримання (уникнення покарання) зовнішньої винагороди, визнання найчастіше поза межами діяльності. Це (як негативна, так і позитивна) матеріальна (іменна стипендія, отримання / позбавлення звання, премії, підвищення / зниження категорії) та моральна винагороди (страх невдачі, визнання / невизнання за певні досягнення / проступки адміністрацією, колегами, отримання відзнаки / покарання; бажання саморозвитку шляхом вступу і навчання у магістратурі, аспірантурі, захисту кандидатської дисертації, «гідний вигляд» перед батьками дітей, колегами, мешканцями). Додатковою мотивацією в сучасних умовах перетворень і очікуваних змін в освіті є прагнення підвищити власну конкурентоспроможність за умови зниження народжуваності й у подальшому зменшення кількості дітей, які йдуть до школи.

Варто уточнити розуміння терміну «програмно-цільове забезпечення», яке містить такі загальні поняття, як «програма» та «ціль». Зазначимо, що програма (від грецької – оголошення, розпорядження) розглядається «як зміст і план діяльності; виклад основних завдань і цілей діяльності індивідів, соціальних груп, організацій; короткий виклад змісту навчання за визначеним предметом та ін.» [677, с. 198], а цілі – як елементи поведінки і свідомої діяльності людини, що характеризують передбачення в мисленні результату діяльності і шляхи його реалізації за допомогою відповідних засо-

бів, спосіб інтеграції різних дій людини в деяку послідовність або систему [677, с. 291]. Програмно-цільове забезпечення дає можливість з огляду на результати аналізу розвитку СК вчителів початкової школи подолати виявлену невідповідність між дійсним станом і цілями її розвитку шляхом здійснення комплексу дій відповідно до визначених етапів реалізації комплексної програми, детермінант, умов, засобів, технологій, ресурсного забезпечення.

Саме тому ми говоримо про *третю умову* розвитку СК вчителів початкової школи у СППО, яка полягала в:

- пробудженні мотивації, урахуванні соціального, професійного розвитку й досвіду слухачів, соціальних і професійних потреб, мотивів щодо розвитку власної СК, формування СК молодшого школяра відповідно до змін соціального середовища;
- оволодінні слухачами технологіями освоєння соціальної інформації за видами навчання, соціально орієнтованими знаннями, навичками соціального, професійного самовдосконалення у курсовому і міжкурсовому періодах;
- розвитку здатності до соціально спрямованої інноваційної діяльності, набуття й розширення соціального досвіду педагогічної діяльності в інноваційному середовищі, способами соціального збагачення предметних знань, технологією формування СК молодшого школяра;
- застосуванні методів, засобів, технологій соціального розвитку (відповідно до стилю навчання, індивідуальних потреб);
- створенні психологічних комфортних умов роботи на основі духовної взаємодії, соціального партнерства, співтворчості;
- створенні комфортного сприятливого рефлексивного середовища для забезпечення саморозвитку; лонгітюдінальності процесу розвитку СК.

Зупинимось більш конкретно. З огляду на пріоритети СППО, описані нами на с. 235, 236 моногр., маємо стверджувати про гнучкість післядипломної освіти та її спрямованості на навчальні потреби кожного вчителя, що відображується в планах роботи інституту. У процесі мотивування ми зважали на їх два основні типи в залежності від задач, які воно вирішує, і знання спонукальних мотивів. Перший – зовнішній вплив, який викликає до дії визначені мотиви. Останні, у свою чергу, спонукають до здійснення визначеної дії і уможливлюють бажаний результат. Другий тип – спрямо-

ваний на формування мотиваційної структури особистості, вимагає більшої концентрації зусиль, знань і здібностей для його втілення. Найчастіше він не пов'язаний з конкретними діями, результатами, переслідує виховну мету. Розуміючи значення їхнього комплексного впливу, ми намагалися здійснювати мотивування саме з цієї позиції. Зокрема, забезпечення стимулювання вчителів до розвитку СК у СППО відбувалося з урахуванням таких *мотивів*: меркантильні, професійно-ціннісні, пізнавальні, спонукальні, соціальні, а також пробудження самоспонукування до саморозвитку. Зазначимо, що у більшості випадків, з огляду на склад слухачів, які переважно мають найвищу категорію, мотивування матеріальною вигодою дуже слабе. Навіть спонукування до отримання звання «старший вчитель», «вчитель-методист» не завжди спрацьовує, адже у більшості – вчителі увійшли у професіональний вік «заспокоєння». Стоїть на заваді також купа паперів для опису власних успіхів. Існують навіть випадки, коли вчитель не бажає підвищувати категорію, щоб уникнути відповідальності, і не завжди якісно працює («Навіщо це потрібно?!», «Буду отримувати трохи менше – відповідно й менше вимог» та ін.). Саме тому необхідні на державному рівні зміни щодо самої системи атестації (передбачено Проектом Концепції розвитку освіти [583]). З огляду на це, а також на спільність інтересів учасників творчих груп у процесі роботи на тренінгу, заняттях творчих груп, курсів та ін., ми намагалися доводити вчителям, наводячи приклади, застосовуючи різні засоби, форми, методи (зокрема, професійне спілкування з колегами, викладачами, науковцями, демонстрація прикладів збагачення змісту навчальних дисциплін соціальною компонентою, упровадження соціально орієнтованих спецкурсів та ін.), важливість підвищення їхнього професіоналізму (зокрема й шляхом самоосвіти) для того, щоб бути конкурентоспроможними (професійно-ціннісні мотиви), пробуджували їхні пізнавальні інтереси, створюючи при цьому умови для отримання ними задоволення від самого процесу пізнання нового і його результатів; доводили цінність самих знань заради їхнього застосування у житті і соціумі, акцентуючи при цьому на соціальній успішності, яка не завжди досягається тільки за рахунок набутих знань (пізнавальні), акцентували на зростаючих вимогах як до професіоналів, з огляду на глобальні світові зміни, зміни в освіті, соціокультурному середовищі, так і до членів суспільства, важливості набуття навичок не тільки



виживання, а й розвитку; знайомили з думками професіоналів, влаштовували зустрічі з відомими науковцями та ін. (спонукальні), спонукали їх до підвищення соціального статусу (не тільки вчитель, який дає знання, а й вчитель-порадник, вчитель-співрозмовник, вчитель – автор навчальних видань та ін.), оволодіння новими соціальними ролями (медіапедагог, знавець економіки, права, людина, що може здійснити психологічну підтримку та ін.), набуваючи при цьому соціального визнання, повернення суспільного вчительського авторитету, який за останні роки знизився з певних причин на державному рівні (соціальні). Досліджуючи навчальні й соціальні потреби, ми підбирали для кожного слухача – учасника творчої групи системи стимулів, які виступали певними подразниками, спостерігали за їхньою ефективністю. Ми акцентували на толерантному ставленні до дитини і пробудженні у неї мотивації до навчання, соціального розвитку через пізнавальну, практичну, соціальну активність, цитуючи вчителям слова В. Сухомлинського (книга «Серце віддаю дітям») щодо постійного самонагадування про те, що ґрунт, на якому будується їхня педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до самого вчителя. Це і бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Учитель має весь час збагачувати цей ґрунт, без якого немає школи.

Нашу діяльність було також спрямовано на оволодіння слухачами високими (інформаційно чутливими, отже –високо-ефективними) освітніми (педагогічними) технологіями освоєння соціально-культурної, освітньої інформації (за В. Луговим) [435, с. 12] за такими п'ятьма видами навчання як пізнавально-наукове (емпіричне та теоретичне) навчання – для засвоєння емпірико-фактологічних і теоретико-концептуальних знань; ціннісно-виховне (колективне та індивідуальне) навчання – для формування колективізованих й індивідуалізованих цінностей; проектно-практичне (репродуктивне та продуктивне) навчання – для опанування нормативно-стандартизованих й інноваційно-творчих проектів; навчальне (практичне та духовне) спілкування – для вироблення практичних і духовних консенсусів; художнє (виконавче та творче) навчання – для освоєння відтворювально-виконавчих і оригінально-творчих художніх образів.

У процесі нашої роботи ми створили умови й показали шляхи соціального, професійного самовдосконалення, оволодіння навич-

ками соціального забарвлення й наповнення змісту навчальних предметів соціальною компонентою (викладено у підрозділі 3.4), що наближує навчальні знання до сучасного життя дитини, її потреб, підвищує їхню зацікавленість навчальним процесом, адже сприяє розширенню репертуару соціальних ролей (я – учень, я – син, я – вчитель, мама, тато, бабуся та ін., я – грамотний споживач, я – громадянин своєї країни, я – волонтер – помічник армії, людей, які потребують допомоги та ін.). Саме оволодіння вчителями соціально орієнтованими знаннями, отримання від цього позитивного результату у навчальній діяльності учнів, спілкуванні з батьками, вчителями стало запорукою самоспонування педагогів до оволодіння навичками соціального, професійного самовдосконалення у курсовому і міжкурсовому періоді.

З огляду на такі ознаки СК як вміння пристосовуватися, адаптуватися до різних, нових умов, адекватно на них реагувати, відповідно діяти, ми, висвітлюючи їхні змістові зв'язки та сутність інновації, інноваційну діяльність, подавали останні як зміну навчальних, соціальних умов, які варто використовувати для розвитку здатності вчителя до інноваційної діяльності, розширення соціального досвіду педагогічної діяльності в інноваційному соціальному середовищі й оволодіння ним способами соціального збагачення предметних знань, технологією формування СК молодшого школяра задля досягнення успіху у соціально орієнтованій професійній діяльності, житті. Саме для цього ми ознайомили учасників семінарів, творчих груп із розумінням інновацій, їх ознаками, видами, інноваційними технологіями, показали їх як засіб для формування СК молодших школярів.

Варто також зазначити, що методи, засоби, технології соціального розвитку ми обирали з огляду на індивідуальні потреби (зазначено вище), а також стиль навчання (аудіали, візуали, кінестети), ролі у групі (організатор, лідер, виконавець, спостерігач тощо), використовуючи різні способи об'єднання слухачів у групи.

З огляду на сьогодення, умови соціального середовища під час занять, спілкування ми намагалися не тільки дати вчителям певні знання, розвинути у них навички, а й створити психологічні комфортні умови роботи на основі духовної взаємодії, соціального партнерства, співтворчості. Для цього у процесі викладу матеріалу ми використовували хвилинки соціальних роздумів, паузи

психологічної релаксації (шляхом перегляду створених нами презентацій), відеороликів, які сприяли психологічному, емоційному розслабленню, відкриттю душевних, духовних особливостей. У самих презентаціях ми використовували асоціативні фото, часто з гумором, що у комплексі сприяло засвоєнню на емоційному рівні складних наукових тем. Наше спонукання до вчителів щодо створення ними такого ж продукту й презентацій виявилось успішним: ми побачили неабиякий творчий потенціал вчителів, розуміння ними досліджуваної теми й користі від виробленого медіапродукту як на заняттях творчої групи, так і безпосередньо у навчальній та позанавчальній діяльності, формуванні СК молодших школярів. Ми задовольнили соціально-професійну потребу вчителів у психологічній підтримці, а також набутті ними соціально-психологічної компетентності, навичок психологічної підтримки дітей, їхніх батьків в умовах кризових явищ, забезпечивши проведення занять з кризовим психологом – к. псих. наук, доцентом ЗНТУ О. Черепехіною. Це також стало додатковою мотивацією для саморозвитку вчителів.

Таким чином, утворилося рефлексивне середовище, адже ми дістали зворотну віддачу від слухачів після засвоєння ними масиву інформації, отриманої на заняттях і в процесі самоосвіти через он-лайн-бібліотеки, чати, відеочати, відеоконференції тощо, опанування методичними матеріалами, підготовленими нами до кожного заняття, застосування набутих навичок у практиці педагогічної й соціальної діяльності. Усе вищезначене забезпечило комплексність та лонгітюдинальність процесу розвитку СК. Неабияку роль у цьому відіграли педагогічні технології, дослідженню яких ми присвятимо наступний підрозділ.

### **3.3. Педагогічні технології розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи**

Визначальну роль у розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у СППО відіграють «педагогічні технології» (Дж. Саллі) як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дають можливість успішно реалізовувати освітні цілі; з дидактичної точки зору – як опрацювання прикладних методик, які описують

реалізацію педагогічної системи за її окремими елементами» [201, с. 350]. При цьому, педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов [229, с. 52]. Ми виходили з того, що *технологія розвитку СК вчителя початкової школи у СППО* відображає модель педагогічного процесу (підрозділ 2.3) у СППО, об'єднуючи зміст, форми, методи, засоби, а також інші технології, які використовуються в інших галузях і мають чітко означену мету, наприклад, медійні, інформаційні та ін. Зазначимо, що серед педагогічних технологій, на які ми опиралися у післядипломному процесі, є більш розповсюджені у підготовці вчителя початкової школи (відповідно, у навчанні й вихованні молодшого школяра) й такі, що мають певну специфіку, зокрема як професійно орієнтована медіаосвіта, авторська технологія підготовки вчителів початкових класів до духовно-економічного виховання молодших школярів, арт-технології, середовищний підхід (метод соціокультурної ситуації, який використовується в управлінні освітніх систем регіонів сільської місцевості).

Більш того, саме поняття «технологія» у відношенні до педагогіки вважаємо доречним використовувати також у контексті його історичного значення як науки про майстерність (грец. *techne* – мистецтво, *logos* – слово, вчення) [229, с. 41]. З огляду на це, упроваджуючи у післядипломний процес і пояснюючи вчителям сутність, структуру та ін. будь-якої технології у першу чергу звертали увагу на педагогічну майстерність вчителя (за І. Зязюном, П. Щербанем та ін.), її структуру, розвиток певних складових, зокрема й гуманістичну спрямованість (проекція на гуманну педагогіку Ш. Амонашвілі). Крім цього, педагогічні технології є соціальними, адже вихідним і кінцевим результатом є людина зі зміненими однією чи декількома властивостями як параметрами змін. Отже, розглянемо педагогічні технології, які ми використовували у нашій моделі.

До першої групи технологій можна віднести особистісно орієнтоване, проблемне виховання й навчання, ігрові, інтерактивні технології, метод проектів, технологія «створення ситуації успіху» (яку ми спрямували у напрямі формування СК), розвивальне навчання, технологія розвитку критичного мислення, технології групової діяльності та ін. Зупинимось більш детально на деяких з них.

Отже, ґрунтуючись на таких отриманих раніше вчителями знаннях щодо ключових дефініцій теорії особистісно орієнтованого навчання й виховання, як особистість, особистісний підхід, особистісно орієнтована освіта, особистісно орієнтоване навчання, особистісно орієнтоване освітнє середовище, особистісно орієнтована технологія навчання, ми акцентували їх увагу на соціальній складовій такого навчання, яке за О. Пехотою враховує «індивідуальні задатки, здібності, можливості і досвід учасників навчального процесу шляхом прилучення до людської цивілізації і включення в діалог, використовує передові педагогічні технології не тільки для оволодіння кожним з них певною сумою предметних знань і умінь, навичок, але, що важливіше – для розвитку особистості» [558, с. 54]. Для застосування цього підходу у СППО ми врахували психолого-педагогічні основи такого процесу, як виявлення індивідуальності, унікальності, неповторності кожної особистості шляхом анкетування, тестування, співбесід, спостережень, отримання знань про соціально-побутові умови вчителів, склад їх родин, соціокультурні умови тощо. Це дало нам можливість у спеціально створеному розвивальному особистісно орієнтованому освітньому середовищі ефективно актуалізувати теоретичні знання щодо відмінності традиційного та особистісно орієнтованого процесу навчання, їх позитивних і негативних аспектів, акцентуації на соціальній складовій останнього, залучити професійний соціальний досвід кожного з вчителів для соціального самовизначення, самопонування, розвитку та самореалізації, а також застосування цієї технології у практиці формування СК молодшого школяра.

Для упровадження в навчальний процес технології розвитку СК вчителя початкової школи наголосимо на важливості здійснення медіаосвіти як технології. Варто зазначити, що відповідно до наказу МОНмолодьспорту України від 27.07.2011 р. № 886 щодо проекту «Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти у НВП загальноосвітніх навчальних закладів» до списку 87 базових загальноосвітніх закладів України було включено і ЗНЗ Запорізької області, а також КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Саме тому першим кроком, який було здійснено щодо опанування учасниками творчих груп медійними технологіями, стало доопрацювання нами змісту лекційних та практичних занять щодо інноваційних освітніх технологій, зокрема у темі «Соціальна компетентність

педагога як умова впровадження інноваційних освітніх технологій», на курсах «Початки економіки», крім ознайомлення з правилами створення рекламних текстів, вимогами, законодавчою базою щодо реклами, необхідністю критичного ставлення до інформації, нашу увагу було зосереджено на змісті, значенні, функціях соціальної реклами. На практичних заняттях вчителі мали можливість аналізувати рекламний медіапродукт, підбирати в Інтернеті або створювати власні ролики соціальної реклами, що сприяло розвитку їхньої СК та МіГ.

Співпраця членів кафедри інноваційних освітніх технологій КЗ «ЗОІППО» ЗОР, на якій працює дисертант (керівник проекту – к.тех.н, доцент С. Іванов) [293, с. 116] щодо підготовки та проведення спеціальних семінарів для вчителів експериментальних шкіл з проблем медіаосвіти, слухачів творчих груп (очно, он-лайн) сприяла налагодженню роботи з вивчення теоретичної бази питання та забезпеченню вільного доступу педагогів до необхідної інформаційної бази, ознайомленню з досвідом медіаосвіти в сучасному освітньому просторі, підготовці та проведенню установчих шкільних конференцій «Медіаосвіта – вимога часу», педагогічних читань за працями О. Федорова, спеціальних семінарів з проблем медіаосвіти, організації роботи шкільних теоретичних семінарів та інше. Викладачами кафедри було розроблено та впроваджено програму двотижневих курсів «Основи медіаосвіти» (для вчителів базових експериментальних шкіл, зокрема й початкової школи), передбачено теми лекційних і практичних занять, які стосувалися соціальної реклами («Категорійно-понятійний апарат медіаосвіти», «Психологічні аспекти медіасприйняття», «Теорія впливу медіа. Маніпулятивні можливості медіа», «Роль медіа у формуванні інформаційної картини світу», «Профілактика сучасних маніпулятивних технологій масмедіа»), а також розвитку соціальної компетентності («Адаптація учнівської молоді до соціально-економічних умов суспільства»). Практичний етап передбачав створення презентацій, конспектів, проведення інтегрованих уроків та ін. з використанням соціальної реклами.

Результативність запровадження медіаосвіти й розвитку МіГ можна прослідкувати за наступними подіями. Так, у рамках міжнародного медіафестивалю для школярів «Москва–Запоріжжя» 2011–2012 [163; 161; 293, с. 117], який тривав понад три

місяці, вчителі та учні базових шкіл Запорізької області після навчання у майстер-класах мали можливість розробити власні медіапроекти соціальної реклами. Зупинимось на деяких роботах. Перша – у номінації «Аудіовізуальний твір» – соціальний рекламний ролик антиалкогольної спрямованості «Sweet party» (2012 р.), створений учнями різного віку під керівництвом вчителів Запорізького колегіуму № 98 (короткометражний фільм соціального спрямування) – пародія на рекламу алкогольного напою «Мартіні» – нагадує батькам, що діти копіюють доросле життя, не помічаючи, що в ньому є багато мінусів, а також закликають рекламодавців вдумливо підходити до змісту реклами, яку вони створюють: «Ми граємо з тим, що ви рекламуєте». Цей ролик було визнано одним з актуальних і професійних [884]. Друга робота – анімаційний фільм «Пригоди Колобка в „Дивосвіті“», який створили школярі Малобілозерської естетичної гімназії «Дивосвіт», пропагує важливість життя дітей у повній щасливій родині, стверджує загальнолюдські цінності. Взагалі за підсумками медіафестивалю у номінації «Краща соціальна реклама» було представлено 17 робіт. Кращими визнано: творчий проект з художньо-естетичного виховання «Світ життєтворчості» (КЗ «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр»); «Надії й проблеми ХХІ сторіччя» (Енергодарський НВК № 5); «Мода на чистоту» (школа «ЕйдоС»); «Крик про допомогу» (Семенівська ЗОШ, Мелітопольський район); «Батьки у відповіді за майбутнє своїх дітей» (КЗ «Дніпрорудненська СГ „Світоч“»). Зазначимо, що із більшістю здобутків ми знайомили вчителів на курсах, заняттях творчих груп. Крім цього, у межах III Міжнародного освітнього форуму «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2012 р.) у одній із секцій було обговорено питання щодо медіаосвіти, ролі реклами, соціальної реклами у розвитку СК, у тому числі й критичного ставлення до інформації, розвитку СК засобами медіаосвіти, предмета «Початки економіки» (авт. к.пед.н., доцент О. Варецька). Таким чином, можна стверджувати, що медіаосвітні технології, зокрема й соціальна реклама, яка акцентує на болючих проблемах суспільства, його духовно-моральних цінностях, сприяють розвитку СК вчителя й, відповідно, СК молодшого школяра, а СППО стає опорною для цього процесу.

Для упровадження в навчальний процес технології розвитку СК вчителя початкової школи наголосимо на важливості опанування технологією критичного мислення, певні ознаки якої можна знайти серед технологій нашого переліку у визначених завданнях. Зокрема, як зазначалося вище, медіаосвітою у СППО (про яку ми згадували у підрозділі 3.1) – передбачено формування здатності до активного, осмисленого засвоєння медійного змісту, розвиток критичного мислення стосовно ЗМІ, набуття практичних навичок у виявленні неправдивих повідомлень і спотворень інформації, вироблення стійкого імунітету до маніпулятивного впливу мас-медіа, збагачення соціального досвіду в практиці спілкування з медіапродукцією, розвиток навичок застосування в навчальному процесі медіатехнологій та медіапродуктів, що, відповідно, впливає на розвиток СК. Більш конкретизованими є завдання щодо вироблення критичного ставлення до рекламного медіапродукту, усвідомлення важливості соціальної реклами як чинника розвитку СК особистості й набуття умінь і навичок створення рекламного медіапродукту, опанування методами розвитку здатності до творчого самовиразу за допомогою медіазасобів, адже проникнення медіа у всі сфери діяльності надає вчителеві нові можливості для міжкультурної взаємодії, використання сили їх впливу на засвоєння знань, розвиток СК.

У курсовому та міжкурсному періоді ми спонукали вчителів спиратися на власний соціальний життєвий досвід, а також на знання, навички, отримані у післядипломному процесі щодо медіаосвіти, її засобів, застосовувати критичне мислення щодо будь-якої інформації. Зокрема, слухачі, після опанування теоретичним матеріалом, у процесі дискусії дійшли висновку, що захопленість ЗМІ сенсаційністю, жорстокістю, агресією, синдромом «пожовтіння» сприяє занепаду духовної культури, формуванню маргінальних моделей поведінки та ін., а перенасиченість ефіру рекламою, яка виступає могутнім засобом маніпуляції, найбільше впливає на незахищену медіааудиторію, якою є діти. Вони не можуть адекватно оцінювати зміст інформації. Для допомоги учням у розвитку їхнього критичного мислення й набутті ними медіакомпетентності, у першу чергу, вчителі мають оволодіти теорією і практичними навичками МіГ. З огляду на те, що медіаосвіта як окремий шкільний предмет та інтеграційні курси запроваджуються, на жаль,



у незначній кількості шкіл, а в повсякденній практиці вчитель фактично не обходиться без засобів медіаосвіти (телебачення, газети, радіо, журнали, Інтернет тощо), саме тому він має навчитися використовувати такий дієвий інструментарій за рахунок міжпредметних зв'язків у навчальній і виховній діяльності, передусім, опанувавши технологією розвитку критичного мислення, яке (за Д. Халперн) є «протиотрутою проти того самого контролю над думками» [749, с. 25], допомагає впізнати пропаганду і не стати її жертвою, проаналізувати помилкові підстави в аргументації, побачити явний обман, визначити надійність джерела, обдумати кожне завдання або прийняте рішення.

На заняттях курсів, творчих груп ми вказали на нерозривний зв'язок розвитку критичного творчого мислення й медіакомпетентності у відношенні до системи медіа в цілому і медіатекстів, зокрема. Підтвердженням стало ознайомлення з науковими здобутками, зокрема, С. Гуділіної, Е. Енрайт Елісейри (E. Enright Eliceiri), Л. Мастермана, Г. Онкович, А. Силверблета (A. Silverblatt), О. Федорова, І. Челишевої, О. Шарикова та інших. Підсилив цей ефект перегляд відеоролика «Експеримент – тиждень лише російського ТБ» [246], в якому йдеться про експеримент американського письменника Г. Штейнгарта, який на сім днів замкнув себе у квартирі і дивився лише три російські канали, записуючи наприкінці кожної доби свої спостереження у щоденник. Уже на третій день письменник помітив, що всі російські ведучі виглядають дуже правдоподібно, а їхні голоси мають гіпнотизуючий ефект. На 5 день він викликав до себе психолога, а на 6 – з самого ранку почав пити алкоголь, на сьомий – він порівняв своє бачення, зокрема щодо подій в Україні та у США, з баченням своїх друзів, які дивилися українські та світові канали, окрім російських. Результати були вражаючими, що підтверджує суттєвий вплив медіаінформації на свідомість людини.

На лекційних заняттях ми акцентували на важливості факту появи вітчизняних та зарубіжних досліджень, які стосуються: посилення елементу критичності (Л. Чистякова), захисту від негативних інформаційних впливів (К. Арсеньєв, Т. Харламповєва) у професійній діяльності вчителя; певних аспектів розробки, критичного аналізу особливостей медіатексту у різних сферах (О. Андрєєва, Ю. Булик, Н. Губенко, Л. Конюхова, В. Корольова, Л. Максімова, О. Скрипник, О. Столбнікова, Л. Топчій, О. Тупиця, Ю. Фе-

доренко, О. Федоров, І. Челишева та інші); різноманітної реклами і соціальної інформації (О. Баришполець, Л. Вежель, Т. Ворначова, О. Козловські, М. Рожило Л. Федотова, Н. Фурманкевич та ін.); ролі реклами у формуванні сучасного способу життя міського населення України (Н. Удріс), в управлінні поведінкою споживачів (А. Стрелковська, Л. Капінус, Л. Найдьонова, О. Щерба); соціалізації дітей (Е. Огар, С. Семчук, І. Пенчук); критичного ставлення дитини до медіанасильства (О. Дорошевич), формування критичного оцінювання та ставлення до інформації (К. Арсеньєв, О. Белан, В. Гвоздєв, Ю. Казаков, Л. Кіреєва, О. Мінбалєєв), сталої критичної позиції в соціумі (О. Марченко), які могли стати у пригоді вчителям при дослідженні теми.

Увагу слухачів було привернуто до факту, що, наприклад, в американських кваліфікаційних стандартах для вищої освіти щодо інформаційної грамотності [103; 108] критичне ставлення до інформації розглядається як складова інформаційної компетентності. Саме тому у післядипломному процесі ми ознайомили вчителів із базовою моделлю організації технології критичного мислення як «виклик – осмислення – роздум». Як приклад наведемо обмірковування тези: «Чи важливим є критичне ставлення до рекламного медіапродукту як складової СК» з акцентуацією на цих етапах.

Так, на етапі «виклику» відбулася актуалізація наявних знань і уявлень щодо реклами, рекламного медіапродукту. Метод «мозкового штурму», позитивне середовище духовної взаємодії допомогли узагальнити усі думки й вивести правильну відповідь. Вчителі розмірковували над тим, що в умовах ринкових відносин більшість засобів масової інформації та комунікації в Україні стала приватними, їх господарча діяльність непідконтрольна суспільству. У той же час значна частина ЗМІ залежить від державних дотацій, знаходиться під контролем виконавчої влади, політичних угруповань, економічних спонсорів у значно більшій мірі, ніж від аудиторії. Більш того, спільна увага викладача й слухачів також торкалась питань мотивації до розвитку критичного мислення, дій під час виникнення проблеми (оцінка проблеми, систематизація ідей, спостереження, пошук інформації, її критичне осмислення, уникнення емоцій і включення «холодного» розуму), розвитку уміння ставити запитання, переконувати, використовуючи

пояснення та аргумент, і, відповідно, приймати рішення у різноманітних ситуаціях.

Щодо реклами, то, з одного боку, зокрема соціальна, залучає людей до актуальних соціальних питань, а комерційна – допомагає орієнтуватись на ринку товарів та послуг. З іншого – реклама стимулює зміни у політиці, економіці, культурі, побуті, урізноманітнює соціальну реальність. Вона сприяє стереотипізації мислення, поведінки, нав'язуванню моделей, стандартів життя, створенню штучних потреб і поширенню небездоганих естетичних смаків, формуванню комплексу меншовартості, асоціальної поведінки й маніпулює свідомістю людей. Психологи, педагоги зазначають про появу нового виду залежності – рекламозалежності. Люди оцінюють себе та інших в залежності від того, чим вони володіють, а не від їхніх особистих якостей. Відбувається формування системи цінностей, орієнтованої виключно на споживання.

На цьому етапі нами було звернено увагу слухачів на те, як вони у навчальному процесі початкової школи можуть створити ситуацію виклику, зокрема шляхом вдало сформульованих питань (наприклад, Чи потрібна заборона реклами? Для чого потрібна реклама? Чи корисною є реклама? Чи завжди реклама правдива? Звідки люди дізнаються про нові товари, послуги, події? Кому вигідна реклама? та ін.), залученням дітей до обговорення побаченого, демонстрацією певних властивостей предмета із залученням медіазасобів, застосуванням власних «родзинок» задля мотивування й включення молодших школярів в активну навчальну діяльність.

На стадії осмислення (реалізації сенсу) вчителі були залучені до роботи з новою інформацією, її систематизації, зіставлення з раніше відомою, формулювання питань про рекламу й рекламний медіапродукт, обміркування природи, походження реклами, рекламного продукту, формування власної позиції. Ми звернули увагу вчителів на те, що на цьому етапі вони вже можуть відслідкувати ступінь розуміння учнями матеріалу.

Так, використовуючи матеріал наукових статей, посібників та інших ресурсів, слухачі підтвердили цитатами, що ЗМІ втрачають характеристики суспільного форуму, фактично відмовляючись від надання всієї різноманітності суспільних поглядів, ідей, позицій, від заохочення більш активної участі громадян у соціальному управлінні (цю інформацію вчителі знайшли в О. Короченського [354]). Це

обумовлює утворення й існування викривленого інформаційного ринку, перенасиченого агресією, насиллям, вбивствами, бандитським натуралізмом, сенсацією, бездушністю, рекламою та ін.

Слухачі зазначили, що досить високий відсоток споживачів рекламної інформації – люди, становлення яких відбувалося в період Радянського Союзу. Вони звикли стовідсотково довіряти інформації ЗМІ і не піддавати її критичному осмисленню, що спричинило і надалі призводить до різноманітних негативних ситуацій, зокрема втрати накопичених грошей, купівлі непотрібних і некорисних товарів, розчарування у політичному виборі, депресій тощо.

Виросло покоління, свідомість якого з народження формували ЗМІ. Діти проводять перед екраном телевізора, за комп'ютером значну кількість свого часу (часто у відсутності дорослих). Були наведені дані групи експертів Американської психологічної асоціації, зокрема, що діти до 8 років не відрізняють телерекламу від інших передач й не можуть відмовитися від її перегляду. Не маючи достатнього досвіду, вони не можуть критично ставитися до медіапродукту, довіряють телевізійній рекламі, хочуть придбати товар, що рекламується, і вимагають цього від дорослих. Було також наведено думки деяких західних дослідників про те, що діти сьогодні визначають близько половини всіх сімейних покупок, і доросла людина також не завжди може захистити себе від агресивного впливу медіа, результатом якого можуть стати розлади емоційно-вольової сфери, порушення самопочуття, розумового розвитку, соціальних контактів, неадекватні, деструктивні вияви поведінки та ін. (дослідження таких науковців, як А. Бандура, Л. Берковитц, П. Вінтерхофф-Шпурк, Р. Пацлаф, О. Захаров, О. Петрунко, М. Прихожан, К. Тарасов, О. Федоров, М. Жабський та ін.) [103; 108; 150].

Поштовхом до дії щодо МіГ слухачі сприйняли інформацію (за О. Федоровим), яка свідчила, що діяльність більш як 70% населення світу пов'язана з отриманням, переробкою, передаванням медіапродукту, а більше за 90% – є активними споживачами масової інформації. У той же час сучасна освіта також неможлива без залучення ЗМІ та засобів масової комунікації, що орієнтує як на оновлення змісту реалізації зусиль, так і передусім на якісно нові результати, у тому числі на розвиток критичного ставлення до інформації, рекламного медіапродукту. Слухачі відзначили, що по-

няття «реклама» і, відповідно, критичне ставлення до неї є специфічним і не розглядається в програмі початкової школи. Ми, у свою чергу, зазначили також, що цього не відбувається й у процесі курсової перепідготовки вчителів початкової школи. Тільки проблемні курси «Початки економіки» та «Медіаосвіта» (в іншому ракурсі) надають таку можливість, проте підготовку на них проходить обмежена кількість вчителів, ці предмети є варіативними для початкової школи. Деякі з предметів базового навчального плану початкової школи, зокрема «Технології», «Мистецтво» та ін., торкаються питання реклами, але не приділяють уваги розвитку критичного ставлення до її сутності. Саме з цих причин слухачі визнали необхідність медіаосвіти вчителів, яка своїм змістом зорієнтована на людину (Г. Онкович). Її поява в освітньому просторі є інноваційним освітнім процесом, зумовленим суспільною потребою [526].

Використовуючи підготовлену презентацію, ми окреслили головні завдання медіаосвіти у світлі Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Це сприяння формуванню медіаімунітету, рефлексії та критичного мислення, адекватного, різнобічного, повноцінного і критичного тлумачення інформації, запобігання вразливості людини до медіанасильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширення медіазалежностей [350].

Додатково щодо критичного мислення нами було презентовано слухачам інформацію, яка стосувалася праць давньогрецьких філософів (Аристотель, Геракліт, Демокрит, Сократ). Ці праці містили описи, які характеризують діяльність критичної особистості, зокрема органон Аристотеля (пізніше – «логіка») в античній діалогічній практиці ґрунтувався на техніці критичного філософствування, а метод досягнення істини шляхом бесіди, діалогу, в ході якого послідовними питаннями виявлялися суперечності в промові опонента (Сократ), сприяв розвитку критичного ставлення до догматичних тверджень. На ставлення людини до предмета і процесу пізнання звертали увагу філософи Нового часу (Т. Гоббс, Р. Декарт, Дж. Локк, Л. Фейєрбах).

Слухачам було запропоновано розглянути думки інших науковців (підготовлені матеріали заняття). Так, визначаючи зміст поняття «критичне мислення», Ед. Глейзер (1941 р.) серед здатностей, необхідних для такого мислення, називав здатності розпізна-

вати проблеми, збирати й вибудовувати необхідну інформацію, розпізнавати неявні припущення і цінності, розуміти і використовувати мову з точністю, ясністю, інтерпретувати дані, оцінюючи докази й аргументи, виявляти існуючу або неіснуючу логічну спорідненість між твердженнями, змальовувати виправдані укладення та узагальнення, здійснювати їх тестування, перебудовувати моделі переконань на основі більш широкого досвіду, виконувати точні рішення у повсякденному житті [824]. Можна стверджувати, що мова йде й про уміння критично сприймати інформацію, що, безумовно, сприяє формуванню СК особистості.

Ми зацентрували увагу на тому, що науковець Г. Гарднер серед п'яти типів компетенцій для майбутнього другою визначив компетенцію синтезу, тобто здатність обирати критичну інформацію із значного обсягу існуючої, систематизувати її таким чином, щоб вона мала сенс для самої особистості й для інших [857]. Не могли ми обійти увагою думку Дж. Дьюї, який стверджував, що першочергове значення сучасної освіти має розвиток тих навичок мислення, які дозволять адекватно оцінити нові обставини й сформуванню стратегію розв'язування проблем, які у них приховуються [887].

Повідомлення щодо зосередження на критичному мисленні як стрижневому компоненті освіти США та Канади, що розвивається вже більш як півстоліття, а виховання покоління, здатного мислити критично, вважається пріоритетним завданням у соціальному та економічному аспекті, стало ключовим переконанням щодо важливості його розвитку у молодших школярів з метою формування у них СК. Адже громадяни, здатні до критичного аналізу, більш активно беруть участь у різних демократичних процедурах, а творчі особистості – «людський фактор» – «гнучкі працівники, що легко адаптуються» (С. Еренхальт), суттєво впливають на здатність держави витримувати конкуренцію (Джонсон). Інформацією для роздумів стала думка Стернберга щодо навичок критичного мислення, які намагаються прищепити в школі і які, в більшості своїй, не відповідають реальним життєвим вимогам, не мають перспективи. Зокрема, поведінки, проблеми вибору в певних ситуаціях на роботі, у побуті, у ставленні до політичних лідерів, подій, дій місцевих, регіональних урядових закладів, ЗМІ. Таким чином, вчителі побачили важливість критичного ставлення до інформації, ЗМІ для розвитку СК особистості та необхідність

упровадження медіаосвіти, збагачення програм підготовки школярів, вчителів соціальною компонентою.

Ми висвітлили думку Л. Мастермана – консультанта ЮНЕСКО та Ради Європи з проблем навчання мови ЗМІ, який зазначав, що освіта в цій галузі має бути спрямована на розвиток в учнів розуміння (з акцентом науковця на розвитку критичного мислення по відношенню до ЗМІ) особливостей функціонування ЗМІ, використання ними виразних засобів, механізму створення «реальності» та її усвідомлення аудиторією [474].

Не обійшли увагою й близьке судження у визначенні «критичної автономії» особистості по відношенню до медіатекстів як первинної мети медіаграмотності в трактуванні А. Сілверблета (A. Silverblatt) і Е. М. Енрайт Елісейрі (E. M. Enright Eliceiri), що полягає в «уміннях, які дають можливість школярам / студентам бути усвідомлено незалежними від одноманітних переваг медіатекстів. Педагоги заохочують учнів ставити питання про медіа, застосовуючи підходи, які допомагають систематично ідентифікувати повідомлення і їх цілі» [876, с. 40].

Ми наголосили на тому, що О. Федоров виокремив такі значущі для аналізу медіатекстів позиції (з огляду на зміст тези Л. Мастермана (подано вище) та методик У. Еко), як: авторська ідеологія; умови ринку, які визначили задум, процес створення медіатексту і його сприйняття аудиторією; прийоми розповіді [U. Eco, 2005]. Було повернуто увагу слухачів до того факту, що даний підхід цілком співвідноситься з методикою аналізу медіатекстів за К. Безелгет [Безелгет, 1995] [733, с. 24], а також, що серед моделей медіаосвіти школярів, розроблених в Росії, О. Федоров та І. Челишева виокремлюють модель розвивального навчання (розвиток сприймання, уяви, критичного мислення по відношенню до медіатекстів та ін.) [163, с. 57].

На лекціях і практичних заняттях слухачі мали можливість дізнатися про рівні критичного мислення (за В. Брюшинкіним), для кожного з яких пропонується свій вид аргументації, котрий характеризується різними співвідношеннями логічної та когнітивної компоненти. Це: 1) емпіричний рівень – критична перевірка фактів; 2) теоретичний рівень – критична перевірка теорій; 3) мета-теоретичний рівень – критична перевірка норм і цінностей [245].

Слухачі обговорили думку К. Арсеньєва, який називав «дослідження будь-яких відомостей, які надходять ззовні, на предмет їх авторитетності логічності та етичної коректності» критичним ставленням до інформації [19]. На прикладі інформації зі сторінки Інтернету, обраної слухачами, було перевірено покроковий опис (три послідовні дії) процесу критичного оцінювання інформації (за К. Арсеньєвим): визначено «авторитетність» її джерела (за виробленими критеріями авторитетності); проаналізовано «тіло» інформаційного повідомлення (інформація може бути фактологічна, оцінна, нормативна та ін.); визначено «програму дій», закладену в тексті (до яких вчинків спонукає інформація і як ці дії співвідносяться із законами етики). Вчителі зрозуміли, чому при роботі з молодіжною аудиторією К. Арсеньєв поняття «критичне ставлення до інформації» (як позначення першого етапу формування «критичного мислення») співвідносить з поняттям «критичне сприйняття інформації» [18] і вважає найважливішим компонентом в аналізі електронних інформаційних джерел на предмет їх авторитетності, змісту і закладеної програми дій критичні підходи до нових відомостей та об'єктивне їх сприйняття, визначення закладеної в різних типах тексту «послань» або «мотивів». Слухачами було зроблено висновок, що критичне сприйняття інформації покликане захистити людину від девіантної поведінки, яка, як відомо, програмується в ній в процесі комунікації і прийняття певних асоціальних цінностей. В ідеалі, особистість, що володіє сформованим етичним кодексом, вже володіє необхідним рівнем критичного сприйняття дійсності, оскільки така людина будь-які нові дані буде співвідносити зі своєю системою життєвих цінностей. Цей висновок збігся з думками науковця [18]. Учителі побачили, що саме критичне ставлення до інформації, зокрема й рекламного медіапродукту, сприятиме виробленню медіаімунітету, розвитку СК особистості.

На етапі роздумів (рефлексії) слухачі закріпили нові знання, перебудували (доповнили) первинні уявлення. Відбулося привласнення нового знання, формування власного аргументованого уявлення про рекламу, рекламний медіапродукт, необхідність розвитку критичного ставлення до них, розширення соціального досвіду. Слухачі дійшли висновку, що розпочинати цю роботу треба якомога раніше – з дошкільної, початкової освіти і, звісно, підготуватися має і сам вчитель, адже медіакомпетентний педагог мо-



же обирати необхідну інформацію для себе й учнів, ефективно використовувати медіатехнології в навчально-виховному процесі, і поза ним, сформуванню у школярів критичне ставлення до медіа-продукту, зокрема рекламного, фейкового. Це також буде сприяти оптимізації відносин людини з соціумом, адаптації до ефективного виконання соціальних ролей, розвитку СК.

На власному досвіді вчителі відчували користь від застосування технології критичного мислення, зокрема як засобу медіаосвіти для молодших школярів, для опанування ними різними способами інтегрування інформації, умінням висловлювати й аргументувати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень, побудову, за можливістю, логічних ланців, умовиводів й, відповідно, формування СК.

У процесі практичного заняття ми запропонували слухачам застосувати технологію критичного мислення щодо соціальної реклами (зазначимо, що серед видів реклами розрізняють комерційну, політичну, соціальну, хоча в Українському законодавстві мова йде тільки про соціальну рекламу [269], а Російське законодавство відповідно до характеру інформації, яка міститься у рекламних повідомленнях, вирізняє саме три вищезначені види реклами), закріпити отримані навички. Зазначимо, що соціальна реклама спрямована на досягнення благодійних та інших суспільно корисних цілей, забезпечення інтересів держави, формування моральних цінностей, а також сприяє зміні поведінкових моделей, гуманізації суспільства.

Зацікавленість слухачів викликала інформація, відповідно до якої феномен реклами давно є предметом дослідження вчених різних країн і галузей знання, зокрема в економіці (А. Вітренко, О. Дубовик, Г. Картер, Л. Капінус, О. Кошелев, Є. Каневський, О. Підлісна, Т. Серьогіна та ін.), у системі маркетингових комунікацій (Д. Бернет, А. Дейан, Ф. Котлер, І. Крилов, С. Моріарті, Т. Новікова, Е. Ромат, Ж. Сегела, А. Швець та ін.), в ідеології й політиці (Т. Ворначова, Г. Гранадзер, М. Демченко, Т. Джига, К. Луценко, Н. Лютко, Г. Почепцов, О. Феофанов, І. Шовкун та ін.), у комунікаційній діяльності у контексті медіаосвіти та лінгвістики (Е. Огар, О. Остроушко, А. Тимофєєв, О. Тупиця та ін.). Ми запропонували слухачам ознайомитися із витягами, цитатами з робіт (за бажанням з повним текстом), які характеризують соціально-філософські аспекти реклами (Л. Васильєва), показують рекламу як соціокультурне

явище в системі масової комунікації (А. Лященко), як засіб формування сучасного способу життя міського населення України (Н. Удріс), як засіб соціальної комунікації (Є. Боев, О. Растрьопіна), як фактор впливу на соціально-стратифікаційні процеси (О. Бочарова), розглядають феномен соціальної реклами в історичному, правовому, політичному, економічному та психологічному ракурсі (Г. Ніколайшвілі), представляють теоретичний, методологічний аналіз соціальної реклами (Н. Арацька, Т. Астахова, Л. Березовець, О. Грубін, С. Ісаєв, Є. Курочкіна, Д. Огілві, І. Синьковська та ін.), предметно-тематичні області соціальної реклами (Н. Грибок А. Ковальова, Є. Степанов); педагогічні умови впливу соціальної реклами на позиціонування діяльності закладів культури в молодіжному середовищі (М. Басов), захисту права дитини на сім'ю засобами соціальної реклами (О. Сватенков), соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами (А. Стрелковська); соціальну рекламу як фактору гуманізації сучасного суспільства (Д. Кочергіна) та ін. Слухачі визнали, що питання ролі соціальної реклами у розвитку СК вчителя початкової школи, молодшого школяра ще не перебувало у колі уваги [143; 150].

У змісті лекції слухачам була представлена інформація про походження поняття «реклама» з латинської мови (*reclamare*) у значенні викрикувати, стверджувати, її виникнення у Давньому Римі як засіб розповсюдження інформації про гладіаторські поєдинки, сучасне тлумачення – як розповсюдження інформації будь-якими засобами (віддзеркалюється у Законі про рекламу [269]), про дослідження соціального впливу, зокрема ЗМІ, реклами багатьма вченими (Ф. Зімбардо, Е. Еббсен, М. Ляйппе, Д. Качоппо, Р. Петті, Р. Чалдіні та ін.), й відсутності у науці єдиної класифікації реклами (у різних джерелах види реклами розглядаються як цілі, функції, групи). Нами було окреслено власний погляд на класифікацію видів реклами в залежності від характеру інформації (комерційна, політична, соціальна, як і, до речі, в предметі «Початки економіки», що у свою чергу висвітлює міжпредметні зв'язки медіаосвіти та економіки). Зупинимося на соціальній рекламі в наукових дослідженнях, що було висвітлено у змісті лекції-презентації для творчої групи.

Так, Г. Ніколайшвілі констатує, що поняття «соціальна реклама» використовується тільки в Росії [516, с. 8], а в усьому світі вищезначеному відповідають поняття «некомерційна», «суспільна»

реклама. Саме тому існує різне їх тлумачення. Ми запропонували проаналізувати це твердження слухачам, які з першою його частиною не погодились, адже воно не відповідає дійсності. Дослідивши державні документи, зокрема Закон України «Про рекламу» [269], наукові дослідження цього феномену [635; 687 та ін.], а також рекламний медіапродукт соціального змісту, створений як фахівцями, так і українськими школярами, зокрема й молодшими, хоча в Україні соціальна реклама перебуває на етапі становлення [676], вчителі дійшли висновку, що насправді в Україні вживається поняття «соціальна реклама». Щодо другої частини, то означене поняття, з одного боку, пов'язують із соціальним маркетингом, соціальними мережами [877] і дійсно з отриманням грошей. Ми навели дані, відповідно до яких у США у Facebook більше 100 мільйонів людей заробляють за допомогою соціальної реклами. У США, Канаді, Австралії та Об'єднаному Королівстві соціальні рекламні мережі larest допомагають досягти мільйонів користувачів *без грошових виплат рекламним службам* [878], а соціальна реклама на Twitter® – лише один з деяких важливих інструментів загальної маркетингової стратегії [601]. З іншого боку, це поняття може розглядатися як власне соціальна реклама у значенні і як синонім некомерційної реклами, реклами суспільного інтересу [810]. Підтвердження вищезначеного міститься у працях У. Уеллс, Д. Бернет, С. Моріарті (1999), які зазначають, що соціальну рекламу *створюють професіонали, відмовляючись від прибутку*, а місце й час у ЗМІ також надаються на некомерційній основі. Слухачі висловили побажання, щоб і в нашій країні соціальна реклама користувалася на рівні держави такими привілеями, проте вона дійсно має піднімати болючі питання, зокрема, допомога армії, дітям у знаходженні родини, важливості життя без тютюну, алкоголю, наркотиків тощо.

Вчитель англійської мови в початкових класах – учасниця нашої творчої групи О. Лосева висловила припущення, що словосполучення «соціальна реклама» є калькою з англійської («social advertising»). Насправді, у США використовують термін «public service advertising» та «public service announcement» (скорочено «PSAs»), що знайшло підтвердження за допомогою застосування мережі Інтернет. Зокрема, підібрана інформація Т. Астахової, яка досліджувала питання виникнення й розвитку соціальної реклами в Америці, засвідчила, що мета PSAs – змінити ставлення спільноти

до певної проблеми, а в подальшій перспективі – створити нові соціальні цінності. Предметом PSAs виступає соціально цінна ідея. Соціальна реклама розрахована як на широке коло людей, яких хвилюють загальнолюдські проблеми (боротьба з насиллям, охорона природи, здоров'я дітей, СНІД тощо), так і торкається інтересів певних вузьких груп населення (наприклад, жителів м. Вашингтон, які стурбовані станом улюбленої Чесапікської затоки) [21]. У доповіді Т. Астахової слухачі знайшли свідчення, що PSAs є ефективним засобом боротьби із соціальним лихом (створення образу водія, який не вживає алкогольних напоїв за кермом, рекламні кампанії з боротьби проти паління в Каліфорнії тощо). Вона змінює ставлення людей до повсякденної реальності, їхню поведінку. Цінність цього відзначили слухачі й наголосили на тому позитивному факті (до речі, Т. Астахова також на цьому акцентує), що американські агенції вважають необхідним для своєї професійної репутації працювати над створенням PSAs. Зокрема, на конкурсі, який проводить Американська рекламна федерація, в номінації Public Service щорічно виставляються кращі роботи із соціальної реклами. Її автори хочуть створити нову систему цінностей, яка допоможе досягти суспільної згоди й гармонії. Вкладаючи величезні кошти, американці вірять, що можуть трохи змінити світ на краще, й цілком слушно вважають, що профілактика коштує дешевше, ніж лікування, а хороші ідеї потребують більшої реклами, ніж негативні. Безумовно, такий досвід вартий того, щоб бути розповсюдженим.

З аналізу словосполучення «соціальна реклама» було зроблено висновки, що «соціальний» має різні семантичні асоціації, додаткові значення (про які знаходимо в О. Савельєвої). По-перше, поняття «соціальна реклама» тлумачиться як «соціальне в рекламі», адже все наше життя – соціальне, тому кожна реклама торкається як товару, послуги та ін., так і суспільства, особистості споживача, соціальної адаптації. По-друге, «соціальний» вживається як «громадський», пов'язаний з системою взаємовідносин, які роблять спільне життя людей можливим, безконфліктним [622]. Помітно, що таке тлумачення стосується взаємодії із суспільством, налагодження контактів з різними групами, індивідами і продуктивного виконання соціальних ролей, СК.

Слушною у цьому контексті виявилася думка Г. Ніколайшвілі про зростання ролі соціальної реклами як «агента соціалізації»

в сучасному суспільстві. Саме тому суспільство має дбати про постійну циркуляцію в ній соціально схвалених зразків, моделей поведінки, цінностей та ін. [516, с. 9]. Таким чином, мова йде про «рекламну соціалізацію» (Л. Федотова). З цього приводу увага слухачів була спрямована до твердження Л. Федотової, яка вважає, що «рекламну соціалізацію слід розглядати як один із мезофакторів («мезо» – «середній, проміжний») соціалізації людини. Серед мезофакторів – умови соціалізації великих груп людей, що виокремлюються за типами поселень (місто, село, регіон), за належністю до аудиторії мереж масової комунікації, субкультури. Відзначили ми (за Л. Федотовою) й вплив мегафакторів («мега» – «великий, загальний», включають в себе країну, етнос, суспільство, державу) та мікрофакторів («мікро» – «малий», безпосередньо впливають на конкретних людей, сусідство, групи однолітків) [736].

Третє значення поняття «соціальний» [622], яке було розглянуто у спільній навчальній діяльності, вживається (О. Савельєва) у значенні такого, що «відноситься, насамперед, до соціальної сфери, соціальної політики держави» (соціальне забезпечення, соціальна підтримка незахищених груп населення, допомога аутсайдерам та ін.). Така реклама пов'язана з благодійними акціями, діяльністю некомерційних організацій, рекламною підтримкою державних соціальних проектів.

Ми констатували, що у науці розрізняють два рівні соціальної реклами. Перша – покликана впроваджувати або закріплювати конкретні правила і норми (набір певних дій), друга – змальовує «образ світу» і спрямована на легітимізування існуючих моральних та поведінкових норм, або таких, що тільки пропонуються. У той же час, Закон України «Про рекламу» тлумачить сутність поняття «соціальна реклама» як інформацію будь-якого виду, розповсюджену в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку [269]. На практичному занятті слухачам було запропоновано розглянути й інші тлумачення цього поняття, зокрема О. Сватенкова, який поширює це тлумачення, уточнюючи форми інформації (друкована рекламна продукція, зовнішня реклама, повідомлення у друкованих ЗМІ, відео- та аудіоролики). Учителі відзначили, що важливим є те, що в меті та шляхах науковець окреслює соціальний і педагогічний ас-

пекти (вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем шляхом досягнення педагогічного ефекту) [635, с. 10]. У визначенні Є. Степанова – підмітили, що йдеться не стільки про інформацію, скільки акцентується на сучасному способі поширення суспільно значущого, важливого або корисного знання, яке здійснюється методами реклами в інтересах суспільства [682, с. 20]; у І. Буренкова соціальна реклама є важливою складовою світогляду суспільства й морального здоров'я суспільства, адже відображає процес чуттєво практичного ставлення людини до світу. При цьому, реклама має не тільки привернути увагу спільноти до соціальних проблем, але й закликати до їх вирішення, запропонувати для цього можливі дії [82]. Схожість думки відзначили вчителі в О. Солодовнікової, яка наголошувала на значенні соціальної реклами як методу і способу формування ставлення до навколишньої дійсності, придушення байдужості суспільства та залучення його уваги до соціальних проблем і до проблем держави [672].

З огляду на важливість формування СК молодших школярів, слухачі відзначили важливість визначення Л. Федотової, яка з позиції рекламної соціалізації розглядає соціальну рекламу як «засіб соціального впливу на соціальні групи з метою зміни їх соціально значущих характеристик і параметрів: положення в соціальному просторі (статуси), соціальні ролі, стереотипи, цінності» [736]. Учителі побачили наявний зв'язок соціальної реклами й соціальної компетентності особистості.

Вони відзначили точність у виборі асоціацій з соціальною рекламою у Д. Кочергіна, який називає її ефективним інструментом впливу на умонастрій людей, підкреслюючи суттєвість такого впливу, порівнюючи його з впливами ідеології, моралі, релігії й сучасної міфотворчості щодо виконання аксіологічної та гуманістичної функцій, формування необхідних демократичному суспільству гуманістичних установок масової свідомості. Учителі погодилися з висновком вченого з приводу того, що такі соціальні чесноти, як довіра і терпимість мають бути виховані в людині раніше за інших. Тоді вона стане дійсно людяною, а співтовариство таких людей – гуманним [359]. Слухачі звернули увагу й на ролі соціальної реклами у формуванні культурного базису суспільства, соціального капіталу й, відповідно, економічного розвитку, побачивши таким чином зв'язок

духовно-економічного аспекту цього питання та необхідність розвитку духовно-економічної компетентності як соціальної складової.

Розглянули на лекції й власні механізми виховного впливу соціальної реклами на інтелект, почуття, ціннісні орієнтації молоді, визнавши справедливність тверджень науковців щодо сприйняття соціальної реклами як однієї з форм проекту соціального впливу, транслятора проєктивних імпульсів культури для молодіжного середовища (за М. Басовим) [31, с. 10 ], частини складного комунікативного процесу [516, с. 7], вид комунікації, який акцентує на моральних цінностях, найактуальніших проблемах суспільства (Г. Ніколайшвілі) [338; 516], сприяє: соціальній підтримці населення, відновленню гуманістичних відносин між людьми й на цій основі – гармонізації нових соціально-економічних зв'язків, а також побудові стабільного громадянського суспільства (О. Козубові) [338], виконанню надзадачі рекламної комунікації (залучення членів суспільства до вирішення соціальних проблем, тобто до залучення в процес управління), мета якої – передавання суспільству соціально значущої інформації, спрямованої на формування і зміну громадської думки, соціальних норм, моделей поведінки (Р. Крупнов) [377], управління громадською думкою, зокрема формування позитивно орієнтованої й сталої громадської думки (Р. Ібатуллін) з огляду на широкий та багаторівневий комунікаційний вплив, який відбувається на основі емоційно-психологічного та інформаційно-світоглядного впливу на свідомість особистості, соціальних груп і на суспільство в цілому за допомогою розповсюдження соціальних норм, цінностей, моделей поведінки [292]. Учителі побачили у цьому вислові лінію про вплив мега-, мезо- і мікро- чинників на рекламну соціалізацію особистості.

Слухачі висловили спільну думку відносно мети розповсюдження соціальних норм, цінностей, моделей поведінки, що знайшли відображення у межах другого підходу («соціальний» як «громадський») у О.Савельєвої, яка тлумачить це поняття як «рекламу, спрямовану на поширення корисних, з точки зору суспільства, соціальних норм, цінностей, моделей поведінки, знань, що сприяють спільному існуванню в рамках цього суспільства» [622].

Було відзначено здатність рекламної інформації переконувати, стимулювати та формувати певну поведінку людини, з'ясовано, що у межах комунікативно-прагматичної моделі (А. Стрелковська) «соціальна реклама» розглядається як різновид реклами

[687, с. 18]; у Б. Сміта (Білл Сміт, 1999) – як процес суттєвого впливу на поведінку людини, який ґрунтується на принципах маркетингу в цілях суспільної користі, а не для комерційної вигоди; у К. Л. Бове та У. Ф. Аренс [57] – відзначалося на спрямованості на досягненні благодійних та інших суспільно корисних цілей, а також забезпеченні інтересів держави; у О. Сватенкова, М. Грибок, як нами досліджено [108; 150], – на соціальній та педагогічній функціях соціальної реклами, яка закликає до вирішення соціальних проблем, звертається до людини як до громадянина, до представника соціуму й спонукає не до покупок, а до вчинків. У цьому контексті слухачі визнали доречність погляду на соціальну рекламу як на чинник розвитку економічної компетентності на основі духовно-моральних цінностей у складі СК; на феномен, який виступає інструментом державної соціальної, інформаційної політики, спрямований на вирішення і профілактику актуальних проблем за допомогою різноманітних функцій: інформаційної, ціннісно-нормативної, регуляційної, адаптивної та інтегративної (за І. Синьковською) [648], соціальної (комунікативна, толерантна, інформаційна, соціоінтегративна, легітимізації влади) та педагогічної (виховуюча, соціалізуюча, мотиваційно-спонукальна, освітня) (А. Азарова, Т. Парсонс, П. Бурдье, С. Ліпсет, Д. Гуков) (за [337, с. 57] та інших) та визнали її суспільно корисною за умови відсутності комерційної вигоди. З огляду на вищезначені функції соціальної реклами, вчителі наголосили на її переконливій ролі у вихованні гуманної, толерантної, альтруїстичної, соціально компетентної особистості.

Ми навели вище розширений виклад лекційного й практичного заняття як зразок, за яким відбувалися заняття з інших тем на засіданнях проблемних семінарів творчих груп. Це важливо з огляду на те, що поняття «соціальна реклама» є специфічним і його не внесено до програми підготовки вчителів початкової школи у ВНЗ, зокрема й економічної. Надолужити прогалину може СППО. Зауважимо, що деякі з предметів базового навчального плану початкової школи, зокрема «Технології», «Мистецтво» та ін., не розглядають змісту, особливостей, значення соціальної реклами. Саме тому шляхами вирішення питання ми обрали збагачення змісту курсової підготовки вчителів початкової школи, проблемних курсів «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі



авторського курсу „Початки економіки“», через введення окремого курсу з медіаосвіти, інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу [524], приділенню уваги у курсовому і міжкурсовому періоді.

З огляду на вищезначене, нами доопрацьовано зміст лекційних та практичних занять щодо інноваційних освітніх технологій. Для вчителів початкової школи у темі «Соціальна компетентність педагога як умова впровадження інноваційних освітніх технологій», на курсах «Початки економіки», крім ознайомлення з правилами створення рекламних текстів, вимогами, законодавчою базою щодо реклами, необхідністю критичного ставлення до інформації, нашу увагу було зосереджено на змісті, значенні, функціях соціальної реклами. На практичних заняттях педагоги мали можливість аналізувати рекламний медіапродукт, підбирати в Інтернеті або створювати власні ролики соціальної реклами, що сприяло розвитку їхньої соціальної та медіакомпетентності.

Наступною технологією, теоретичними основами якої оволоділи в процесі післядипломної освіти слухачі, став середовищний підхід, сутність якого описана нами у підрозділі 2.2. Для мотивування слухачів щодо опанування цією технологією, ми ознайомили їх з результатами нашого (спільно з колегами) соціально-педагогічного дослідження у складі науково-дослідної лабораторії «Управління освітніми системами регіонів сільської місцевості» [109; 152; 808; 809], яке відбувалося на базі 27 навчальних закладів 9 районів Запорізької області у 2010–2011 роках (Бердянський, Гуляйпільський, Михайлівський, Пологівський, Приазовський, Приморський, Розівський, Чернігівський, Якимівський), в якому взяли участь працівники районних відділів освіти, районних методичних кабінетів, директори шкіл, учні та батьки (усього 1231 особа). Відповідно до отриманих результатів 34,5% керівників навчальних закладів не визначили тип соціокультурної ситуації, в якій функціонують заклади освіти, котрі вони очолюють. При цьому слід відзначити, що 68% учнів, які брали участь в опитуванні, відзначили, що молоді «ніде себе діти», а керівники шкіл не змогли ідентифікувати проблеми, які можуть бути визначено засобами освіти (не визначився жоден керівник – респондент дослідження), тобто не вбачають соціально-педагогічні функції навчальних закладів на селі. Крім цього, управлінські стратегії, яких дотримуються керів-

ники закладів освіти, не в повній мірі є адекватними типу соціокультурної ситуації, в якій функціонує заклад освіти. Вони не користуються стратегіями управління, спрямованими на зовнішні перетворення, виконання соціокультурних функцій, котрі відсутні у зовнішньому середовищі. Більш того, у переважній більшості, заклади освіти сільської місцевості спрямовані або на пасивне існування в якості матеріалу для використання територіальною районною системою, або на споживацьке ставлення до оточуючого середовища. Відповідне ставлення й у вчителів.

Розмірковування над тезою В. Ястребової про те, що таке положення «як тимчасовий стан, можливе, але в такому випадку, коли не відбуваються позитивні зміни в соціокультурному середовищі, занепад все одно настане, але тільки дещо пізніше» [808, с. 29] дало підстави для невтішного висновку: щодо ймовірного зникнення як сільської школи, так і, відповідно, самого села, а також дієвості перетворюючого характеру діяльності закладів освіти сільської місцевості тільки за умови здійснення ними перетворюючої функції відносно зовнішнього соціокультурного середовища.

З огляду на власний життєвий та педагогічний досвід, усвідомлення становища школи, у якій вони працюють, вчителі акцентували на важливості створення фактичного, а не задекларованого (що на сьогодні існує) рівного доступу школярів до якісної освіти, умов для розвитку СК, адже значна кількість дітей не бажає переїжджати до міста (за даними наших опитувань – 48,84%) [900]. Серед причин, через які учні хочуть жити в місті – більше перспектив для навчання та розвитку (23%), особисте (4%). Підсиленням думки слухачів на користь переосмислення ролі соціокультурних, а також етнорегіональних факторів в організації та розвитку освіти стало ознайомлення з працями А. Цирульникова [765; 764], адже при усій загальності протікання політико-соціальних процесів різні етноси й народності приходять до різних історичних підсумків, формують різний духовно-енергетичний і культурно-освітній потенціал.

Ми поставили перед слухачами (з яких майже половина – зі шкіл сільської місцевості) проблемне завдання, за яким вони мали визначити, в якій соціокультурній ситуації знаходиться школа, в котрій вони працюють, з опорою на метод аналізу соціокультурної ситуації (за А. Цирульниковим) [152; 765; 764], відповідно до якого тип соціокультурної ситуації визначається як комбінація двох осно-

вних параметрів: локальної культурно-історичної традиції (КІТ) та рівня розвитку сучасного соціокультурного фону (СКФ). Як ми вже наголошували раніше, в залежності від типу соціокультурної ситуації обирається певна стратегія управлінської діяльності директора, здійснюються ті чи інші функції освітнього закладу. Однак вчитель, який володіє цим методом, може вдало його застосовувати не тільки в сільській, а й у міській місцевості й, таким чином, принести велику користь для своєї школи, класу, й, відповідно, для себе (доки школа працює – село живе, а вчитель має роботу).

Отже, відповідно до чотирьох основних типів соціокультурної ситуації в залежності від розвиненості (+) або відсутності (-) цих основних параметрів (КІТ, СКФ), стратегія та функції можуть бути такими.

1. У ситуації «школа в культурному центрі» основні соціокультурні функції виконує середовище (КІТ(+), СКФ(+)), тому обирається управлінська стратегія поглиблення якості освітніх послуг за рахунок залучення ресурсів громади, що забезпечує узгодження освітньої системи з оточенням. Освітній заклад може виконувати адаптивні та обслуговуючі функції, школа спирається в освітніх програмах на середовище, а також обслуговує систему вищого порядку – районну освітню систему.

2. Ситуація «вогнище культури в минулому (КІТ(+), СКФ(-))» притаманна для сільських поселень, які були великими в минулому і зберігають культурно-історичні традиції, але сучасний соціокультурний фон є зубожілим, середовище освітнього закладу деконструктивне. У такій ситуації можливі дві управлінські стратегії: спрямованість на збереження культурно-історичної традиції або зміна соціокультурного фону на основі територіальних програм та використання мережних форм взаємодії суб'єктів соціокультурного простору. Освітній заклад може виконувати адаптивні функції, але при цьому вирішення проблем деструктуризації оточення не відбувається, спостерігається тільки деяке уповільнення культурної та духовної деградації. Змінити соціокультурний фон можливо, якщо школа разом із соціальними структурами виконує функції не тільки підтримки, а й перетворення існуючого оточення.

3. У ситуації «потенційне вогнище культури» (КІТ(-), СКФ(+)) традиції практично відсутні, але сучасний соціокультурний фон є високим, що притаманно поселенням нового типу, селам, які відроджуються. За таких умов управління забезпечує здійснення освітнім закладом функ-

цій зміцнення громади, а школа, завдяки відкритості інноваційним впливам оточення, здійснює перетворюючі інноваційні функції.

4. Ситуація «культурна пустеля» (KIT(-), СКФ(-)) характеризується відсутністю як соціальної традиції, так і сучасного соціокультурного фону, що закладає можливість також двох варіантів стратегії управлінської діяльності: а) створення освітньо-виховних комплексів, які перебирають соціокультурні функції, котрі відсутні у зовнішньому середовищі; б) управління спрямовується на створення культурно-освітньої спільноти та перетворення соціокультурної ситуації [28]. Навчальні заклади ж можуть здійснювати «поглинання» елементів оточуючого середовища, включаючи, наприклад, до структури школи дитячі заклади освіти або малокомплектні початкові школи, але при цьому тип соціокультурної ситуації не змінюється. Більш результативними будуть дії освітнього закладу, спрямовані на перетворення соціокультурної ситуації шляхом створення культурно-освітньої спільноти.

Ми запропонували для обговорення ряд моделей закладів освіти сільської місцевості, адекватних певному типу соціокультурної ситуації (таблиця 3.3.1), навели приклади таких шкіл у Запорізькій та ін. областях України та Росії [809, с. 139–230], дослідили особливості діяльності, ресурсне забезпечення, потенційні заходи щодо взаємовигідного соціального партнерства, репертуар можливостей педагогічного колективу навчального закладу щодо розвитку СК школярів, зокрема й молодших. На основі отриманих знань вчителі набули можливість дати відповідь на проблемне запитання, поставлене на початку заняття, обміркувати свої власні кроки як учителя щодо покращення становища школи у соціокультурній ситуації, в якій вона опинилася, обговорити думки з колегами для пошуку оптимальних рішень і виробленню пропозицій директорам шкіл.

Наступним кроком було проведення проблемного семінару на базі Малої гуманітарної академії м. Запоріжжя (для інших творчих груп – відеочат), ознайомлення з досвідом закладу (з яким ми координували роботу) щодо взаємодії із соціокультурним середовищем, установами партнерських відносин як громадсько-активної школи, яка знаходиться на околиці спального району міста і досить яскраво демонструє успішність від застосування середовищного підходу, методу проектів, зокрема й соціальних.

Таблиця 3.3.1

**Відповідність моделей освітніх закладів сільської місцевості  
різним типам соціокультурної ситуації**

ситуація «школа в культурному центрі» (KIT(+), СКФ(+))	ситуація «вогнище культури в минулому» (KIT(+), СКФ(-));	ситуація «потенційне вогнище культури» (KIT(-), СКФ(+));	Ситуація «культурна пустеля» (KIT(-), СКФ(-))
<p><b>Модель сучасної сільсько-господарської школи</b> (Моринський НВК «ДНЗ – загальноосвітня спеціалізована сільсько-господарська школа І–ІІІ ступенів» імені Героя Радянського Союзу А. П. Харковця (Черкаська обл.; переможець Всеукраїнського фестивалю-конкурсу на краєзнавчу модель сільської загально-освітньої школи)).</p> <p><b>Модель навчально-виховного комплексу</b> (Матвіївський навчально-виховний комплекс «Всесвіт» (село Матвіївка Вільнянського району Запорізької області)).</p> <p><b>Модель школи соціокультурного розвитку</b> (Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт» (Василівський район Запорізької області))</p>	<p><b>Школа – храм духовності</b> (Новоукраїнська ЗОШ І–ІІІ ст. Маріїнського р-ну Донецької обл.).</p> <p><b>Школа – соціокультурний центр</b> (сільський соціокультурний комплекс – Новотроїнівський НВК «Дитячий садок – ЗОШ І–ІІІ ст. – ліцей», (Белградський р-н Одеської обл.).</p> <p><b>Модель аграрної школи</b> (Покрово-Ситська середня загальноосвітня школа Брейтівського муніципального району Ярославської області, Росія)</p>	<p><b>Модель «школа-родина»</b> (Українська національна школа-родина на прикладі досвіду Студянської української національної школи-родини, Дубенського р-ну, Рівненської обл.).</p> <p><b>Модель школи етнокультурної ідентичності особистості</b> (Великомакателемська середня загальноосвітня школа Першого травня району Нижегородської області)</p>	<p><b>Модель громадської активної школи</b> (Мала гуманітарна академія м. Запоріжжя)</p> <p><b>Ліцей як осередок громади</b> (Новодмитрівський аграрно-економічний ліцей ЗОШ І–ІІ ступеня Донецької області)</p>

Слухачі дійшли висновку про важливість, ефективність цього підходу як для сільських, так і міських шкіл, відзначили його актуальність у світлі змін в освіті, надання (у перспективі) громадам більшої самостійності у задоволенні їхніх освітніх потреб, запропонували своє бачення щодо діяльності вчителів задля досягнення позитивного результату як усвідомлення управлінської стратегії, прорахунок власних кроків для її реалізації, дослідження можливостей власного класу для встановлення партнерських відносин, визначення реальних (з якими школа має постійні зв'язки та програми (угоди) взаємодії) та потенційних (з якими школа не має постійних зв'язків, але адміністрація вважає, що за належної організації роботи з ними можна буде успішно співпрацювати) партнерів школи, класу (постійних, тимчасових та короткочасних), відповідь на питання «Що я і мій клас можуть запропонувати? Що можуть запропонувати батьки?»

У груповій роботі за допомогою мозкового штурму вчителі визначили необхідні умови для встановлення партнерських відносин: наявність загальної проблеми, у розв'язанні якої зацікавлені школа і потенційний партнер; установлення зв'язків із майбутнім партнером у формі неформальних партнерських відносин; наявність довіри один до одного; підтримка іміджу кожного з партнерів; проведення спільних заходів, про які повідомляється всім мешканцям села (району); благодійних акцій, повідомлення про успішність співпраці партнерів через засоби інформації тощо. Слухачі усвідомили важливість розуміння ними соціокультурної ситуації і застосування у власній школі середовищного підходу для розвитку СК власної й молодших школярів.

Відповідно до запропонованого наступного завдання вчителі визначили й проаналізували проблеми при встановленні партнерських відносин, серед яких брак інформації про потенційних партнерів та невміння доводити до партнера думку про необхідність співробітництва, зацікавлювати його у встановленні партнерських стосунків зі школою. Наступним кроком стало окреслення шляхів та механізмів вирішення вищезначених проблем, зокрема для отримання й збереження такої інформації: участь у розробленні питань анкетування, проведенні соціологічного дослідження, складання банку даних про організації, родини, які можуть співпрацювати з фондом, розробленні плану заходів, які бу-

дуть взаємокорисними для партнерів, та їх проведенні, зможуть об'єднати партнерів школи у громадському шкільному фонді, зокрема через таку інноваційну форму, як фандрейзінг (технологія залучення та акумулювання коштів із різних джерел для фінансування конкретних програм, проектів; від спонсорства відрізняється спрямованістю на конкретний вид діяльності) та ін.

Слухачі мали можливість ознайомитися з моделями соціального партнерства в сільській місцевості (популяційно-екологічна модель, модель залежності від ресурсів, модель раціональної випадковості, модель операційних витрат, інституційна модель) [763], методикою визначення способів соціального партнерства закладу освіти із громадою.

Отже, опанування вчителями, зокрема початкової школи, методом соціокультурної ситуації надало їм надійний інструмент у розумінні подій, які відбуваються у соціокультурному середовищі, сприяє розвитку їхньої соціальної компетентності.

Варто також відзначити дієвість технології «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу „Початки економіки“», який нами було описано в попередніх роботах [156; 107; 92]. У цьому випадку слухачі дізналися про розширення цієї технології у контексті ноосферної освіти, основу якої складає ноосферна економіка як економіка суспільного інтелекту, освітня економіка (за Є. Сабуровим та А. Суббетто) [620; 691; 690], від запровадження якої виграють усі, чи майже всі. Ґрунтується вона, по-перше, на таких концептуальних основах, як текст, компетенція, успіх дало можливість усвідомити відповідні до них задачі, які стоять перед учителем: 1) показати, що таке успіх, дати відчуття його, локалізувавши завдання й вказавши критерії успіху; необхідна гра, в якій є виграш; 2) спонукати спрагу компетенцій, яка може витікати тільки із спраги успіху у грі. При цьому компетенції розглядаються не як володіння інформацією, але умінням побудувати аргументацію. Для цього треба навчити способам здобувати потрібну інформацію у загальному інформаційному полі й оцінювати її значимість для досягнення успіху, застосовуючи критичне мислення. Базові компетенції, які забезпечують «рівні можливості» для успіху в житті, досягаються різноманіттям освітніх ігор, що у свою чергу підвищує значимість таких педагогічних технологій, як ігрові. Підсиленням застосування останніх є деформація

освітніх цілей дошкільної освіти, яка сьогодні зосередилася на освітніх, а не виховних процесах. В результаті – дошкільник, який іде до 1 класу, вже не бажає вчитися, дуже часто він є невихованим, у більшості випадків спостерігається низький рівень сформованості соціальних навичок взаємодії в групі, самообслуговування, правил поведінки у різних вікових, соціальних групах, невміння і небажання виконувати різні соціальні ролі, зокрема у грі та ін. 3) Необхідно навчити читати і розуміти різноманітні тексти, інформація з яких може стати предметом висловлювання у порядку комунікативної дії і сприяти досягненню порозуміння, а й, відповідно, успіху в бізнесі, житті, соціумі. Це може відбутися тільки за умови оволодіння спільною для людей мовою. Таким чином, актуалізується важливість навчальних технологій для формування СК, а також технології кооперативного навчання як основи діяльності, в основу якого покладена співпраця у малих групах, де усі слухачі (учні) працюють над завданням.

У післядипломному процесі ми дотримувалися основних елементів кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність (цілі, заохочення, ресурси, ролі); особиста відповідальність (оцінювання кожного іншими членами групи); особистісна заохочувальна взаємодія (когнітивна діяльність, соціальні навички, вербальний і невербальний взаємозв'язок, мотивація); соціальні навички (знати інших, спілкування, підтримка, конструктивне вирішення конфліктів); групова обробка результатів. Така технологія віддзеркалює деякі із соціокультурних детермінант розвитку СК вчителя початкової школи. Ми наголосили на розумінні вчителем своєї ролі у запровадженні кооперативного навчання. Спільно слухачі виконали завдання щодо корегування принципів кооперативного навчання з огляду на формування СК молодшого школяра, а саме необхідність: чітко визначати соціальні цілі уроку, обґрунтовано, з огляду на стилі навчання та групові ролі, приймати рішення щодо об'єднання учнів у групи (формальні, неформальні, базові) до початку уроку, пояснювати важливість навчання виконувати різні ролі в групі для суспільного й особистого успіху; чітко пояснювати завдання, акцентуючи на його соціальному спрямуванні, відстежувати ефективність не тільки навчальної роботи груп, а й соціальні успіхи, випадки подолання певних неузгодженостей, стереотипів, а також застосовувати стратегію



втручання за необхідністю; адекватно оцінювати не тільки і не стільки предметні досягнення, скільки соціальні.

З огляду на вищеозначене, актуалізується важливість такої технології, як «Освіта для соціальної справедливості». Так, на лекційному занятті слухачі ознайомилися з принципами цієї технології, зокрема: усе починається з класних кімнат і поширюється на громаду; це для кожного, а не лише для певних груп; обов'язкове застосування інтегрованого підходу у щоденній практиці; відсутність універсальних рецептів із створення навчальних програм; використання звичайних методів навчання; створення навчального середовища, вільного від упереджень і стереотипів. Слухачі дійшли висновку про те, що спочатку треба навчитися досліджувати себе, приймати рішення з цієї позиції.

У контексті набуття правової компетентності як складової соціальної важливим стало опрацювання у групах рекомендацій щодо припинення дискримінаційної поведінки, зокрема уникнення її ігнорування; пояснення та залучення у міру виникнення інциденту; відкидання страху від можливої напруги чи конфлікту; дослідження власних ставлень, стереотипів та очікувань; проектування почуття розуміння і пробачення у випадку інциденту.

У зв'язку з цим, виникло розуміння і сприймання школи як професійної спільноти вчителів і учнів, які навчаються разом і де кожний є вчителем. Застосовуючи методику мозкового штурму, було досліджено ознаки ефективної школи. Зокрема, *спільним завданням* були названі спільні цінності, постановка чітких цілей, позиція керівництва; *відзначений клімат, що впливає на навчання* (участь, обов'язки учнів, фізичне оточення, визнання та стимули, позитивна поведінка учнів, участь і підтримка громади); *наголошено на навчанні*, навчальних програмах, соціальній складовій, колегіальності й розвитку вчителів, великих соціальних очікуваннях і частому контролі. Слухачі у цій технології побачили ознаки середовищного підходу, додаткові аргументи щодо підтримання змін та інновацій (забезпечення переваг та винагород; є морально привабливими; мають сенс; інші люди погоджуються; зміни допомагають уникнути покарання) і переконалися у необхідності їх застосування.

З огляду на застосування технології критичного мислення, середовищного підходу та сприймання школи як професійної спільноти, підвищення у майбутньому ролі громади у розвитку шко-

ли, актуальності набули такі піар-технології, як зв'язки, стосунки з громадськістю, суспільні зв'язки, суспільні відносини, суспільна взаємодія; технології створення і впровадження при суспільно-економічних і політичних системах конкуренції образу об'єкта (ідеї, товару, послуги, персоналії, організації – фірми, бренду) в ціннісний ряд соціальної групи, з метою закріплення цього образу як ідеального і необхідного в житті; управління громадською думкою, вибудовування взаємин суспільства і державних органів або комерційних структур, у тому числі для об'єктивного осмислення соціальних, політичних чи економічних процесів (у широкому сенсі). Саме тому, на лекції ми ознайомили слухачів з такими видами піар-технологій, як паблісіті (за допомогою контактів на ТБ, радіо, в Інтернеті, пресі та з видавцями з метою опублікування матеріалів і новин про організацію); усні повідомлення (повідомлення перед соціальними групами, прес-конференції, резервування і планування важливих місць виступу, підготовка текстів промов для співробітників та їх тренінг ораторського мистецтва); складання репортажів, текстів до буклетів, прес-релізів, рекламних статей, а також інших технічних матеріалів та описів продукції; видавнича робота; поширення з максимальною ефективністю друкованих, відео- і фотоматеріалів середовища різних груп громадськості; спеціалізовані заходи за поданням компанії, її послуг або товарів (виставки, дні «відкритих дверей», покази нової продукції і таке інше); іміджева реклама; консалтингові та аналітичні технології. Після опрацювання представлених видів піар-технологій, їх особливостей, проекцією на галузь освіти слухачі знайшли багато спільного з такою технологією, як медіаосвіта. У процесі дискусії вони дійшли висновку про необхідність позбавлення такого хибного стереотипу, як самовихваляння, й необхідності розвитку навичок самопрезентації, презентації своїх успіхів, успіхів своєї школи і громади. На практичному занятті вони вчилися складати прес-релізи, власні резюме, рекламні оголошення щодо подій у школі, громаді та ін. Найкращим вираженням отриманих знань і навичок стала презентація своїх здобутків у контексті розвитку певного напрямку теми щодо СК (виступи презентації слухачів О. Окселекко, О. Лосевої, а також підготовка до друку за нашою редакцією науково-методичного посібника «Формування соціальної компетентності молодшого школяра» як

методичних знахідок слухачів творчої групи, як показник набутої у процесі навчання вчителями СК).

У контексті вищеозначених технологій досить дієвим виявився для пробудження особистісного потенціалу тих, хто навчається, спонукання їх на самостійну навчально-пізнавальну діяльність, застосування вміння продуктивного використання всіх можливих ресурсів для досягнення поставлених цілей та реалізації завдань, самостійного здійснення, коригування, контролювання своєї діяльності поруч з тренінгом (про що ми зазначали раніше [157]), коучинг [230] (з англ. *coaching* – навчання, тренування). Зауважимо, що в останні десятиріччя він набуває значення значущого засобу як навчання, так і упровадження змін, пануючої тенденції (Е. Парслоу, Oxford School of Coaching and Mentoring), адже відображує зміни, що відбуваються в сучасних організаціях, не вимагає великих витрат, допомагає розкривати й повніше використовувати здібності людей, різні методи, які відповідають особливостям учасників, є більш гнучкою формою, ніж групові тренінги, може навчити тому, що не навчать процедурні керівництва, передбачає успіх [540]. У контексті нашого дослідження більш відповідним є визначення коучингу як системи реалізації спільного соціального, особистісного та творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою отримання максимально можливого ефективного результату [619], яку (систему) органічно «вписано» в структуру різноманітних форм організації навчальних занять, різноманітних видів взаємодії суб'єктів післядипломного педагогічного процесу. Зазначимо, що перевагу такому виду навчання саме у післядипломній освіті (у різних її формах) надають науковці у професійному навчанні [75, с. 24] з огляду на те, що останнє не містить такого напряму професіоналізації і поки що не може бути широко реалізовано системою освіти.

У післядипломному процесі ми використовували очний, заочний, особистий, груповий кар'єрний коучинг (кар'єрне консультування) як оцінку соціально-професійних можливостей, набору компетенцій, консультування з кар'єрного планування, вибір шляху розвитку соціальної компетентності, супровід в пошуку шляхів досягнення успіху, реалізації ідеї тощо, дотримуючись таких чотирьох базових етапів, як постановка мети; перевірка реального стану речей; вибудовування шляхів досягнення мети; досягнення

(етап волі). Зазначимо, що ми привернули увагу вчителів на той факт, що модель коучингу з успіхом може використовуватися у системі взаємодії «вчитель-учень», «учитель-батьки» (за бажанням останніх), «учитель-учителі» (на методоб'єднаннях, шкільних семінарах тощо), важливо, щоб була встановлена коучингова взаємодія через удосконалення вміння слухати та генерувати продуктивний зворотний зв'язок. При цьому акцент був зроблений на рівнях слухання (поверхневий, конверсивний, активний, глибинний), які по-різному придатні для коучингу, зокрема, поверхневий (непридатний), коли людина тільки прагне створити виглядає слухача, а насправді зосереджена на інших питаннях [681] (з цієї позиції будемо висвітлювати кожний з етапів). Ми довели, що таке слухання навряд чи досягне поставлених цілей, адже залежить від інформації, про яку йдеться, тому й відбирає в учнів можливість у навчальній та позанавчальній діяльності оволодіти певною інформацією. Конверсивне слухання також є малоприсадиным для коучингу, адже відбувається слухання, обдумування й висловлювання з приводу почутого. Щодо навчальної та ін. шкільної діяльності, то таке слухання є доречним під час консультування, наставництва, при цьому особистісний потенціал учня задіяний не повністю. Активне слухання, яке є необхідною умовою процесу коучингу, вимагає більших зусиль слухачів для слухання й усвідомлення інформації, передбачає довільне зосереджування уваги на темі, предметі спілкування, активне прагнення зрозуміти співрозмовника, однак створює умови для отримання найбільш повної інформації про події, які відбулися. Щодо шкільної освіти, то активне слухання виявляє ступінь змістовності, якості й обсягу засвоєного матеріалу учнем і дає надійний інструментарій вчителю для корекції проблемних питань і створення умов для самостійного (у співпраці) опрацювання й засвоєння інформації. Під час глибинного слухання відбувається, розуміння, проникнення у сутність сказаного (або розуміння не висловленого) завдяки тому, що людина знаходиться у специфічному стані свідомості. Ми наголосили на важливості цього етапу, адже він сприяє кращому розумінню особистості учня, його ціннісної, мотиваційної сфери, суттєво підвищує ефективність діяльності вчителя, особливо у виховній, соціально-педагогічній діяльності. Приділили увагу й зворотному зв'язку, який дає можливість оцінити процес і результат, виявити помилки

і шляхи їх подолання власними чи залученими ресурсами (є схожість із ресурсним підходом), визначити власну зацікавленість, віднайти ресурси для зміни поведінки. Для підсилення ефекту ми використовували (й пропонували вчителям використовувати у НВП початкової школи) як інструмент «Казки для коучингу» М. Паркін (буде висвітлено у наступному підрозділі) [540].

Отже, у змісті коучингу для індивідуальної роботи з вчителями щодо розвитку їхньої СК були передбачені такі області їх діяльності [540, с. 58)], як *бачення й постановка цілей*, визначення потреб, бажань, створення ясного образу майбутнього, пряму діяльності, постановка окремих короткотермінових й довготермінових цілей в їхньому досягненні («Чого бажаєте досягти?»); *аналіз поточної ситуації* («Що відбувається, які виникли проблеми?»), *рішення проблем*, визнання їх існування, реальна оцінка їх складності, визначення пріоритетів, напрацювання реалістичних варіантів дій, плану діяльності, виявлення обмежень, розгляд доречності чи недоречності певних дій і визначення того, чому треба навчатися, вирішити певну проблему («Що потрібно зробити?, Як ви збираєтеся досягти цього?»), *рейфремінг і творчість*, висування нових ідей, латеральне (розрив ймовірної послідовності мислення й отримання рішення з іншого боку) чи творче мислення, сприйняття проблем з іншого, більш позитивного аспекту і знаходження шляхів реалізації нових ідей («Подивимося на це по-іншому»), *відповідальність та повноваження*, визначення, що можна контролювати, а що ні, розвиток упевненості в собі, прийняття відповідальності за власні дії та виявлення ефективних чи обмежуючих переконань («Ви це можете»), *успіх та самооцінка*, реалізація планів та контроль, уміння підмічати й винагороджувати успіх, адекватна самооцінка й упевненість у собі, особливо у складних ситуаціях («Я стверджую, що ви це можете?»).

Загальним висновком слухачів, до якого ми також долучаємось, став такий: перелік технологій невичерпний, проте головне, щоб вони були відповідними до соціальної, навчальної ситуації, а вчитель (викладач СППО) був майстерним у їх запровадженні. Суттєвим підсиленням будь-якої технології слухачі визнали наявність її навчально-методичного забезпечення. Саме цьому і буде присвячено наступний підрозділ.

### **3.4. Навчально-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти**

Як вже зазначалося вище, підсиленням будь-якої технології є її навчально-методичне забезпечення. Особливо це стосується предметів варіативного курсу або самої СППО, для якої централізовано не розроблено жодного посібника й програми. З одного боку це ускладнює процес, адже викладачі мають самостійно створювати лекції, думати як їх презентувати специфічній групі «учнів», з іншого – це дає можливість гнучкого, швидкого реагування на соціальні та навчальні потреби вчителів і зміни соціуму.

Отже, з огляду на презентовану модель (с. 315 моногр.), навчально-методичне забезпечення розвитку СК вчителів і формування її у молодших школярів було представлено таким: проліцензовані програми курсів, спецкурсів, тренінгів та науково-методичні комплекси, навчально-методичні матеріали проблемних семінарів, творчих груп, навчально- та науково-методичні посібники, монографії, конспекти й презентації лекцій та практичних занять, діагностичний інструментарій, відеоматеріали.

Варто зазначити, що під час створення навчально-методичних комплексів (програм та навчально-тематичних планів спецкурсу й курсів та ін.) з проблеми розвитку СК вчителя початкової школи, було враховано результати констатувального експерименту, які показали низький рівень знань вчителів щодо теорії та спеціальної методики формування СК учнів початкової школи, відсутність бажання долати труднощі, пов'язані з опануванням теми, яка (на їхню думку) досить далека від практичного застосування, адже не стосується предметів початкової школи. Серед причин також нестача навчальної та методичної літератури відповідного змісту (це також спонукало до дії).

З цього погляду ми й створювали навчально-методичне забезпечення, щоб надати вчителю надійний інструментарій для формування СК молодших школярів. Виклад їх змісту будемо робити відповідно до вищевказаної моделі.

Отже, у спецкурсі «Розвиток СК вчителя початкової школи й учня» (16 та 24 год; 3-тя складова), розрахованому на 16 аудиторних годин у темі 1 «Соціальна компетентність: теоретичні підходи»

### 3.4. Навчально-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителя

(5 год) слухачі на інтерактивній лекції (2 год) ознайомилися з поглядами на сутність поняття «соціальна компетентність», її структурою, функціями. Практичне заняття (1 год) дало можливість з'ясувати соціокультурні детермінанти розвитку СК й отриману інформацію використати у подальшому на семінарському занятті (1 год) щодо дослідження соціальних ролей вчителя й практичному (1 год) – відносно соціальних ролей дитини віком від 6 до 11 років.

Друга тема (5 год) «Соціальна компетентність: концепція» містила лекцію-презентацію «Концептуальні основи формування СК молодших школярів» (2 год). На семінарському занятті слухачі обговорили напрями діяльності вчителя щодо формування СК молодших школярів відповідно до структури соціальної компетентності (1 год). Упродовж першого практичного заняття вчителі з'ясували шляхи визначення та формування соціальних потреб молодших школярів (1 год), протягом другого – шляхи, методи, засоби соціального наповнення змісту навчальних предметів інваріантної та варіативної складової програми початкової школи (1 год).

Третя тема (5 год) передбачала дві оглядові лекції-презентації (по 1 год) і 3 год практичних занять. Вона була присвячена методам, засобам та умовам формування соціальної компетентності молодших школярів.

Обов'язковою складовою було вхідне й вихідне діагностування (1 год) для відстеження зрушень рівня СК вчителів початкової школи і його подальшого корегування.

Щодо однойменного спецкурсу, розрахованого на 24 аудиторних години, то в його змісті, при наявності також трьох тем, передбачено більшу кількість годин на практичні і семінарські заняття. Зокрема у темі 2 (8 год), для семінарського заняття «Напрями діяльності вчителя щодо формування СК молодших школярів» – 2 год, практичних – «Соціальне наповнення змісту навчальних предметів інваріантної та варіативної складової програми початкової школи» – 3 години. У третій темі на практичні заняття «Методи й засоби формування СК молодших школярів» та «Умови формування СК молодших школярів» години також збільшено (по 4). Такий підхід у бік поглиблення практичної складової дозволив більш різнобічно показати значення розвитку СК та можливості предметів інваріантної і варіативної части-

ни за умови цілеспрямованого впливу, досягти (у подальшому) більшого ефекту у формуванні СК учнів початкової школи.

Опитування вчителів початкової школи виявило необхідність створення й упровадження повноцінних двотижневих курсів «Розвиток СК вчителя початкової школи й учня» (за очною та дистанційною формами, з наданням консультацій в режимі он-лайн та можливістю користування матеріалами віртуальної методичної бібліотеки), що, у свою чергу, створило умови для обрання слухачами найкомфортніших форм навчання відповідно до особистого соціально-економічного становища, уподобань, нахилів, потреб тощо.

Отже, навчальний план двотижневих проблемних курсів «Розвиток СК вчителя початкової школи й учня» (80 год) передбачав 32 лекційні та 48 – практичних годин, розподілених у чотири модулі. Відповідно до плану першого модуля «Соціально-гуманітарна підготовка» (8 год, з них – 6 лекційних і 2 практичні) у темі 1.1 «Філософія освіти» слухачам на лекціях було розкрито погляди щодо філософського осмислення проблеми СК особистості, тлумачення нормативно-правового забезпечення соціального захисту дитинства (саме це перегукується з опануванням вчителем новими соціальними ролями). Дослідження таких різних категорій безпеки, як економічна, соціальна, інформаційна, духовна, екологічна, культурна, політична безпека та інших, розроблених ООН (ПРООН), тісний зв'язок між цими категоріями у реальному житті, зв'язок з компетентностями, їх проектування у діяльності вчителя були предметом практичного заняття. Питання нормативно-правового забезпечення освіти (обстоювання прав дорослого і дитини як громадянина, споживача, члена родини та ін., захист від різних видів насильства, зокрема, фізичного, економічного, інформаційного, медійного та ін., засвоєння способів протидії негативному впливу реклами, важливості створення соціальної реклами були у центрі уваги слухачів на практичному занятті з теми 1.2.

Відповідно до завдань модуля 2 «Фундаментальна підготовка» (12 год, з них – по 6 год лекційних і практичних) у темі 2.1 «Педагогічна психологія» відбулася актуалізація знань вчителів початкової школи щодо вікових особливостей молодшого школяра, підведення до розуміння необхідності врахування їх у розвитку СК особистості, а також діяльнісного підходу як основи отримання практико орієнтованих соціальних знань. У темі 2.2 «Інноваційні освітні техноло-



гії» слухачам на вибір були запропоновані лекції та практичні заняття в будь-якому сполученні відносно педагогічної майстерності вчителя у формуванні СК учня початкової школи, інноваційних технологій у навчально-виховному процесі ЗНЗ, поглядів на СК педагога як умову впровадження інноваційної технології духовно-економічного виховання молодших школярів. Тема 2.3 «Сучасна дидактика» висувала проблему наповнення соціальною компонентою навчального процесу, змісту навчальних предметів початкової школи, соціальної зорієнтованості сучасного уроку.

Третій модуль «Фахова підготовка» (28 год, з них – 12 лекційних і 16 практичних) стосувався теорії і практики питання соціальної компетентності особистості, її сутності, структури, функцій, соціокультурних детермінант, соціальних ролей вчителя й дитини віком від 6 до 11 років. Опанування теоретичним питанням щодо концептуальних основ формування СК молодшого школяра дало можливість вчителям навчитися на практичному занятті визначати соціальні потреби молодших школярів та обирати шляхи, напрями діяльності вчителя щодо формування цих потреб. Ґрунтовності досліджуваному матеріалу додали теоретичні розвідки методів, засобів, умов формування СК молодшого школяра та їх визначення у конкретних соціальних ситуаціях навчально-виховного процесу, таких, що сталися у взаємодії різних рівнів, соціокультурному середовищі.

Підсилюючим чинником усвідомлення важливості формування СК молодшого школяра стали результати аналізу Державного стандарту початкової загальної освіти [579], Закону України «Про вищу освіту» [265], Проекту Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років [584] щодо вмісту у ньому посилань саме на цю категорію. Корисним також стало практичне заняття, на якому слухачі простежили зв'язок проблеми розвитку СК зі змістом предметів навчального плану початкової школи, визначили ознаки соціально орієнтованого сучасного уроку, ознайомилися з навчально-методичним забезпеченням формування СК молодшого школяра.

У процесі педагогічної практики вчителі мали можливість відвідати уроки, проаналізувати їх зміст в контексті проблеми курсів, обговорити, визначити для себе суттєве.

Для розвитку СК вчителя, набуття ним навичок формування СК молодших школярів у різних видах діяльності, ми підготували

низку спецкурсів (20 годин), які були спрямовані на розвиток медіакомпетентності, інформаційної як протидії інформаційному насильству, громадянської, правової, а також тренінг «Психологічна кризова допомога учасникам навчально-виховного процесу», який був доречним і корисним, адже всі учасники навчального процесу, усі громадяни України щоденно перебувають у стані стресу. Вони мають навчитися врівноважуватися самі й заспокоювати учнів, адже в деяких близькі й родичі знаходяться на передовій сьогоденішньої неоголошеної війни.

Модуль 4. Контрольно-діагностичний (8 год), серед яких 2 год – лекції, а 6 год – практичні. Спрямовуючи наші зусилля на збагачення соціальною компонентою змісту навчального процесу в СППО, ми й інструктивно-настановне заняття розробили так, щоб не тільки познайомити слухачів один з одним на початку курсів, а й установити між ними й викладачами партнерські стосунки для подальшої взаємодії. Нами було підібрано такі вправи, які можна використовувати у НВП початкової школи. Подальший спільний із слухачами аналіз завдань настановного заняття дав можливість кращого розуміння мети і очікуваних результатів від виконання цих вправ.

Лекційне заняття цього модуля (2 год) сприяло формуванню знань слухачів курсів щодо вимог законодавства України, чотирьох основних вимог Конвенції про права дитини (резолюція 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1989 р.; дії Конвенції ООН про права дитини на території України з 27.09.1991 р.), які мають забезпечувати права дітей: виживання, розвиток, захист та забезпечення активної участі в житті суспільства.

Вхідне й вихідне діагностування на основі підготовлених ними тестів виявило рівень успішності щодо поставленої мети, розуміння слухачами програмного матеріалу проблемних курсів за темами й дало матеріал для роздумів й подальшого корегування змісту курсів.

Як було зазначено вище, ми не маємо права нехтувати навчально-методичним забезпеченням готовності вчителя початкових класів до здійснення економічного виховання молодших школярів, створеним раніше [125], тому і пропонуємо вчителям закласти основи розвитку соціально-економічної компетентності, а також отри-

### 3.4. Навчально-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителя

мати додаткову компетентність і спеціальність на курсах і тренінгу (відповідно 80, 18, 40 год) «Початки економіки» (Додаток Л).

Вважаючи можливим використання вищезазначеного навчально-методичного забезпечення у процесі курсів та тренінгу (відповідно 80 і 40 год), ми доопрацювали й доповнили їх зміст темами щодо СК. Отже, навчально-тематичний план та програма двотижневих курсів «Початки економіки: формування СК молодшого школяра» було розроблено у трьох модулях. Перший – (інваріантний) соціально-гуманітарний (8 год) – передбачав ознайомлення вчителів з філософськими, соціальними аспектами сучасної освіти, змінами й перспективами з огляду на прийнятий Закон України «Про вищу освіту» [265], Державний стандарт початкової загальної освіти» [579], а також викликами, спричиненими російською агресією. Виявилось корисним для слухачів додаткове ознайомлення із теперішнім станом соціально-економічного розвитку України, розкриття питання нормативно-правового забезпечення освіти та охорони дитинства, основ безпеки життєдіяльності, зокрема й біженців.

Відповідно до завдань і змісту модулю 2 (професійного) – 64 години (варіативна частина) вчителі розглянули Державний стандарт початкової загальної освіти [579], концепцію розвитку економічної освіти (за станом на 2007 рік – на сьогодні є чинною) [580], яка, на жаль, поступово втратила свої позиції в шкільній освіті. Учителі дійшли висновку, що незважаючи на те, що серед базових компетентностей людей різного віку, зокрема й учнів початкової школи, номінально заявлені підприємницькі навички, але фактично на сьогодні їх розвиток у загальноосвітній школі при наявності повного якісного навчально-методичного забезпечення відбувається дуже рідко через курс за вибором (нестача годин, фінансування та ін.), або не відбувається ні через міжпредметні зв'язки (якщо немає предмета в курсі початкової школи – вчитель невмотивований долати труднощі адміністративного протистояння, опановувати додатковим предметом та ін.), ні у змісті навчальних предметів.

У процесі навчання на курсах учителі мали можливість дізнатися про теоретико-методичні основи вивчення економіки в школі, інформаційно-комунікативні, медіа, інноваційні технології, їх значення у соціальному розвитку особистості, здобутки передового педагогічного досвіду у соціально орієнтованій економічній освіті, про концепцію сучасного соціально спрямовано-

го уроку економіки, структуру та зміст авторської програми курсу за вибором з економіки «Початки економіки» [134; 135; 133], вирізнити у них соціальну складову, ознайомитися з вісьмома програмними темами, які вони мають розкривати молодшим школярам, висвітлюючи у першу чергу соціальні аспекти, і додатково (як раніше) духовно-економічні, навчитися використовувати таку складову початково-методичного забезпечення, як авторські навчальні посібники з друкованою основою для учнів та навчально-методичні посібники для вчителів) [113; 114; 115], зокрема «Книга для читання з економіки» для учнів 1-го класу українською [256] й російською мовами (наше співавторство з к.екоп.н. Р. Жадан, к.пед.н. Г. Григоренко), навчально-методичний комплекс для учнів 2–4-х класів, вчителів 1–4-х класів (усі схвалено Міністерством освіти і науки України) [127; 128; 129; 130], ефективно використовувати можливості застосування міжпредметних зв'язків економіки з предметами базового курсу початкової школи для формування СК молодшого школяра, соціального й духовно-економічного збагачення його особистості та в інших напрямках діяльності вчителя з огляду на визначену раніше структуру СК, оскільки кожна казка, казкова, життєва ситуація, рольова, імітаційна гра, кожне завдання цього комплексу має різнобічне спрямування, а діти виступають як суб'єкти всіх видів діяльності, які й відкривають її для себе самотійно.

Зазначимо, що серед слухачів були вчителі, які раніше вже опанували цим курсом з огляду тільки на духовно-економічне спрямування. Тому найціннішим виявилися їх враження від додаткових можливостей поєднання предмета економіки й ДЕВ на основі нашого авторського курсу. Для кращого розуміння проілюструємо це на прикладі рольової гри «Ринок», звернувшись перш за все до її висвітлення у навчально-методичному посібнику для вчителя «Початки економіки. 2 клас» [128, с. 7] для можливості порівняти. Так, включаючись до гри у ринок, учні на основі свого життєвого, соціального досвіду разом із вчителем спочатку з'ясовують питання щодо учасників ринку (це – продавець і покупець). Ставлячи питання «Чи одразу ти купиш той чи інший товар? Чому?», «Що ще буде тебе цікавити?» вчитель очікує на відповідь, яка передбачає послідовність дій покупця як з'ясування ціни, якості товару, вивчення пропозиції й ціни цього товару на ринку і обміркованого вибору якісного товару

за узгодженою ціною, правильного грошового розрахунку, тобто має на меті набуття учнями економічних знань, формування відповідної економічної поведінки й компетентності (соціально-економічний і духовний аспект). Однак ця рольова гра [128, с. 6; 113, с. 7] у контексті проблемних курсів «Початки економіки: розвиток СК молодшого школяра» може торкатися й інших напрямів.

Зокрема, перед вчителем відкривається поле діяльності з розширення репертуару соціальних ролей молодшого школяра у різних соціумах: родина, школа, ринок, дитячий колектив і зосередження уваги учня на якості їх виконання, відповідності соціальним нормам поведінки, а також взаємодії учнів в різних мікрогрупах, залежності їх успіхів від соціальної поведінки, компетентного виконання ролі покупця чи продавця (соціально-психологічний аспект). Учитель має можливість звернути увагу на права й обов'язки покупців та продавців на ринку, юридичну відповідальність продавця за порушення норм закону, прав громадян як споживачів і виконання обов'язків виробників і торговельних посередників (соціально-правовий, соціально-громадянський аспекти). Соціально-політичний аспект учитель може висвітлити, торкаючись питання моральності торговельних відносин, зокрема постачання зброї в умовах воєнних конфліктів, товарообміну із країною агресором (на основі наочної політичної ситуації, яка склалася); соціально-медійний, соціально-інформаційний – через створення рекламних слоганів, рекламних роликів, соціальної реклами товару, послуги, події, аргументоване презентування власної думки, пошук, критичний аналіз будь-якої інформації, викриття фейкових повідомлень, які подаються на сайтах в Інтернеті, у ЗМІ, критичне ставлення до реклами; соціально-комунікативний аспект – як володіння мовленням, уміння вести ефективний культурний толерантний діалог з позитивними наслідками для себе і свого візаві у різних психологічно й емоційно забарвлених ситуаціях; соціально-конфліктологічний – як уміння безконфліктно вирішувати будь-яку ситуацію на основі відповідних компетентностей і соціально-професійний аспект як прояв професіоналізму, успішності у будь-якій діяльності. Таким чином, будь-яке невеличке завдання економічного змісту з навчально-методичного комплексу відповідно до поставленої вчителем мети досягало певного соціально орієнтованого результату, а навчальні

посібники стали інформаційно насиченим, надійним інструментарієм розвитку СК компетентності особистості.

У такій взаємодії, безумовно, здійснювався діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований підходи у їх поєднанні, розвивалося критичне мислення, розкривалися творчі нахили, здібності вчителів щодо створення соціально сприятливого навчального середовища, коли навчальний процес ставав емоційно привабливим, корисним, адже отримані компетентності учень міг одразу застосовувати, розширюючи репертуар своїх соціальних ролей, а можливість вільно висловлювати свої думки вплинула не тільки на прийняття рішень, а й сприяла формуванню усвідомленої відповідальності за них.

Більш того, формувальний експеримент відкрив для слухачів нові можливості і шляхи розвитку власної СК і формування СК молодшого школяра через застосування навчальних посібників початкової школи, більш чітке самоусвідомлення, сприяння усвідомленню школярами соціальної користі кожного завдання, вправи, тексту, гри у навчальному процесі й позакласній діяльності, перетворення їх на ситуацію соціального, емоційного розвитку, збудження соціальних почуттів, залучення ресурсів соціального середовища.

Використання власних методичних «родзинок», проектування змісту уроку відповідно до свого бачення, врахування соціальних особливостей дітей, реалізація особистісно орієнтованого виховання, середовищного підходу, включення дитини в систему суспільних зв'язків, залучення до соціальної діяльності через емоційну привабливість чи усвідомлення мети діяльності, соціальна фасилітація – деякі з характеристик процесу формування СК, до усвідомлення яких дійшли вчителі протягом курсової підготовки. Більш того, ними були окреслені соціальні суперечності, які вимагали дослідження й вирішення, на що було спрямовано подальші дослідження курсантів у власних творчих роботах.

Модуль 3 курсової підготовки (діагностико-аналітичний – 8 год) передбачав вхідне та вихідне комплексне діагностування, настановне заняття, захист індивідуальних та колективних творчих проектів (урок або фрагмент уроку, виховного заходу).

Зазначимо, що поставлену на початку курсової підготовки мету було досягнуто, і вчителі змогли розширити свій світогляд щодо суттєвих соціальних змін в освітній галузі, досягнень педагогіки, психо-

### 3.4. Навчально-методичне забезпечення розвитку соціальної компетентності вчителя

логії стосовно проблеми соціальної компетентності; оволодіти (вдосконалити уміння) методикою особистісно орієнтованого педагогічного процесу, діяльнісним, компетентнісним, середовищним (соціокультурним) підходами, різноманітними інноваційними технологіями, сучасними організаційними формами педагогічного процесу й шляхами формування СК молодшого школяра, його когнітивної, ціннісної, вчинкової сфери. Ми змогли пробудити у вчителів творче ставлення до будь-якої діяльності, спонукати до постійних змін. Зрозуміло, що вищеозначені курси не підмінюють курсової перепідготовки за предметом, однак їхня цінність від цього не зменшується, адже вони значно розширюють компетентності, підвищують майстерність, сприяють збільшенню конкурентоздатності вчителя на ринку праці, успішності у професійній діяльності. При цьому, авторська технологія ДЕВ молодших школярів виступає засобом розвитку СК вчителя, і, відповідно, формування СК учня, а ефективності цим проблемним курсам надає поширення соціального досвіду вчителів, обов'язкове застосування ними засвоєного соціально збагаченого навчального матеріалу, залучення дітей до обговорення й створення соціальної реклами, соціально орієнтованого медіапродукту, зустрічі з підприємцями, бізнес яких є соціально спрямованим, отримання зворотного зв'язку в співбесідах з дітьми з питань соціальної взаємодії у різноманітних групах дітей, у родин, соціальної складової домашньої економіки, залежності споживацьких інтересів від соціально-економічної ситуації та ін.

Щодо тренінгу (40 год), то до його навчально-тематичного плану входила більшість тем з другого модуля програми курсів з більшою орієнтацією на практичні заняття, а також вхідне та вихідне діагностування.

Зазначимо, що для забезпечення 4-ї складової, зокрема тренінгів (18, 40 год) та курсів (80 год) «Початки економіки», нами було використано навчально-методичний комплекс, до якого (крім вищеозначених видань) також входили авторські видання: дві навчальні програми курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс «Початки економіки») «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу «Початки економіки» за дистанційною та очною формами (рекомендовано Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України) та навчальний посібник

«Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу «Початки економіки» (рекомендовано МОН України), які нами було описано раніше [124; 125].

Крім цього, урізноманітненням навчально-методичного забезпечення стали два науково-методичні посібники, які у спів-авторстві створені нами під час роботи у науково-дослідній лабораторії «Управління освітніми системами регіонів сільської місцевості» і можуть бути використані для більш глибокого опанування різноманітними педагогічними технологіями. Отже, перший посібник – «Феномен сільської школи», окремі розділи якого присвячені гуманітаризації природничо-математичної освіти, індивідуалізації та диференціації як способам організації навчального процесу в закладах освіти сільської місцевості в контексті гуманістичної парадигми, моделюванню виховного процесу сільської школи на гуманістичних принципах, особливостям духовно-економічного виховання в умовах сільської школи (в аспекті аксіологічного підходу), інноваційним підходам в управлінні освітніми системами сільських регіонів (висвітлюються на засадах соціокультурного та синергетичного підходів, використання соціальних технологій партнерської взаємодії) можуть бути використані як ресурс для опанування середовищним підходом, технологією духовно-економічного виховання та ін.

Другий посібник – «Управління освітою сільської місцевості» концептуальною ідеєю визначає, що соціально-педагогічна модель в сучасних умовах є ефективним засобом управління освітою в сільській місцевості, в якому не останню роль відіграє вчитель, зокрема і початкової школи. Вона складається з чотирьох компонентів, якими охоплюється весь перелік чинників впливу на освіту та управління нею, а саме: конкретні соціальні умови, економічні, загальноосвітні та конкретні педагогічні умови діяльності окремого закладу. Зміст соціально-педагогічної моделі управління освітою відтворює реальні умови функціонування освітньої системи та управління нею. Спираючись на конкретні соціальні, економічні, загальноосвітні, конкретні педагогічні умови діяльності окремого закладу, управління стає цілеспрямованим, гнучким і здатним реагувати на зміни в оточуючому середовищі (вчитель – як суб'єкт управління). Соціально-педагогічна модель управління освітою сприяє виробленню й прийняттю рішень щодо розвитку освіти та управління, дозволяє



прогнозувати перспективи та виробляти оптимальний варіант розвитку освітньої системи на основі врахування реальної ситуації і можливостей освітньої системи. Науково-методичний посібник містить передмову та чотири розділи, висновки та додатки. Перший розділ висвітлює методологічні основи управління сучасними загальноосвітніми навчальними закладами сільської місцевості (В. Ястребова), другий – мережні форми взаємодії суб'єктів соціокультурного простору (О. Варецька), третій – розкриває методику визначення способів соціального партнерства закладу освіти із громадою (Л. Кондратова). Четвертий розділ описує моделі освітніх закладів сільської місцевості (Т. Бабко). Додатки містять програму соціально-педагогічного дослідження «Проблеми та перспективи розвитку системи освіти в сільських районах Запорізької області», методичний інструментарій дослідження. Зазначимо, що цей посібник з успіхом використовується як управлінцями, так і вчителями, зокрема – початкової школи для кращого розуміння технології соціокультурної ситуації, соціального партнерства, що є досить актуальним.

Наступною складовою навчально-методичного забезпечення стала створена науково-методична бібліотека у вигляді не тільки документів, а й презентацій, які підібрано за темами: «Бізнес-економічне навчання», «Медіаосвіта», «Обдаровані діти», «Педагогічна техніка», «Презентації навчальні», «Презентації педагогічних технологій», «Презентації для дистанційних курсів», «Презентації для семінарів», «Презентації для творчої групи» (у підбірці – різноманітні компетентності), «Релаксація» та ін.

Важливості також набувають методичні рекомендації, які зазвичай створюються до серпневих нарад [118; 132]. Для прикладу – «Пріоритетність СППО у розвитку СК вчителя початкових класів», а також створені за результатами роботи творчої групи.

Ми виходили з того, що надбання класичної педагогіки й психології з успіхом можуть використовуватися як навчально-методичне забезпечення розвитку СК вчителя, зокрема через призму творчості таких класиків педагогіки, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін. Наведемо приклад такої роботи з огляду на спадщину В. Сухомлинського, яка переконує в тому, що виховання тоді має силу, коли воно точно відбиває життя, йде від повноти життя, сповнене життям. Зазначимо, що останнім часом увага до педагогічної спадщини В. Сухомлин-

ського зростає: проводяться Всеукраїнські педагогічні читання «Василь Сухомлинський і сучасність», видаються неопубліковані праці, статті, висвітлюються раніше невідомі положення його педагогічної системи, нові біографічні відомості, захищаються дисертації (Н. Гупан, Н. Дічек, Л. Заліток, О. Сараєва, Ли Цзихуа та інші). Така увага свідчить про те, що творчість науковця багатогранна й актуальна. Отже, на практичному занятті, орієнтуючись на структуру СК (за Т. Беляєвою, яку доповнено нами), слухачі аналізували вислови Василя Олександровича. Вони стосувалися соціалізуючої природи виховання, спільної участі школи та родини у соціальному житті (без вживання терміну «соціальна компетентність»). Слухачі дійшли висновку, що розмежувати усі складові СК вчителя у творах В. Сухомлинського досить складно: усі вони сповнені духовного й морального змісту, тісно й гармонійно пов'язані, доповнюють один одне. Звідси, гармонійною має бути й особистість учня, вчителя, адже, як зазначав В. Сухомлинський, з цієї особистості (вчителя), її ідейних переконань, багатства духовного життя, освіченості, яка допомагає школярам дійти до вершини моральності, починається справжнє виховання. Педагогічний досвід слухачів дозволив їм стверджувати, що особистість учителя як у дзеркалі відбивається у душах дітей, оскільки поділитися можна тільки тим, чим сам володієш, навчити можна тільки тому, що сам знаєш і вмієш. Підтвердження правильності цієї тези вони знайшли у Сухомлинського, який стверджував, що педагогічна діяльність – це, в першу чергу, праця думки, спрямована на те, щоб одухотворювати вихованців бажанням знати, думати, мати правильні погляди на навколишній світ [693, с. 210].

Далі вчителі працювали над пошуком віддзеркалення, підказок щодо складових СК. Наведемо *тези й аргументи, які було віднайдено і підготовлено слухачами*.

Так, необхідність формування *его-компетентності* вчителя підсилюється у таких рядках науковця: рівень культури педагогічного процесу визначає така риса духовного життя, як ставлення до самого себе як до людини, а правильне включення в життя, правильна соціалізація можливі лише тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного «я» з інтересами інших людей, не тільки вміє, але й намагається поступатися своїми бажаннями задля суспільного блага [693, с. 619]. У повній мірі це стосується всіх

учасників навчально-виховного процесу. Саме тому вчитель має навчити вихованця ставитися до себе як до людини, тобто сформувати у нього прагнення до самовиховання, утвердити в ньому силу волі, необхідну для моральної самоорганізації.

На користь необхідності формування *соціально-психологічної компетентності* вчителя свідчить думка науковця про те, що кожне слово вчителя має налаштувати на необхідний лад складний музичний інструмент – колектив. Для цього вчитель має володіти «парною педагогікою» – мистецтвом і майстерністю впливу на особистість і на колектив, вміти відчувати, що відбувається в душі дитини, а відносини, які склалися в конкретних обставинах, вміло використовувати для того, щоб примусити маленьку людину поглянути на себе очима колективу» [693, с. 620], щоб та засоромилася і порадувалася за людину, поспівчувала і допомогла їй [693, с. 139]. Такий вплив неможливий, як зазначає педагог, без певного активного ставлення вихованців до вихователя.

В. Сухомлинський опосередковано вказує на важливість встановлення духовної, психологічної взаємодії між вчителем і вихованцями: «Мені, вихователю, потрібно не лише враховувати, що з боку вихованців до мене є якесь ставлення. Цього мало. Мені потрібно створювати певне, потрібне мені ставлення колективу вихованців як єдиного цілого до мене. Тільки коли я зумію створити необхідне для складного виховного процесу ставлення вихованців до мене, тільки тоді можливий вплив моєї особистості на колектив і через колектив на кожну особистість». Зрозуміло, що для цього в учителя має бути розвиненим соціальний інтелект, емпатія, перцептивні, організаторські здібності, він має знати закономірності поведінки людини, тобто володіти *соціально-психологічною компетентністю*.

Крім цього, вчитель має бути гуманним, доброзичливим, терпимим, толерантним, знати індивідуальні психологічні особливості людей, їхні прояви у поведінці. Саме тому науковець вимагав вдумливого ставлення дорослих до дитини, акцентував на необхідності оволодіння педагогічною культурою. «Виховуємо ми, старші, – батьки, вчителі, всі дорослі – кожним кроком своїм, кожним вчинком. Ніколи не можна забувати, що через вас, вихователів, маленька людина, якій тільки відкривається світ, пізнає людей. З вашої поведінки, з ваших вчинків, особливо з вашого ставлення до інших людей, перш за все до них, вихованців, з того, як і в чому ви виражаєте се-

бе, вона, маленька людина, робить висновок про те, які люди взагалі, чи є добро і яке воно, в чому полягає ідеал» [693, с. 621].

Особистість вихователя має залучати, захоплювати, одухотворювати вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних принципів. Таким чином, мова йде про *психологічну компетентність*, яка гармонійно поєднується з *соціально-психологічною та морально-правовою компетентністю*. Цілком слушно В. Сухомлинський зауважує, що гармонійна єдність ідеалів, принципів, переконань, поглядів, захоплень, уподобань, симпатій і антипатій, морально-етичних принципів у словах і вчинках педагога, його висока освіченість, моральне благородство, щедрість душі, володіння засобами мудрого слова, майстерність виконання місії розкриття людини, її здібностей (знати індивідуальні сили, можливості й здібності вихованців), уміння дорожити довірою, «мудрою владою» – здібністю все зрозуміти – є тим вогником, який притягує юні душі, стає для юнацтва дороговказною зіркою. Така гармонійна єдність має бути органічною потребою вихователя, законом його душі, бо все, що вихователь віддає своєму вихованцю, проходить через його душу, несе в собі духовний заряд принциповості, вірності переконанням [693, с. 138, 621, 622, 625, 632]. Також учитель має бути готовим до здійснення *спеціальної* виховної роботи, розрахованої *спеціально* на те, щоб у суспільстві не було правопорушників і злочинців [694, с. 345]. Сутність такої роботи полягає у розвитку стихійної соціальної прямодушності, ствердження кодексу людської порядності, розуміння цінності людського життя, свободи, запобігання зародження безсоромності, ствердження правди, поваги, довіри. Це твердження не втратило своєї ваги в умовах розбудови сучасної демократично-правової держави й актуалізує формування *морально-правової компетентності* вчителя.

Червоною ниткою через усі твори Василя Олександровича проходить думка про розуміння дитини у будь-яких обставинах, нагадування істини, що «в дитини ніколи не буває бажання навмисно коїти лихо» [693, с. 652]. Мова йде про мудру здібність старшої людини – матері, батька, вчителя – розуміти і відчувати найтонші спонукальні мотиви, причини дитячих вчинків [694, с. 453] і уникати конфліктів. Саме в цьому можна побачити прояв *конфліктної (конфліктологічної) компетентності*. Вбачаючи позитивним аспектом конфлікту подолання негативного, непристойного, педагог вважав його проявом єдності особистостей, наголошуючи на

тому, що тихе, «спокійне» життя колективу, життя без конфліктів і загострень – небезпечне свідчення того, що в юних душах немає напруження сил, необхідних для становлення мужності. Проте, науковець застерігав від конфліктів, які виникають від нерозуміння світу дитинства, сутності дитячих вчинків [693, с. 660] (пустощів, дитячої неувважності, забудькуватості). Він радив не ламати, а старанно, мудро виправляти й спрямовувати, берегти від серцевого надлому особистість. У той же час, конфлікт між педагогом і дитиною, між педагогом і колективом В. Сухомлинський вважав великою бідою для школи й одним із крайніх проявів педагогічної неграмотності. Педагог дослідив, що найчастіше конфлікт виникає тоді, коли учитель думає про дитину несправедливо, не бере до уваги той факт, що дитина весь час знаходиться у стані самопізнання, самоствердження, самовиховання. Науковець радив не робити з дитячих пустощів біди, не тренувати дитячих почуттів на співпереживання горя, якого, по суті, не було б, якби сам вчитель його не викликав. Діти будуть співпереживати і тому, хто попався на пустощах, і тому, хто не зміг втаїти серйозного негожого вчинку. Вчительська помилка може призвести до розбещення колективу, створення викривленого уявлення про дружбу [693, с. 662]. Педагог звертав увагу на розвиток в учителя вміння загасити конфлікт, нейтралізувати його в самому його зародку [694, с. 453], стримувати себе, оволодівати ситуацією, своїми емоціями, розвивати почуття гумору, не переносити з «дорослої» соціології поняття й закономірності у дитячий світ. Педагог також зауважував про складність та суперечливість шкільно-сімейного виховання, яке насичене тисячами конфліктів. І шкільні конфлікти, і ті конфлікти та засмучування, з якими життя зіштовхує дитину в родині, треба розумно, уміло, тактовно вирішувати, згладжувати у шкільному середовищі.

Кожна із вищезазначених складових перегукується з *професійно-трудовою компетентністю*. Школа, за твердженням В. Сухомлинського, починається з тонкого дотику думки і серця педагога до серця дитини. У свою чергу, професійно-трудова компетентність ґрунтується на особливостях вчительської праці, на тому, що труд вчителя проходить у своєрідному, незрівняному ні з чим світі дитинства. Мало знати цей світ, необхідно вживатися у світ дитинства. У кожному вчителеві має сяяти і ніколи не згасати маленька іскорка дитини. Разом з тим, вчительська робота – це робота серця

і нервів, це буквально щоденне і щогодинне витрачання величезних духовних сил, постійна зміна ситуацій, які викликають то посилене збудження, то гальмування. Вчитель має знати своє здоров'я, особливості нервової системи і серця, доводити гнучкість нервової системи до ступеня мистецтва володіння над емоціями [694, с. 456], навчитися переключати енергію всього колективу разом з власною енергією на справу, яка вимагає духовної єдності, колективної творчості, трудової зосередженості всіх і кожного, взаємного обміну інтелектуальними цінностями. Вчитель має навчитися розумно використовувати час відпочинку і бережливо витрачати нервові сили у повсякденній праці, творчо підходити до конструювання педагогічного процесу. Адже думка живе у творчій праці, завдяки якій освіта робить людину розумною [693, с. 100], а розумова вихованість нерівнозначна обсягу набутих знань. Учитель-професіонал має розуміти, що знання – інструмент, за допомогою якого вихованець свідомо робить нові кроки у пізнанні навколишнього світу, у творчій праці. Акцентуючи на соціальній важливості знань, їх моральності, В. Сухомлинський стверджував, що «вся сутність у тому, як відбувається життя знань у складній і багатосторонній діяльності людини» [693, с. 99]. Він з гіркотою констатував таке. «Ми ж не вчимо в школі найголовнішого – не вчимо жити. ... Знають наші вихованці силу-силенну корисних і потрібних (а іноді і не дуже потрібних) речей ... але нічого не знають про те, як жити сімейним життям, що це означає – бути дружиною і чоловіком, матір'ю і батьком своїх дітей»...

Слухачі відзначили, що до більшої частини шкільного матеріалу учні ставляться байдужо, поверхово вбирають інформацію, або демонструють небажання її сприймати, привласнювати. Збагачення ж навчального матеріалу соціальним змістом, який ґрунтується на життєвому досвіді дитини, впливає на формування її СК, вкрай необхідне і на сьогодні залишається проблемою освіти. Саме тому вчитель має знаходити такі шляхи у навчальному процесі і позашкільній діяльності, дбати про підвищення рівня власної професійно-трудової компетентності.

Щодо *політичної компетентності*, то у творах В. Сухомлинського багато приділяється уваги її формуванню. Зрозуміло, в умовах політичної системи Радянського Союзу педагогіка була політично спрямованою і мала виховувати ідейних борців за справу

Леніна, комунізм, єдину партію – комуністичну. Вчитель мав донести до кожної дитини політичні погляди, систему суспільних цінностей правлячої партії. У проектуванні до сьогодення настанови В. Сухомлинського щодо формування переконань як пізнання краси людини (героїчного духу, безмежної відданості Батьківщині, вірності переконанням, готовності й уміння опанувати усіма багатствами думки задля блага народу) теж мають місце, є досить актуальними. Адже і в мирний час виникають ситуації, які вимагають прояву героїзму, вірності переконанням. Відданість Батьківщині на сьогодні може мати прояв в якості турботи про духовне, економічне процвітання країни, покращення екологічного становища, зміцнення наукового потенціалу, якості життя та харчування, покращення добробуту населення, державної соціальної підтримки дитинства, людей похилого віку та інших незахищених верств населення. Зростає значення соціального капіталу, розвитку відповідальності людини за політичний вибір в умовах багатопартійності, корпоративної відповідальності, соціальної відповідальності бізнесу, соціальної орієнтації економіки. У часи сьогоденішньої війни компетентність ще більше актуалізується й набуває певного забарвлення.

Усе вищезазначене, а також соціально-педагогічні аспекти економічного виховання обумовлюють набуття вчителями *економічної компетентності*, яка в умовах ринкової економіки та духовної кризи набуває *духовного забарвлення* [124]. Саме тому можна стверджувати про необхідність формування *духовно-економічної компетентності вчителя*. У В. Сухомлинського – це ідея виховання дитини – творця духовних цінностей [697, с. 172] шляхом залучення їх до радості безкорисливої праці – творення добра для інших [695, с. 66], виховання благородства і любові, яке починається з культури бажань [693, с. 83, 196–197] як морального змісту життя, щедрості душі задля щастя інших, гармонії особистого щастя й суспільного блага, інтересів, потреб і бажань [693, с. 172]. Суспільною проблемою сьогодення слухачі назвали «моральне спожи-вацтво», яке В. Сухомлинський у свій час визнавав величезним пороком, що проникає інколи (сьогодні повсюдно) у світ дитинства, отрочтва, ранньої юності. Внаслідок неправильного, нерозумного підходу старших до молодших, у молодших викривлюється уявлення про те, що повинні старші по відношенню до них, молодших, і що повинні вони, молодші, по відношенню до старших, сус-

пільства [693, с. 82]. Саме тому актуальності набуває формування духовно-економічної компетентності вчителя у питаннях «стримування дитячих бажань, виховання моральних потягів, моральної краси людської поведінки, мудрості «долженствованія», сімейної економіки, ринку, товарно-грошових відносин, проблеми вибору, критичного ставлення до інформації, медіапродукту.

І на кінець, розвиток суспільства, впровадження інноваційних, інформаційних технологій у навчальний процес школи, збільшення ступеня доступності медіаресурсів, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні медіа (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) обумовлює розвиток інформаційної компетентності та *медіакомпетентності* як рівня медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства [350]. Учителі відзначили, що з визначення стає зрозумілим, що медіакомпетентність впливає також на формування інших компетентностей. У творах В. Сухомлинського слухачі побачили думки щодо впливу художнього тексту на розвиток особистості школяра [693, с. 104, 206, 412 та ін.]. Різновидом такого тексту сьогодні є аудіовізуальний медіатекст. Крім цього, школа – це передусім читання – вдумливе, зосереджене, захоплююче розум і серце індивідуальне читання, читання як творчий процес, в якому вихованець наповнює слово пристрастю свого серця [693, с. 104], дізнається про деякі закономірності розвитку суспільного життя, відшукує відповіді на питання, які його хвилюють. В. Сухомлинський визначав однією з найактуальніших педагогічних проблем школи – надання учневі життя у світі книг. Ця проблема не втратила своєї актуальності. Змінилася форма подання інформації, в життя увійшли мультимедійні книги у вигляді роликів з накладанням тексту, звуку, графіки. Говорячи про медіатексти, слухачі наголосили на рекламі, яка сьогодні стала невід'ємною складовою сучасного способу життя населення. Крім того, що реклама виконує певні функції, а саме: інформує про нові товари, послуги, події, нагадує, переконує, реклама впливає на формування соціокультурних моделей



споживання матеріальних благ, на смаки, уподобання, нормативно-ціннісні орієнтації та стереотипи поведінки людей, провокує зростання потреб, зображує стиль життя середнього та вищого класів як життєву норму. Саме тому перед вчителем постає завдання навчитися бути упередженим, прискіпливим, думати, аналізувати виробляти захисну реакцію та критичне ставлення, і, відповідно, виховувати духовно-економічну стійкість у школярів.

Таким чином, учитель має підготувати учня до його головного іспиту – іспиту життям, соціумом. «Головний іспит – не те, що юнак відповів на всі питання екзаменаційних білетів, головне свято школи – не вручення атестатів. Головний іспит – чи може бути вихованець справжнім громадянином, працівником, жити в любові та вірності» [694, с. 431].

У результаті плідної роботи слухачі підтверджували актуальність спадщини не тільки В. Сухомлинського, а й інших знаних педагогів і психологів, вказуючи на багатоплановість, сучасність, глибину у висвітленні проблеми розвитку СК вчителя і формування учня, окресливши кожний для себе ті соціально-педагогічні вершини, які їм ще треба долати.

Суттєву цінність для навчально-методичного забезпечення мають посібники з критичного мислення О. Пометун та ін. [574], медіаосвіти – Г. Онкович та ін. [477; 526; 478], компетентності спілкування – Л. Петровської [551], ігрової діяльності – А. Панфілової [539], П. Щербаня [794] та ін.

І наостанок, з огляду на переважання тренінгових, практичних видів занять, а також впливу технології казкотерапії як на дітей, так і на дорослих, цілком слушним вважаємо використання тритомника М. Паркін «Казки для бізнес-тренерів», «Казки для управління змінами», «Казки для коучингу» [540; 860; 859]. Зокрема, виходячи з ідеї авторки, казки ми з успіхом використовували для визначення та постановки цілей, розв'язання проблеми, зміни ставлення вчителів до проблеми, позбавлення неприємних почуттів, набуття вміння по-новому бачити ситуацію і виявляти творчість, відповідальність, прагнути успіху та підвищення самооцінки [125, с. 145]. В умовах соціальних змін і в контексті нашої роботи ми використовували казки для допомоги слухачам навчитися формулювати власні уявлення щодо майбутніх змін і виробляти позитивне ставлення до них, входити

у сеанс індивідуального коучингу, запам'ятовувати потрібну інформацію, позбавлятися страхів у періоди змін. Під час тренінгу, коучингу (як їхня частина) вони є доречними для емоційного забарвлення теоретичних знань, роздумів, стимулювання дискусії й розмірковування. Отже, ми спрямували увагу на п'ять аспектів змін (глав книги) [859], відповідно до яких були згруповані казки. Це: 1. *Історії, які вчать ставленню до змін*, підводять до таких думок: інколи в нас немає іншого виходу, як змінюватися; зміни неминучі і постійні; ми можемо змінити свою поведінку, але не внутрішню сутність; для зміни чого-небудь необхідні самостійні дії; іноді дуже багато змін – однаково погано, як і у випадку, коли їх занадто мало. Історії показують: ставлення до змін визначаються їх сприйняттям; потрібно, щоб хтось нагадував нам про необхідність постійних змін та інновацій. 2. *Зміни та творчі здібності*. Історії цієї глави допомагають змінювати масштаби проблем і сприймати їх з більш позитивного погляду; показують шляхи розвитку власних творчих здібностей і вчать думати про «неможливе»; попереджують про реальне сприйняття подій в житті, можливий ризик щодо втілення творчих проектів; дають розуміння безмежності творчого мислення. 3. *Лідери та команди*. Казки демонструють, що іноді найвеличніша мудрість захована у простоті; висновки щодо лідера можливі із спостережень за іншими людьми; лідери та команди можуть потрапити у залежність один від одного; «мимовільний» лідер може стати хорошим керівником, а згуртовані команди можуть відбивати більш сильні атаки, ніж окремі люди; у команді можна залишатися унікальною особистістю проте й частиною цілого; кожна людина набуває певної цінності, коли знаходить своє місце. Вони попереджують, що неможливо забувати про ті уявлення, які ми створюємо про власну організацію; бути відкритими до змін. Історії глави 4. *Як поратися зі стресом* допомагають визначити пріоритети у житті, доводять необхідність позбуватися проблем минулого і не тягти їх у майбутнє; підштовхують до роздумів про те, коли краще виявляти завзятість, а коли поступитися; що проблеми й біди не обов'язково мають впливати на сьогодення; як бути задоволеним тим, що маєш і не турбуватися про те, чого немає. Казки показують, що іноді досить низький рівень стресу так само небезпечний, як і досить високий; іноді «плисти за течією» краще, ніж

починати боротьбу; щастя – той стан, який приходить внутрішньо. Глава 5. *Емоційний інтелект* допомагає усвідомити власні почуття та емоції інших людей; зрозуміти що можна по-різному розглядати істину і розуміти «карти реальності» інших людей; вчить справлятися з конфліктами, радить з приводу набуття емоційної компетентності шляхом переведення теорії у практику; вчить бути обережними і не створювати «помилкових вражень» про інших людей, вчиняти так, як ми би хотіли, щоб вчиняли з нами; нагадують про можливість виникнення сильних емоцій від різноманітних історій. Ми спостерігали, як виходячи з різноманіття тлумачення змісту казок, існування великої кількості практичних прийомів казки допомагають вчителям справлятися зі змінами, здійснювати перехід з одного стану в інший. Отже, казки залишаються потужним, привабливим, корисним ресурсом.

### **Висновки до третього розділу**

1. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що для розвитку СК вчителя початкової школи у СППО було розроблено експериментальну програму комплексного розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, визначено основні напрями, окреслено особливості оновлення післядипломного педагогічного процесу щодо розвитку СК вчителя початкової школи, визначено основні форми розвитку СК, якими стали: навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи та підвищення рівня їхньої СК у міжкурсовий період, сполучаючи формальну, неформальну й інформальну освіту. Цей комплексний лонгітюдінальний вплив складових післядипломного процесу, перевагами якого є фактичне якісне розширення компетентностей вчителів (відповідно до видів діяльності), а також набуття ними нових (вчитель, який викладає курси за вибором «Початки економіки», «Медіаосвіта») з мінімальним відривом від навчально-виховного процесу початкової школи сприяв досягненню ефективного розвитку усіх компонентів соціальної компетентності.

2. Визначення сутності мети технології комплексного лонгітюдінального розвитку СК вчителя початкової школи у СППО дало можливість розробити і здійснити поетапні дії, його структурно-функціональну модель, дослідну концептуально-інструментальну

модель науково-методичного забезпечення комплексного лонгitudінального процесу розвитку СК вчителя початкової школи у СППО, яка містила шість складових стосовно курсового та міжкурсового періоду. Перші три складові стосувалися науково-методичного забезпечення курсового періоду, у процесі яких відбулася розробка навчально-методичного забезпечення комплексного лонгitudінального процесу розвитку СК на основі наукової концепції, попередня підготовка викладачів інститутів СППО, реалізація вищезначеної концепції на етапі курсової підготовки. Складові моделі міжкурсового періоду (3–6) передбачали науково-педагогічний супровід вчителів у розвитку їхньої СК, закріплення теоретичних знань у практичній діяльності через навчання на проблемних курсах, спецкурсах, участь у семінарах, тренінгах, коучингу, творчих групах, консультування в районному консультпункті (очно, очно-заочно й он-лайн), самоосвіту шляхом опанування інформацією з інформаційного банку інституту чи кафедри та самостійну роботу вчителів.

3. Технологія розвитку СК вчителя початкової школи у СППО відображає модель педагогічного процесу у СППО, об'єднуючи зміст, форми, методи, засоби, а також інші технології (перелік нами було визначено), які використовуються в інших галузях і мають чітко означену мету. Цей перелік може поширюватися, проте головне – відповідність технології до соціальної, навчальної ситуації і майстерність вчителя у її запровадженні.

Суттєвим підсиленням будь-якої технології є наявність її навчально-методичного забезпечення, яке було представлено проліцензованими програми курсів, спецкурсів, тренінгів та науково-методичними комплексами, навчально-методичними матеріалами проблемних семінарів, творчих груп, навчально- та науково-методичними посібниками, конспектами й презентаціями лекцій та практичних занять, діагностичним інструментарієм.

Результати упровадження моделі дають можливість стверджувати про дієвість науково-методичного забезпечення розвитку СК вчителя початкової школи, доцільність її покрокового застосування упродовж п'яти років (у курсовий та міжкурсовий періоди) завдяки створеним організаційно-педагогічним умовам, які ми об'єднали у три групи. Їх ефективність підтвердилася у комплексності та взаємодії.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У результаті аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясовано, що проблема розвитку соціальної компетентності (без термінів) визначалась актуальною, перебувала у колі уваги багатьох дослідників, починаючи з глибокої давнини, віддзеркалювала існуючий соціальний устрій, пов'язувалася із серйозною професійною освітою протягом життя, опануванням вчителем соціальними ролями, умінням вибудовувати міжособистісні стосунки, гнучко реагувати на соціальні зміни й, відповідно, самому змінюватися, розвитком навичок застосування ресурсів соціального середовища, набуттям компетентності в громадянських, правових, економічних відносинах, наданням свободи усвідомленого вибору, який забезпечує адекватну відповідальність перед собою і суспільством та ін.

2. З'ясовано, що ключовими підходами у формулюванні поняття «соціальна компетентність» є когнітивний, діяльнісний, особистісний, поведінковий, адаптивний, соціокомунікативний та ін., а базовими категоріями багатоаспектного поняття – здатності, здібності, сукупності якостей особистості, соціальних знань і умінь, компетентностей, соціальні ролі, взаємодія із соціальним середовищем, саморозвиток, самореалізація та ін., що обумовлено проявом соціальної компетентності в усіх сферах життєдіяльності людини. Встановлено, що кількість досліджень сутності поняття «соціальна компетентність учителя», є обмеженою, а питання її розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти – мало дослідженим.

Уточнено поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», котра стала орієнтиром для визначення поняття «соціальна компетентність вчителя початкової школи», яку ми розглядаємо як цілісне особистісне утворення, що ґрунтується на поєднанні соціального й емоційного інтелекту, якісний рівень якого передбачає: розвинену спрямованість вчителя, пов'язану із самоспонуванням щодо покращення норм взаємовідносин у суспільстві, від розв'язання яких залежить розвиток соціальних цінностей, самовизначенням, накопиченням соціальних цінностей і розширенням соціального досвіду, набуттям, поглибленням дієвих знань соціально-практичного характеру, урізноманітненням репертуару соціальних ролей, здатністю і готовністю успішно, продуктивно взаємодіяти з іншими, відкрива-

*ти й освоювати способи вирішення нового класу соціально-професійних задач, застосовувати ресурси соціального середовища для встановлення природних суспільних зв'язків та соціального саморозвитку, приймати ефективні рішення в соціальних ситуаціях, усвідомлюючи соціальну значимість й особисту відповідальність за результати діяльності щодо формування СК молодших школярів.*

Виокремлено основні компоненти соціальної компетентності вчителя початкової школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, діяльнісний, особистісно-професійний, рефлексивний, які потребують цілісності їхнього впливу, з огляду на цілісність розвитку особистості. Виходячи із цієї структури, функціями соціальної компетентності вчителя початкової школи визначено інформаційно-прикладну, адаптаційну, соціалізуючу, ціннісно-орієнтаційну, прогностичну, поведінково-діяльнісну, статусно-рольову, рефлексивну.

Досліджено детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи. Уточнено поняття «*післядипломна педагогічна освіта*», окреслені її актуальність, пріоритетність і особливості, викладено розуміння розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи як процесу якісного змінювання цілісного багатомірного особистісного утворення, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, операційного, особистісно-професійного та рефлексивного компонентів, в основу якого покладено високу розвиненість мотивів соціальної поведінки, ціннісних, соціально-професійних орієнтацій, соціально-педагогічних, соціально-психологічних знань, вмінь, навичок, практичного соціального досвіду, особистісних професійних якостей, перетворення їх зовнішніх і внутрішніх зв'язків, що забезпечує виконання вчителем початкової школи професійних функцій у стандартних та нестандартних умовах педагогічної діяльності.

3. Розроблено на основі сучасних теоретико-методологічних підходів до професійної підготовки педагогів наукову концепцію, яка полягає у розкритті ключового задуму процесу розвитку соціальної компетентності у системі післядипломної педагогічної освіти як цілісної, комплексної системи, змістовно-смісловим стрижнем якої є проекція теоретичних положень на соціально спрямовану професійну діяльність вчителів з формування СК молодших школярів, в якій «розвиток соціальної компетентності

*вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти» подаємо як незворотний, складний, багатофакторний, багаторівневий, спрямований, закономірний, системний процес якісних і кількісних соціально-психологічних, особистісних змін рівня соціальної компетентності, який відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх детермінант, рушійними силами якого є суперечності зовнішнього та внутрішнього світу особистості між рівнем її прагнень, соціальної активності щодо виконання певних соціальних ролей у певній соціальній групі та реальними можливостями особистості, суспільства відносно їх реалізації; процес, який супроводжується закріпленням і накопиченням попередніх станів, результатом якого є цілісне особистісне утворення, новий якісний стан, що виступає як якісна зміна, поліпшення і перетворення її структури, (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів і зв'язків).*

4. Запропоновано структурно-функціональну модель комплексного лонгитюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, визначено лінії у такому розвитку як динамічному процесі переходу можливого до дійсного, від Я-вчорашнього – до Я-сьогоднішнього і Я-майбутнього, яка включає чотири етапи (мотиваційно-ціннісний, організаційно-технологічний, особистісно-професійного розвитку, рефлексивно-творчий) та концептуально-інструментальну модель науково-методичного забезпечення вище означеного процесу розвитку, яка містить шість складових і відображує технологію розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

5. Експериментальними даними підтверджено доцільність і дієвість розроблених моделей та технології, обґрунтованих організаційно-педагогічних умов комплексного лонгитюдінального розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми, а закладає основу для подальшого визначення особливостей науково-методичного забезпечення комплексного лонгитюдінального розвитку соціальної компетентності в системі «родина – дошкільний навчальний заклад – школа – позашкільний освітній заклад – вища школа».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. В. Луначарский о воспитании молодежи // Сов. педагогика. – 1966. – № 1. – С. 90–105.
2. Академічний тлумачний словник української мови (1970–1980). Он-лайн версія академічного тлумачного «Словника української мови» в 11 томах (1970–1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua>
3. Акуленко І. А. Аксіологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики / І. А. Акуленко, Н. А. Тарасенкова // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2008. – Вип. 139. – С. 3–10.
4. Алимов Д. Harvard Business School / Д. Алимов // Путеводитель по MBA в России и за рубежом : сборник / под ред. О. Гозман, А. Жаворонковой, А. Рубальской. – М. : Begin Group, 2004. – С. 173.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
6. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 3–15.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2000. – 351 с.
8. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
9. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности / В. И. Андреев. – Казань, 1992. – 207 с.
10. Андреева И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогике. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
11. Аникеев А. С. Гражданское образование в современной школе: сущность, содержание, модели. – Калуга, 2001. – С. 89.
12. Анисимова О. А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / О. А. Анисимова. – М., 2002. – 160 с.
13. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете /



В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.

14. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост.: Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

15. Антонова Т. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления [Текст] / Т. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54–69.

16. Ариарский М. А. Прикладная культурология [Электронный ресурс] / М. А. Ариарский. – СПб. : СПбГУКИ, 2001. – Режим доступа : [http://www.infinan.ru/kulture/ariarskij\\_m\\_a\\_prikladnaja\\_kul\\_turologija\\_monografija\\_izd\\_-2\\_spb\\_\\_2001\\_561\\_s.html](http://www.infinan.ru/kulture/ariarskij_m_a_prikladnaja_kul_turologija_monografija_izd_-2_spb__2001_561_s.html)

17. Арон Р. Эссе о свободах: универсальной и единственной формулы свободы не существует / Раймон Арон // Полит. исследования. – 1996. – № 1. – С. 128–137.

18. Арсеньев К. С. Социальные сервисы вики как образовательная среда для формирования критического отношения к информации: (II конф. «Гуманитарные науки в современном обществе: педагогика, психология и социология», 2011 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/9038>

19. Арсеньев К. С. Социальный wiki-проект как средство развития у студентов вуза критического отношения к информации [Электронный ресурс] // The Emissia. Offline Letters (Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал)). – 2011. – Сентябрь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2011/1639.htm>

20. Артеменко Т. А. Социокультурная среда научного города (на материале Новосибирского Академгородка) : автореф. дис. канд. культурол. наук. – М., 1996. – 21 с.

21. Астахова Т. Хорошие идеи в Америке рекламируют // Деньги и благотворительность. – 1994. – № 3.

22. Ахиезер А. С. Между Я и Другим (Социокультурное исследование) // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 16–40.

23. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1997. – Т. 1. – 806 с.

24. Бабенко Н. Л. Развитие социально-личностной компетентности будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед.

наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Л. Бабенко. – Волгоград, 2012. – 15 с.

25.Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей 5–7 лет в условиях полилогического пространства дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] : Монография. – М. : Академия Естествознания, 2012. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/144>

26.Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади / Укл. О. В. Онопрієнко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.

27.Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. 2-е изд., исправл. и доп. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.

28.Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : Методическое пособие. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

29.Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

30.Байков Ю. Н., Егоров Д. Е. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса [Текст] / Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 6. – С. 12–24.

31.Басов М. А. Педагогические условия воздействия социальной рекламы на позиционирование деятельности учреждений культуры в молодежной среде : автореф. дис. на получ. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Басов Максим Александрович. – Москва, 2010. – 26 с.

32.Басова В. М. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ярославль, 2004. – 472 с.

33.Бахов І. С. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів / І. С. Бахов // Пед-науки. – 2009. – № 7. – С. 56–60.

34.Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Бахтеева Светлана Станиславовна. – Казань, 2001. – 174 с.

35.Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

36.Безус Р. М. Поняття «детермінант» та його значення в різних сферах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=64121>

37.Белицкая Г. Э. Социальная компетенция личности [Текст] / Г. Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 42–57.

38.Белова Т. С. Социальные роли личности (лекция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=46&0a1=848&0o1=1&0s1=1>

39.Беляева Т. Б. Модель социальной компетентности / Т. Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 10–12.

40.Бердяев Н. А. Философия свободы [Электронный ресурс]. – М., 1911. – Режим доступа : [http://www.odinblago.ru/filosofiya/berdyaev/filosofia\\_svobod\\_i](http://www.odinblago.ru/filosofiya/berdyaev/filosofia_svobod_i)

41.Берестова Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Л. И. Берестова. – М., 1994. – 24 с.

42.Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

43.Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 173 с.

44.Бершадский М. Педагогический дискуссионный клуб «Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника» (портал Аудиториум.ru, 2002 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.auditorium.ru/>

45.Бесарабчук Г. В. Педагогічні умови підвищення ефективності виховного впливу на формування у ліцеїстів готовності до служби в армії через інформатизацію спортивно-масової роботи /

Г. В. Бесарабчук // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2012. – Випуск 5. – С. 33–38.

46. Бех І. Д. Виховання особистості : Підручник. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

47. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>

48. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бехтенова Елена Федоровна. – Новосибирск, 2006. – 276 с.

49. Бехтерев В. М. Вопросы общественного воспитания // Антологія педагогической мысли России второй половины XIX века – начала XX века. – М. : Просвещение, 1990. – С. 501–507.

50. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік. Під заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи. – К., 2001. – 111 с.

51. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Електронний ресурс] : Колективна монографія // Портал «United Nations Development Programme». – Режим доступу : [http://www.undp.org.ua/files/en\\_33582maket\\_competence\\_eng\\_ost.pdf](http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf)

52. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – С. 23–30.

53. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 26–30.

54. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень : Підручник. – К. : АБУ, 2002. – 480 с.

55.Блонский П. П. Избранные педагогические и социологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.

56.Блумберг Г. Энциклопедия культурологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc\\_culture](http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_culture)

57.Бове Кортлэнд Л., Аренс Уильям Ф. Современная реклама. Пер. с англ. – Тольятти : Издательский дом «Довгань», 1995. – 704 с.

58.Боголюбов Л. Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 22–33.

59.Бодалев А. А. Личность и общение. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

60.Бодалев А. А. Психология общения : избр. психол. труды / А. А. Бодалев. – М. : [б.в.], 1996. – С. 336–338.

61.Божович Е. Д., Шеина Е. Г. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е. Д. Божович, Е. Г. Шеина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 22. – С. 64–76.

62.Бойчук П. М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів / П. М. Бойчук, Н. В. Борбич // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 1. – С. 35–44.

63.Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 211 с. – С. 14.

64.Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

65.Болотина Т. В. Гражданское образование в контексте модернизации образования / Т.В. Болотина // Академический вестник. – СПб., 2001. – С. 62–64.

66.Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

67.Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Болюбаш Надія Миколаївна. – Ялта, 2011. – 290 с.

68.Бондар В. І. Сутність, структура, одиниці вимірювання в педагогіці / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (50). – Дод. 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 338 с. – С. 88–91.

69.Борбич Н. В. Соціальна компетентність як складова частина компетентнісного підходу // Педагогічний пошук. – 2011. – С. 11–13.

70.Борбич Н. В. Сучасний аналіз дефініції «соціальна компетентність» особистості [Електронний ресурс] // Збірник наукових праць УДПУ (педагогічні науки). – 2014. – Частина 1. – С. 45–51. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2014/1/6.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/1/6.pdf)

71.Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Борбич ; наук. керівник П. М. Бойчук ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 22 с.

72.Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 300 с.

73.Борисенко Е. Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов [Электронный ресурс] : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Борисенко. – Кемерово, 2013. – 20 с. – Режим доступа : <http://netess.ru/3pedagogika/18093-2-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-formirovaniya-socialnoy-kompetentnosti-studentov-vuzov.php>

74.Борисенко Е. Н. Сущностная характеристика феномена «социальная компетентность студента» // Вестник КемГУ. – 2011. – № 1 (45). – С. 53–59.

75.Бородієнко О. В. Коучинг як інноваційна технологія особистісно-розвивального навчання: особливості застосування в професійному навчанні [Текст] / О. В. Бородієнко, Л. В. Музичко // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (17), лютий. – Ч. IV. – С. 22–25.

76.Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Бочаров Виталий Михайлович. – Ставрополь, 2005. – 407 с.

77.Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.

78. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина. – Калининград : Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003.

79. Будник О. Б. Етноекономічна компетенція школяра : монографія. – Київ–Івано-Франківськ : Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 200 с.

80. Будник О. Б. Етнопедагогіка економічного виховання школярів : Науково-методичний посібник. – Івано-Франківськ : Ті повіт, 2005. – 192 с.

81. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / С. В. Бурдіна ; Луганський нац. у-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 12 с.

82. Буренков И. Б. Все мы люди // Реклама. – 1996. – № 1. – С. 14–15.

83. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 278 с.

84. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.

85. Буяшенко В. В. Соціокультурний підхід у дослідженні соціальної турботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=1411&chapter=1>

86. Бэкон Ф. Сочинения. – М. : Мысль, 1977–1978. – Т. 1–2.

87. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения : учеб. пособ. для слушат. ИПК [текст] / К. Я. Вазина. – Горький : Горьковский межобластной институт повышения квалификации работников профессионально-технического образования РСФСР, 1989. – 234 с.

88. Вакуленко В. Проблеми підготовки та підвищення кваліфікації сучасного вчителя / В. Вакуленко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – 2010. – Вип. LIII. – Ч. I. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 33–43.

89. Варецька О. В. Актуальність творчості В. Сухомлинського у формуванні соціальної компетентності вчителя / О. В. Варецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені

В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за редакцією В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Вип. I (39). – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – Серія «Педагогічні науки». – С. 48–53. **Фахове видання.**

90. Варецька О. В. Вивчаємо споживчий кошик / О. В. Варецька // Економіка в школах України. – 2014. – № 3 (112). – С. 8–13.

91. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання в єдиному освітньому просторі «сім'я–ДНЗ–суспільство» / О. В. Варецька // Личность в едином образовательном пространстве : сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. Часть 2. Конференции «Детство в современном мире: первые 7 лет и вся жизнь», «Информационно-коммуникативное пространство как новая среда личности». – Запорожье : ООО «Липс» ЛТД, 2010. – С. 53–57.

92. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу «Початки економіки». Методичні рекомендації: Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2009–2010 навчальному році : Методичні рекомендації: У 2-х ч. / Упоряд. В. Я. Ястребова. – Частина I. – Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2009. – С. 57–61.

93. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу «Початки економіки» : Навчальний посібник для вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс «Початки економіки») та викладачів системи післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 76 с. **Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для організаторів післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та студентів вищих навчальних закладів, лист № 1/11-1635 від 11.03.2010 р.**

94. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу «Початки економіки» : Навчальна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс «Початки економіки») за дистанційною формою. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 68 с. **Рекомендовано Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України як навчальна програма для організаторів післядипломної педагогічної освіти,**



**слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та студентів вищих навчальних закладів, лист № 1.4/18-Г-512 від 14.12.2009 р.**

95. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі курсу «Початки економіки» : Навчальна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (інших спеціальностей, які викладають курс «Початки економіки») за очною формою. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – 80 с. **Рекомендовано Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України як навчальна програма для організаторів післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та студентів вищих навчальних закладів, лист № 1.4/18-Г-511 від 14.12.2009 р.**

96. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання школярів шляхом викладання предмета «Початки економіки» / О. В. Варецька // Економіка в школах України. – 2012. – № 11 (96). – С. 19–25.

97. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання школярів шляхом викладання предмета «Початки економіки» / О. В. Варецька // Економіка в школах України. – 2013. – № 1 (98). – С. 22–27.

98. Варецька О. В. Духовно-економічне виховання школярів шляхом викладання предмета «Початки економіки» / О. В. Варецька // Економіка в школах України. – 2013. – № 5 (102). – С. 34–37.

99. Варецька О. В. Екологія рідного краю : Підручник для 4 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Варецька, В. В. Левашова, О. В. Нікулочкіна. – Запоріжжя : Прем'єр, 2010. – С. 48–88.

100. Варецька О. В. Екологія рідного краю: Програма для 4 кл. загальноосвітніх навчальних закладів : Навчальна програма / О. В. Варецька, В. В. Левашова, О. В. Нікулочкіна // Екологія рідного краю: Програма для 1–11 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. – Запоріжжя : Прем'єр, 2010. – С. 24–26. **Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, протокол № 7 від 26.10.2010 р.**

101. Варецька О. В. Екологія рідного краю : Робочий зошит для 4 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Варецька, В. В. Левашова, О. В. Нікулочкіна. – Запоріжжя : Прем'єр, 2010. – С. 18–35.

102. Варецька О. В. Змістові лінії у визначенні сутності поняття «соціальна компетентність особистості» // О. В. Варецька / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній шко-

лах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 38 (91). – С. 110–118. **Фахове видання.**

103.Варецька О. В. Значення критичного мислення у розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи / О. В. Варецька // Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22–23 березня 2013 р. / за ред. В. М. Огаренка та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – С. 122–125.

104.Варецька О. В. Компетентнісний підхід – концептуальна основа сучасної педагогічної освіти / О. В. Варецька // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 3 (50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2, 2013. – С. 59–61. **Фахове видання.**

105.Варецька О. В. Компетентність як придбана гуманістична чеснота / О. В. Варецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 36 (89). – С. 118–126. **Фахове видання.**

106.Варецька О. В. «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти (укр. м.) / О. В. Варецька // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (12), Issue : 2014. – Vol. 25. – P. 28–35. **Міжнародне наукове періодичне видання.**

107.Варецька О. В. Концепція та модель пролонгованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання школярів / О. В. Варецька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – С. 76–87.

108.Варецька О. В. Критичне ставлення до рекламного медіа-продукту як складова соціальної компетентності вчителя початкової школи [Електронний ресурс] / О. В. Варецька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка [Текст]. № 3 / гол. ред. Г. Терещук ; заст. гол. ред. В. Чайка ; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – С. 14–20. – Режим доступу : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/3590> **Фахове видання.**

109.Варецька О. В. Мережні форми взаємодії суб'єктів соціокультурного простору // Управління освітою сільської місцевості : науково-методичний посібник / В. Я. Ястребова, О. В. Варецька, Л. Г. Кондратова, Т. М. Бабко. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. – С. 35–84.

110.Варецька О. В. Мережні форми взаємодії суб'єктів соціокультурного простору // Управління освітою сільської місцевості : науково-методичний посібник / В. Я. Ястребова, О. В. Варецька, Л. Г. Кондратова, Т. М. Бабко. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2014. – С. 38–87. **Рекомендовано як науково-методичний посібник для працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти, науковців, керівників управлінь і відділів освіти, директорів освітніх закладів та працівників освіти (Лист МОН України № 1/11–2252 від 12.02.2013 р.).**

111.Варецька О. В. Метод соціокультурної ситуації як основа стратегії розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської школи / О. В. Варецька // Гірська школа Українських Карпат, 2013. – № 8–9. – С. 41–45. **Фахове видання.**

112.Варецька О. В. Місце соціальної компетентності в структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи / О. В. Варецька // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / За заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2014. – Вип. 3. – С. 106–116. **Фахове видання.**

113.Варецька О. В. Навчальний посібник «Робочий зошит з економіки» для учнів 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів курсу за вибором «Початки економіки» : Навчальний посібник. – Запоріжжя : Просвіта, 2014. – 92 с. **Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 –Г-171 від 24.02.2014 р.**

114.Варецька О. В. Навчальний посібник «Робочий зошит з економіки» для учнів 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів курсу за вибором «Початки економіки» : Навчальний посібник. – Запоріжжя : Просвіта, 2014. – 104 с. **Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 –Г-172 від 24.02.2014 р.**

115.Варецька О. В. Навчальний посібник «Робочий зошит з економіки» для учнів 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів

курсу за вибором «Початки економіки». – Запоріжжя : Просвіта, 2014. – 116 с. **Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 –Г-277 від 04.03.2014 р.**

116.Варецька О. В. Науково-методичне забезпечення пролонгованої підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання школярів / О. В. Варецька // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 39–48.

117.Варецька О. В. Науково-методичне забезпечення процесу розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 1.

118.Варецька О. В. Особливості впровадження в навчальний процес технології духовно-економічного виховання : Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2010–2011 навчальному році : методичні рекомендації: У 2-х ч. / упоряд. В. Я. Ястребова, Т. Г. Верозубова. – Частина 1. – Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2010. – С. 51–59.

119.Варецька О. В. Особливості розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської школи / О. В. Варецька // Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів : матеріали II міжнародної спільної українсько-американської науково-практичної конференції, 24–26 вересня 2013 р. / Гол. ред. В. Д. Хрущ. – Івано-Франківськ : НАІП, 2013. – С. 71–73.

120.Варецька О. В. Питання походження та новизни компетентнісного підходу в освіті / О. В. Варецька // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 1. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – С. 102–106. **Фахове видання.**

121.Варецька О. В. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя в наукових працях (від давніх часів до середини XIX століття) / О. В. Варецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 35 (88). – С. 10–20. **Фахове видання.**

122.Варецька О. В. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у працях західних науковців (від середини ХІХ до середини ХХ століття) // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, – К., 2014. – Випуск № 79. – Ч. 1 – С. 93–102. **Фахове видання.**

123.Варецька О. В. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у працях російських та українських науковців (від середини ХІХ до середини ХХ століття) / О. В. Варецька // Проблеми освіти. – 2014. – № 78. Ч. ІІ. – С. 55–65. **Фахове видання.**

124.Варецька О. В. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук : спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Варецька. – Запоріжжя, 2008. – 24 с.

125.Варецька О. В. Підготовка учителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Варецька Олена Володимирівна. – Запоріжжя, 2008. – 315 с.

126.Варецька О. В. Підходи до визначення сутності поняття «соціальна компетентність особистості» / О. В. Варецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 37 (90). – С. 122–131. **Фахове видання.**

127.Варецька О. В. Початки економіки. 1 клас. Навчально-методичний посібник з економіки курсу за вибором «Початки економіки» для вчителя / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2010. – 120 с. **Схвалено МОН України для використання в навчально-виховному процесі як навчально-методичний посібник з економіки для вчителя, лист № 14.1/12-Г-162 від 21.02.2014 р.**

128.Варецька О. В. Початки економіки. 2 клас. Навчально-методичний посібник з економіки курсу за вибором «Початки економіки» для вчителя / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2011. – 112 с. **Схвалено МОН України для використання в навчально-виховному процесі як навчально-методичний посібник з економіки для вчителя, лист № 14.1/12-Г-168 від 24.02.2014 р.**

129.Варецька О. В. Початки економіки. 3 клас. Навчально-методичний посібник з економіки курсу за вибором «Початки економіки» для вчителя / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2012. –

124 с. **Схвалено МОН України для використання в навчально-виховному процесі як навчально-методичний посібник з економіки для вчителя, лист № 14.1/12-Г-169 від 24.02.2014 р.**

130.Варецька О. В. Початки економіки. 4 клас. Навчально-методичний посібник з економіки курсу за вибором «Початки економіки» для вчителя / О. В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2014. – 136 с. **Схвалено МОН України для використання в навчально-виховному процесі як навчально-методичний посібник з економіки для вчителя, лист № 14.1/12-Г-170 від 24.02.2014 р.**

131.Варецька О. В. Пріоритетність системи післядипломної педагогічної освіти у розвитку соціальної компетентності вчителя / О. В. Варецька // Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників як форма підвищення фахової майстерності: проблеми, перспективи розвитку (збірник матеріалів I Всеукраїнської Інтернет-конференції (13 грудня 2012 р. / Упоряд. Н. В. Любченко, О. А. Прокопенко; за ред. Є. Р. Чернишової ; ун-т менедж. освіти НАПН України. – К., 2013. – С. 33–35.

132.Варецька О. В. Пріоритетність системи післядипломної педагогічної освіти у розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів // Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2013–2014 навчальному році : методичні рекомендації: У 3-х ч. / упоряд. В. Я. Ястребова, Т. Г. Верозубова. – Частина 1. – Запоріжжя : 2013. – С. 21–29.

133.Варецька О. В. Програма курсу за вибором з економіки «Початки економіки» для загальноосвітніх навчальних закладів» / О. В. Варецька // Економіка в школах України. – 2014. – № 4 (113). – С. 10.1–10.20. **Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 -Г-173 від 24.02.2014 р.**

134.Варецька О. В. Програма курсу за вибором «Початки економіки» для початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Варецька // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 55–57. **Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 -Г-173 від 24.02.2014 р.**

135.Варецька О. В. Програма курсу за вибором «Початки економіки» для початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Варецька // Початкова школа. – 2015. – № 2. – С. 48–51.

**Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 -Г-173 від 24.02.2014 р.**

136.Варецька О. В. Репертуар соціальних ролей і колективних дій як чинник розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи / О. В. Варецька // Нові технології навчання, 2014. – № 84. – С. 63–73. **Фахове видання.**

137.Варецька О. В. Розвиток соціального інтелекту педагога як умова успішної професійної кар'єри [Електронний ресурс] / О. В. Варецька // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2012. – Вип. 4 (10). – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp10/Vareckaja.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Vareckaja.pdf)

138.Варецька О. В. Розвиток соціально-економічної компетентності вчителя початкової школи [Електронний ресурс] / О. В. Варецька. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document/d/1AqmubwlakMFMOTRS8fPJ9QUxuHqy3XPxXMIgGeeXq1nE/edit?pli=1>

139.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності викладача вищої школи / О. В. Варецька // Кафедра у системі управління науково-педагогічною діяльністю вищого навчального закладу : Збірник матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 25 квітня 2014 р. / Редакція А. Б. Кондрашихін, Т. В. Іванова, В. Є. Виноградова, І. М. Мельникова. – К. : Академія муніципального управління, 2014. – С. 15–17.

140.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи в інноваційному освітньому середовищі системи післядипломної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Варецька // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, 2013. – Вип. 2/12 (травень 2013). – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/tyt12.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/tyt12.pdf)

141.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкових класів в умовах соціокультурного середовища сільської школи / О. В. Варецька // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 6 (49). – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 118–123. **Фахове видання.**

142.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи: науково-методичне забезпечення післядипломного педагогічного процесу / О. В. Варецька // Збірник матеріалів

міжнародного Форуму педагогічної майстерності, Полтава, 7–8 квітня 2015 р.

143.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у післядипломному процесі засобами економічної освіти / О. В. Варецька // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 3 (50). – С. 82–88. **Фахове видання.**

144.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти // Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (26–27 березня 2015 року). – Суми : Інститут педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, 2015.

145.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи як умова інноваційних змін в освіті / О. В. Варецька // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 року: у 4 ч. – Суми : Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. – Ч. I. – С. 40–43.

146.Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя сільської школи як умова забезпечення конкурентноздатності навчального закладу [Електронний ресурс] / О. В. Варецька // Международный проблемный семинар «Управленческое обеспечение конкурентоспособности учебного заведения в новых социокультурных условиях» (Запорожье, 16–17 октября 2014). – Режим доступа : [https://drive.google.com/file/d/0B3\\_Yn8ZzmpCuWU1qanVla1JXTzQ/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/0B3_Yn8ZzmpCuWU1qanVla1JXTzQ/view?pli=1)

147.Варецька О. В. Розробка кваліметричних моделей як засіб розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015. – № 1.

148.Варецька О. В. Роль магістратури у розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи / О. В. Варецька // «Наукові Записки»: «Педагогічні науки». – 2014. – № 117. – С. 21–30. **Фахове видання.**

149.Варецька О. В. Соціальна компетентність особистості: підходи до визначення її сутності / О. В. Варецька // Педагогічні нау-



ки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1. **Фахове видання.**

150.Варецька О. В. Соціальна реклама як фактор розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи / О. В. Варецька // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2013. – С. 119–129. **Фахове видання.**

151.Варецька О. В. Соціальна спрямованість змісту підвищення кваліфікації вчителів початкової школи [Електронний ресурс] / О. В. Варецька // Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти»: збірник матеріалів / Упорядники: Л. Д. Покроєва, Т. В. Дрожджина. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – С. 37–41. – Режим доступу : <http://conf-hano.at.ua/>

152.Варецька О. В. Соціокультурне середовище як фактор формування соціальної компетентності вчителя сільської школи / О. В. Варецька // Сучасні соціально-гуманітарні дискурси : Матеріали II Всеукр. наук. конфер. міжнар. участі (м. Дніпропетровськ, 20 жовтня 2012 р.): У 3-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. I. – С. 116–120.

153.Варецька О. В. Співвідношення понять «соціальна компетентність» і «професійна компетентність» / О. В. Варецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 90–97. **Фахове видання.**

154.Варецька О. В. Спільна педагогічна діяльність учителя і батьків з економічного виховання молодших школярів / О. В. Варецька // Молодь і ринок. Дрогобицький Державний пед. ун-т ім. І. Франка. – 2007. – № 8 (31), серпень. – С. 85–89.

155.Варецька О. В. Структура соціальної компетентності вчителя початкової школи / О. В. Варецька // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : Збірник наукових праць / За ред. О.М. Пехоти. – 2015. – № 1 (48) лютий. – С. 58–67. **Фахове видання.**

156.Варецька О. В. Технологія духовно-економічного виховання школярів: особливості впровадження в умовах сільської школи // Феномен сільської школи в освітньому просторі України / [В. Я. Ястре-

бова, О. В. Варецька, І. О. Гашенко, Л. Г. Кондратова] : науково-методичний посібник. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – С. 96–152.

157. Варецька О. В. Тренінг як форма підготовки вчителів початкових класів до економічного виховання школярів у системі післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька // Молодь і ринок. Дрогобицький Державний пед. ун-т ім. І. Франка. – 2008. – № 2 (37), лютий. – С. 121–125.

158. Варецька О. В. Формування соціальної компетентності педагога засобами медіаосвіти / О. В. Варецька // Особистість в єдиному освітньому просторі : Збірник наукових тез. Т. 1 / наук. редактори: В. В. Пашков, В. В. Савін, А. І. Павленко. – Запоріжжя, 2012. – С. 118–121.

159. Варецька О. В. Функції соціальної компетентності вчителя початкової школи [Текст] / О. В. Варецька // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (17), лютий. – Ч. IV. – С. 26–29.

160. Варецкая Е. В. Компетентностный подход – новая парадигма образования / Е. В. Варецкая // «Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență», conf. șt. intern. (2013; Chișinău) // Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență : Materialele Conf. Șt. Intern., 18–19 oct. 2013, Chișinău / coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun ; col. red.: Aglaida Bolboceanu [et al.]. – Chișinău : Institutul de Științe ale Educației, 2013 (Tipogr. «Print-Caro»). – P. 44–49.

161. Варецкая Е. В. Медиаобразование в последипломном педагогическом процессе учителей начальной школы [Электронный ресурс] / Е. В. Варецкая // Медиаобразование 2013 : Сб. трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013», Москва, 31 октября – 02 ноября 2013 г. / Под редакцией И. В. Жилавской. – М. : РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 164–175. – Режим доступа : <http://mim.org.ru/phocadownload/vareckaya.pdf>

162. Варецкая Е. В. Проблема развития социального опыта учителя в педагогической системе А. С. Макаренко / Е. В. Варецкая // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика. 3-я Международная научно-практическая конференция 24–25 марта 2011 года : сборник докладов и тезисов выступлений / Авт.-сост. В. П. Сергеева, Н. В. Чернышева, Н. Н. Рудь, А. А. Белов. – М. : МГПИ, АПКППРО, 2011. – С. 153–156.

163. Варецкая Е. В. Развитие социальной компетентности учителей начальной школы средствами медиаобразования / Е. В. Ва-

рецька // Медиаобразование. – 2014. – № 1. – С. 54–64. **Міжнародне наукове періодичне видання.**

164.Ващенко Л. М. Наукові ідеї та положення інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти / Л. М. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 16–20.

165.Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии / Макс Вебер // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков / под ред. В. И. Добренькова. – М., 1996. – С. 491–506.

166.Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

167.Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1993. – 204 с.

168.Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : 2004. – 85 с. – С. 25–35.

169.Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Выш. шк., 1985. – 176 с.

170.Верховина – регіон особливої уваги // Галичина. – 2006. – № 159–160 (19 жовтня).

171.Веселкова Н. В., Прямикова Е. В. Социальная компетентность взросления. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2005. – 290 с.

172.Викисловарь. Многоязычный открытый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wiktionary.org/wiki>

173.Висоцька О. Є. Концептуальні засади випереджаючої освіти для сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку : науково-методичний посібник. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. – 200 с.

174.Виховання чад // І. Борєцький або Г. Дорофєєвич // Антологія педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

175.Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів : Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львів. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.

176.Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді : монографія / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 320 с.

177.Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. С. Вітвицька ; Житомирський держ. у-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 44 с.

178.Волков Г. Н. Этнопедагогика : Учебн. для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 168 с.

179.Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

180.Воронцов Д. Б. Формирование социальной компетентности подростков «группы риска» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронцов Дмитрий Борисович. – Кострома : РГБ, 2006. – 217 с.

181.Воспитательный процесс: изучение эффективности : Методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 128 с.

182.Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3.

183.Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

184.Гаврилюк В. В. Нужна ли «новому поколению» социальная компетентность? / В. В. Гаврилюк // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – С. 89–96.

185.Гагарін М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток соціальної активності молодших школярів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Випуск 35. – С. 193–197.

186.Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.

187.Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 187 с.

188.Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці. Хрестоматія / пер. з англ. Д. Купко, Р. Свято. – К. : Мегатайп, –2004. – 288 с.

189.Гачев Г. Национальные образы мира. – М. – 1988. – С. 47–48.

190.Гейко Ю. В. Методи і засоби діагностики готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання / Ю. В. Гейко // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 203–211.

191.Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб. : Питер, 2006.

192.Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. – М. : ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1940. – Т. I. – 292 с.

193.Герчанівська П. Суб'єктивація людини в умовах українських реалій // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія». – Випуск 15. Частина 2. – С. 3–8.

194.Гершунський Б. С. Філософія освіти. – М. : Московський психолого-соціальний інститут: Флінта, 1998.

195.Гехеб П. Промова до відкриття школи в Оденвальді 14.04.1910 // Geheeb P. Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule am 14.04.1910 / P. Geheeb // Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. Festschrift für Paul Geheeb zum 80. Geburtstag und zum 40jährigen Bestehen der Odenwaldschule / E. Cassirer, E. Liesegang, M. Weber-Schöfer. – Heidelberg: Lambert Schneider-Verlag, 1950. – S. 7–10. (Переклад з німецької – Р. І. Прибори).

196.Гладченкова Н. Н. Теоретико-методологические основания современного магистерского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-46854.html>

197.Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.i-nvest.net/training\\_glossary.html](http://www.i-nvest.net/training_glossary.html)

198.Гнатишин І. Л. Професійна компетентність сучасного фахівця: ключові фактори становлення професійної майстерності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/53.pdf>

199.Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск–Москва : Харвет АСТ, 2001. – 654 с.

200.Гончаренко С. У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / С. У. Гончаренко. – Режим доступу : <http://ukped.com/skarbnichka/781-.html>

201.Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

202.Гончаров С. Г. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С. Г. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 3–18.

203.Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.

204.Горшенин В.А. Опережающее образование – основа мировоззрения в XXI веке [Электронный ресурс] // Журнал «Обозреватель – Observer», 1997. – № 9 // Информационно-аналитический портал «Современная Россия». – Режим доступа: <http://www.rau.ru/observer/N09-97/index.htm>

205.Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М., 2004.

206.Гофман А. Б. Культурология XX век. Энциклопедия. – М., 1996.

207.Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Ирвинг Гофман; пер. с англ., вступ. статья А. Д. Ковалева. – М. : Канон-Пресс-Центр, Кучково поле, 2000. – 304 с.

208.Грабовський С. Поняття ментальності в суспільних науках / С. Грабовський // Генеза. – 1995. – № 1 (3). – С. 8.

209.Грибок Н. Н. Социальная реклама : уч. пособие. – М. : Изд-во М. гум. ун-та, 2008. – 76 с.

210.Григоренко Г. И., Жадан Р. Ф., Варецкая Е. В. Сказка о трудолюбивых зайцах, или Детям об экономике / Г. И. Григоренко, Р. Ф. Жадан, Е. В. Варецкая. – Запорожье : Просвита, 2013. – 96 с.

211.Григор'єв С. І. Віталістська соціологія села і освітньої діяльності як соціокультурний та соціально-технологічний фундамент [Електронний ресурс] // Актуальні проблеми розвитку інноваційного потенціалу сільської школи в Росії : Зб. статей дослідників вищої школи і наукових закладів // Матеріали Всеросійської науково-практичної конференції «Розвиток інноваційного потенціалу сільської школи: можливості і перспективи. Комплексні сільські освітні системи як перспективні моделі для відродження та розвитку сільського соціуму в Росії». – М. : Дослідний центр проблем якості

підготовки спеціалістів, 2008. – 302 с. – Режим доступу : [http://window.edu.ru/window\\_catalog/pdf2txt?p\\_id=31776&p\\_page=2](http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=31776&p_page=2)

212.Гриневич Л. Про що мовчить вчитель // Голос України. – 8 жовтня 2013 р. – № 187 (5687) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=839B89BA6A092E3AD48F71259E21C438?art\\_id=57268&cat\\_id=44731](http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=839B89BA6A092E3AD48F71259E21C438?art_id=57268&cat_id=44731)

213.Гриневич Л. Система образования должна отвечать на агрессию РФ [Электронный ресурс] / Л. Гриневич // Гордон. – Режим доступа : <http://gordonua.com/news/war/Grinevich-Sistema-obrazovaniya-dolzha-otvechat-na-agressiyu-RF--50166.html>

214.Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. – СПб. : ООО «Издательство ДНК», 2003. – С. 537.

215.Гузеев В. Матрица разнообразия – способ определения компетентности педагога / В. Гузеев // Директор школы. – 2006. – № 8. – С. 27–30.

216.Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование / Л. И. Коханович, Л. П. Рябов, И. П. Ивановская, Ю. И. Куфтырев. – М. : НДИ высш. обр., 2005. – 65 с.

217.Гуревич А. Я. О кризисе современной исторической науки // Вопросы истории. – 1991. – № 2, 3.

218.Гуревич А. Я. Уроки Люсьена Февра / Послесловие к книге Л. Февра «Бои за историю». – Л. : Наука, 1991. – С. 536.

219.Давня українська література : Хрестоматія. – К., 1996. – С. 185–188.

220.Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – СПб., 1863–1866. (3-е испр. и доп. изд. под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ). – М., 1903. – Тт. 1–4.

221.Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Ж. Делор. – М. : Педагогика. – 1998. – № 5. – 32 с.

222.Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленной ЮНЕСКО / Ж. Делор. – Изд. ЮНЕСКО, 1996.

223.Дементьева Е. Б. Философский контекст понимания социальной компетентности в образовании // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 5. – С. 164–168.

224.Демчук А. А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая

педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Демчук. – Владикавказ, 2010. – 24 с.

225. Дем'яненко Н. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко. – К. : Фенікс, 2010. – 512 с.

226. Детермінанти соціально-економічної нерівності в сучасній Україні : монографія / [О. М. Балакірева, В. А. Головенько, Д. А. Дмитрук та ін.] ; за ред. канд. соціол. наук О. М. Балакіревої ; НАН України ; Ін-т екон. та прогнозів. – К., 2011. – 592 с.

227. Джанет А., Бирман К. Л. Энциклопедия детства и юности. – М., 2001.

228. Дистерверг Ф. А. В. Руководство для образования немецких учителей // Історія соціального виховання (з давніх часів до середини XX століття) : Хрестоматія / упоряд. : О. С. Радул та ін. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – 464 с.

229. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 448 с.

230. Дмитриева Е. Н. Возможности использования методов и приёмов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов / Е. Н. Дмитриева, Н. А. Тренякаева // Вестник ТГУ. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3 (4). – С. 144–147.

231. Дмитрієнко Ю. М. Поняття «правова ментальність»: ментальні права первинних та ідеологічні права вторинних суб'єктів правової свідомості та культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=46431>

232. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997.

233. Доклад о развитии человечества за 1996 год. – Нью-Йорк; Оксфорд : Оксфорд Юниверсити Пресс, 1997. – 228 с.

234. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема / М. О. Докторович // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 144–147.

235. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальніс-



тю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2007. – 20 с.

236.Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. – К., 2007. – 208 с.

237.Дорошенко С. І. Соціально-історичні детермінанти виявлення традиційного ставлення французів до політики в епоху Давнього порядку / С. І. Дорошенко // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. – Вип. 19. – Львів : НУ «Львівська політехніка», 2007. – С. 11–19.

238.Доценко Л. В. Розвиток комунікативної компетентності студентів ВНЗ як чинник їх професійного становлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2109/0>

239.Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема / І. Драч // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – червень. – С. 19–21.

240.Дубровина О. И. Общая компетентность как основа социальной и профессиональной компетентностей / О. И. Дубровина // Вестник ТюмГУ. – 2008. – № 5. – С. 147–155.

241.Дьячкова Е. С. Субъектные и средовые детерминанты личностно-профессионального развития студентов [Электронный ресурс] : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология». – Тамбов, 2007. – 226 с.

242.Дюшен В. М. Цільова установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній // Радянська освіта. – 1926. – № 7–8. – С. 9–14.

243.Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Егоров Дмитрий Евгеньевич. – Казань, 2009. – 18 с.

244.Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Д. Е. Егоров. – Казань, 2003. – 188 с.

245.Економічна енциклопедія [Електронний ресурс] // Словопедія. – Режим доступу : <http://slovopedia.org.ua/38/53402/380718.html>

246.Експеримент – тиждень лише російського ТБ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://videoray.net/video/2cMisMipEeSuNZNAGpT1tw>

247.Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Л. В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 59 с. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/pedagogicheskie/15-12-2008/ElaginaLV.doc>

248.Елютин В. П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980.

249.Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – М. : Просвещение, 1995. – 183 с.

250.Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

251.Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : автореферат ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 39 с.

252.Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ершова Нина Николаевна. – М., 1997. – 186 с.

253.Євтух В. Б. Етнічність : енциклопедичний довідник / В. Б. Євтух ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. – К. : Фенікс, 2012. – 396 с.

254.Євтух М. Б. Методи і засоби діагностики системи ціннісних орієнтацій студентів / М. Б. Євтух , Ю. В. Пелех // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 137–159.

255.Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття / І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівн. авторськ. кол-ву і наук. ред.) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – С. 70.

256.Жадан Р. П., Григоренко Г. І., Варецька О. В. Книга для читання з економіки для учнів 1 класу до курсу «Початки економі-

ки» / Р. П. Жадан, Г. І. Григоренко, О. В. Варецька. – Запоріжжя : Просвіта, 2013. – 84 с. **Схвалено МОН України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, лист № 14.1/12 –Г-163 від 21.02.2014 р.**

257. Жадько В. А. Термінологічний словник: філософія, релігієзнавство / В. А. Жадько. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2004. – 85 с.

258. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка : Навчальний посібник. – Львів : «Новий Світ – 2000», 2007. – 255 с.

259. Жиганов Б. А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / Б. А. Жиганов. – Москва, 2007. – 19 с.

260. Жилавская И. В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодёжной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филолог. наук : спец. 10.01.10 «Журналистика» / И. В. Жилавская. – Москва, 2008. – 24 с.

261. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

262. Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги // Вісник Книжкової палати. – 2012. – № 2. – С. 1–4.

263. Журавлев А. Л. Некоторые критерии оценки состояния экономической психологии как отрасли психологической науки. Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы : материалы девятой всероссийской научно-практической конференции / под ред. д-ра психол. наук, проф. А. Д. Карнышева. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2008. – 398 с.

264. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / О. С. Заблоцька. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf>

265. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс] // Вища освіта: Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>

266. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 04.02.1998 р. № 74/98-ВР

267. Закон України «Про освіту» (зі змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

268. Закон України «Про післядипломну освіту» (проект 2014 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402407744/>

269. Закон України «Про рекламу» від 03.07.1996 р. № 270/96-ВР: станом на 01.01.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80>

270. Залужний О. Соціальні наставляння і колективні навички у дітей трудових шкіл. – Харків, 1930. – 114 с.

271. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 288 с.

272. Запорізька область. Інформаційна система управління освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zp.isuo.org/authorities/view/id/37>

273. Зарипова Е. И. Становление социальной компетентности школьника в условиях региональной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Омск, 2005 – 215 с.

274. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Б. Зарубінська. – К., 2011. – 36 с.

275. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – К., 2011. – 505 с.

276. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. – М. : ООО ИФ «Азбуковник», 2008. – 1040 с. – 3-е изд., испр. и доп.

277. Захарова И. М., Федекин И. М. Структура профессиональной компетенции учителя начальных классов с точки зрения ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN:

2074-5885. – 2010. – № 4. – Режим доступа к журн.: // [http://www.psyedu.ru/files/articles/2268/pdf\\_version.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/2268/pdf_version.pdf)

278.Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22–30.

279.Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.–Воронеж, 2003. – 480 с.

280.Землянская Е. Обучение в сотрудничестве [Текст] / Е. Землянская // Учитель. – 2002. – № 3. – С. 35–37.

281.Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке : Раздаточный материал для проведения занятий [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – М. : Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов», 2008. – 54 с. – Режим доступа : <http://Portals/0/Download/Press/2011/Зимняя.doc>

282.Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

283.Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

284.Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

285.Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

286.Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журн. «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – Режим доступа к журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>

287.Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебн. для вузов] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.

288.Зіноватна О. М. Освіта магістерського рівня: європейські стандарти та українські реалії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nniif.org.ua/File/12zomomr.pdf>

289.Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Социальная компетентность / ин-компетентность в современном обществе // Вестн. С.-Петербур. ун-та. – Сер. 12. – 2009. – Вып. 4. – С. 28–37.

290.Зоц В. Нам нужна Общественная молодежная педагогическая школа [Видео] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openschool.com.ua/v-zoc-nam-nuzhna-obschestvennaja-molodezhnaja-pedagogicheskaja-shkola/>

291.Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю : 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – Київ : Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України, 2002. – 20 с.

292.Ибатуллин Р. Н. Социальная реклама как механизм управления общественным мнением в современном российском регионе : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Ибатуллин Равиль Наильевич. – Уфа, 2009. – 169 с.

293.Иванов С. А. Организация преподавания медиаобразовательных дисциплин в системе последипломного педагогического образования / С. А. Иванов // Образовательные технологий XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'12: материалы международной научно-практической конференции / под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М. : Мнемозина, 2012. – С. 114–117.

294.Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Наталья Ипполитова, Наталья Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – Режим доступа : [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf)

295.История социологии : Учеб. пособие / А. Н. Елсуков, Г. Н. Соколова. / Под ред. А. Н. Елсукова. – Мн. : Высш. шк., 1997. – 336 с.

296.Иванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педа-

гогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 52. – С. 152–156.

297.Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.

298.Історія соціального виховання (з давніх часів до середини ХХ століття) : Хрестоматія / упоряд.: О. С. Радул та ін. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – 464 с.

299.Історія української літератури у 8-ми т. – К. : Наукова думка, 1967. – Т. 2.

300.Казакова И. Р. Социально-педагогическая компетентность современного учителя / И. Р. Казакова // Социальная политика социального государства. – Н. Новгород : НИСОЦ, 2002. – С. 474–477.

301.Калашнікова С. А. Технологія застосування компетентнісно-орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010\\_4/10kaleel.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10kaleel.pdf)

302.Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. В. Калинина. – Самара, 2006. – 42 с.

303.Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 460 с.

304.Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения [Текст] / Н. В. Калинина // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М. : Кострома, 2001. – С. 146–148.

305.Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія / Людмила Миколаївна Калініна. – К. : Інформатодор, 2008. – 472 с.

306.Калініна Л. М., Рябуха І. М. Фактори та умови розвитку соціальної компетентності учнівської молоді // Теорія та методика управління освітою. – 2013. – № 10.

307.Капська А. Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки / Алла Йосипівна Капська // Соціальна педагогіка : підруч. / за ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – С. 5–14.

308.Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М., 1982. – 704 с.

309.Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Учебное пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / Под ред. акад. А. А. Королькова. – СПб. : АЛЕТЕЙЯ, 2004. – 559 с.

310.Каптерев П. Ф. Об общественно-нравственном воспитании детей // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – Вып. 5 / Ред. П. Ф. Каптерев. – СПб., 1908. – С. 89–121.

311.Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Я. Кара. – Житомир, 2012. – 23 с.

312.Карасев В. И. Стратегии управления предприятием: выбор партнера для стратегического альянса / В. И. Карасев // Вісник національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» : зб. наук. праць. Тематичний випуск: технічний прогрес і ефективність виробництва. – Харків : НТУ «ХПІ», 2005. – № 31. – 155 с.

313.Карельська А. Формування професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога // Професійна освіта. – 2003. – № 3. – С. 22.

314.Карлінська Я. В. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін [Електронний ресурс] / Я. В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 53. Педагогічні науки. – С. 169–175. – Режим доступу : [http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VZhDU/2010\\_53/vip\\_53\\_33.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VZhDU/2010_53/vip_53_33.pdf)

315.Карнышев А. Д. Экономическая психология и содержательный анализ инновации / А. Д. Карнышев // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции : материалы десятой юбилейной международной научно-практической конференции / под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. А. Д. Карнышева. – Иркутск : Изд-во БГУ-ЭП, 2009. – 580 с.



316.Карпов А. Психология менеджмента: словарь основных терминов [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/822>

317.Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.

318.Карсаевская Т. В. Социальная детерминация возрастных фаз человека. – В кн.: Соотношение биологического и социального в развитии человека. – М. : Наука, 1977. – С. 747–756.

319.Картава Ю. К. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Ю. Картава. – Режим доступу : [http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section5/article\\_kartavaya.pdf](http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section5/article_kartavaya.pdf)

320.Карташова Л. А Комп'ютерне забезпечення діагностики освітніх результатів / Л. А. Карташова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 175–189.

321.Катерный И. В. Понятие «среда» в современной социальной философии : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / И. В. Катерный; РАН, Ин-т философии. – М. : Изд-во Ин-та философии РАН, 2002. – 32 с.

322.Кашкарьов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутніх учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів [Електронний ресурс] / Г. В. Кашкарьов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2008. – № 4. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2008\\_4/Kashkarov%20.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2008_4/Kashkarov%20.pdf)

323.Квинтилиан М. Ф. Воспитание оратора // Історія соціального виховання (з давніх часів до середини ХХ століття) : Хрестоматія / упоряд. : О. С. Радул та ін. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – 464 с.

324.Келасьев В. Н., Первов И. Л. Социальная компетентность и технологии её формирования в современной России // Вестник СПбГУ. – Сер. 12. – 2010. – Вып. 3. – С. 356–365.

325.Кершенштейнер Г. Школа майбутнього – школа праці // Рацул А. Б., Радул О. С., Рацул О. А. Історія зарубіжної педагогіки : Навчальний посібник. – Кіровоград, КДПУ ім. В. Вінниченка, 2008. – С. 223–249.

326.Кибалова Л., Гербенова О., Ламарова М. Сущность и влияние моды // Иллюстрированная энциклопедия моды. – Прага : Артия, 1966.

327.Киреева Т. С., Гайнулина Е. В. Социальная компетентность как интегративная личностная характеристика младшего школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2014/760/477>

328.Киселева Т. Г. Основы социально-культурной деятельности : Учебное пособие / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М. : Издательство МГУКИ, 1995. – 136 с.

329.Кичук Н. Майбутній вчитель сучасної сільської школи: Вектор вузівської підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkol\\_u/2/visnuk\\_17.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkol_u/2/visnuk_17.pdf)

330.Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 9–10. – С. 100–127.

331.Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні «математичної інформатики» у педагогічному університеті [Електронний ресурс] / Т. П. Кобильник. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktpupa.html>

332.Коблянская Е. В. Психологические аспекты социальной компетентности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Коблянская Евгения Владимировна. – СПб., 1995. – 210 с.

333.Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : Навчальний посібник / Уклад. і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

334.Ковальова С. В. Модель розвитку творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/18/statti/kovaleva.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/kovaleva.htm)

335.Ковпак О. І. Методика діагностики міждисциплінарної компетентності майбутніх викладачів педагогіки / О. І. Ковпак, М. М. Левшин // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 197–203.

336.Коган Л. Н. Цель и содержание жизни человека. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.

337.Козловская О. В. Социально-педагогические функции социальной рекламы // Молодежь и медиа. Цели и ценности : сб. материалов I Всероссийской научно-практической конференции «Молодежь и медиа. Цели и ценности». Москва, 28–29 апреля 2011 г. / Сост. Т. Н. Владимирова, И. В. Жилавская. – М. : РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2011. – С. 52–60.

338.Козубова Г. А. Эффективность психологического воздействия социальной рекламы на ценности современной молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Козубова Галина Анатольевна. – М., 2006. – 182 с.

339.Колычева З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования [Электронный ресурс] / З. И. Колычева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – № 6. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-pedagoga-v-svete-modernizatsii-obrazovaniya>

340.Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.

341.Комиссарова Е. Несколько слов в защиту системы образования [Электронный ресурс] // Социальная научная сеть. – Режим доступа : <http://www.science-community.org/ru/node/134150>

342.Комліченко О. О. Науково-методичне забезпечення підготовки молодших спеціалістів в контексті потреб економіки та суспільства // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві, 2013. – Вип. 3 (4). – С. 270–276.

343.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

344.Кондорсе Ж. А. Доклад об общей организации образования // Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М. : Просвещение, 1971. – С. 287–293.

345.Кондратова Т. С. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Т. С. Кондратова, Н. С. Сажина // Синергетика образования. – Выпуск 12. – Режим доступа до журналу : [http://www.sinobr.ru/artcls/a12\\_2.html](http://www.sinobr.ru/artcls/a12_2.html)

346.Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – М. : «Вече 2000», 2003. – 512 с.

347.Кононенко И. М. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза / И. М. Кононенко, М. Д. Ильязова // Вестн. АГТУ. – 2005. – № 5 (28). – С. 171–179.

348.Кононко О. Л. Компетентність дошкільника у сфері життєдіяльності «Я САМ» як умова становлення позиції «Я – у – СВІТІ» // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Збірник наукових праць. – Кн. 1. – К., 2005. – С. 195–205.

349.Коноплицький С. Мережеві співтовариства як об'єкт соціологічного аналізу [Електронний ресурс] // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 3. – С. 167–178. – Режим доступу : <http://ecsocman.edu.ru/socua/>

350.Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm)

351.Концепція Державної програми сталого розвитку сільських територій України на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://swap\\_rural.org.ua/files/ua/rural\\_development/attachment2.pdf](http://swap_rural.org.ua/files/ua/rural_development/attachment2.pdf)

352.Корольов Б. І. Діагностика компетентності фахівців у процесі післядипломної підготовки і підвищення кваліфікації / Б. І. Корольов // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 221–231.

353.Коротина Ю. В. Структурно-содержательные особенности социальной компетентности младших школьников // Вестник ТГУ. – 2010. – Выпуск 12 (92). – С. 145–147.

354.Короченский А. П. Медиакритика в теории и практике журналистики : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.10 : Санкт-Петербург, 2003. – 467 с.

355.Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина і ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз : [монграфія] / Костянтин Віталійович Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.

356.Корчак Я. Как любить ребенка Перевод с польского Е. Зениной и Э. Тареевой [Электронный ресурс] / Я. Корчак // Электронная библиотека TheLib.Ru. – Режим доступа : [http://thelib.ru/books/yanush\\_korchak/kak\\_lyubit\\_rebenka-read.html](http://thelib.ru/books/yanush_korchak/kak_lyubit_rebenka-read.html)

357.Косовець В. І. Роль соціокультурного середовища села у розвитку соціальної активності молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N123/N123p087-094.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N123/N123p087-094.pdf)

358.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Прокопенко ; Уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

359.Кочергина Д. С. Социальная реклама как фактор гуманизации современного общества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Кочергина Динара Сергеевна. – Омск, 2007. – 236 с.

360.Кравченко А. Социология: Общий курс : Учебное пособие для вузов. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2002. – 640 с.: ил.

361.Крапивенский С. Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса [Электронный ресурс] // Общественные науки и современность. – 1997. – № 4. – С. 134–142. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/013/073/1218/014Krapivenskij.pdf>

362.Краснокутская С. Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] / С. Н. Краснокутская // Сб. науч. тр. Сев.-Кав. гос. техн. ун-та. – 2005. – № 1 (13) – Режим доступа к журн. : [http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/24.pdf/file\\_download](http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/24.pdf/file_download)

363.Краснокутская С. Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 1 (13). – Режим доступа : <http://www.ncstu.ru>

364.Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Н. Краснокутская. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

365.Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис ... кандидата пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Краснокутская Светлана Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 178 с.

366.Краткий словарь иностранных слов / Под. ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Перова ; Издание 7-е, стер. – М. : Госиздат иностранных и национальных словарей, 1952. – 488 с.

367.Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г.Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

368.Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина I. – Харків : ОВС, 2002.

369.Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

370.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.

371.Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – Вид. переробл. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.

372.Критика универсальных ценностей разума в западноевропейской философии XIX – XX вв. // Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества. Материалы III Международной научно-практической конференции, 21–22 мая. Том 1, Одесса, 2010 г. – С. 89–94.

373.Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.

374.Крохмаль Н. В. Історичні форми саморегуляції соціального процесу [Електронний ресурс]. – Запоріжжя : «Просвіта», 2004. – 144 с. – Режим доступу : [http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu\\_ksue\\_Krohmal/80.html](http://npu.edu.ua/!e-book/book/html/D/ispu_ksue_Krohmal/80.html)

375.Крузе-Брукс О. А. Педагогическая модель формирования социальной компетентности учащихся младших классов // Вестник Новгородского государственного университета, 2007. – № 42. – С. 34–36.

376.Крузе-Брукс О. А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации :

дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Крузе-Брукс Оксана Альбертовна. – Великий Новгород, 2008. – 176 с.

377.Крупнов Р. В. Социальная реклама как инструмент управления социальными процессами : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Крупнов Роман Владимирович. – Москва, 2006. – 163 с.

378.Крупская Н. К. Детское самоуправление в школе // Педагогические сочинения: в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1958–1962. – Т. 3. – С. 425–438.

379.Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе // Педагогические сочинения: в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1958–1962. – Т. 2. – С. 7–18.

380.Крупская Н. К. Методика общественно полезной работы // Педагогические сочинения: в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1958–1962. – Т. 3. – С. 354–357.

381.Крупская Н. К. Общественное воспитание // Педагогические сочинения: в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1958–1962. – Т. 2. – С. 133–141.

382.Крупская Н. К. Общественно-политическое воспитание в школе II ступени // Педагогические сочинения: в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1958–1962. – Т. 3. – С. 157–183.

383.Крупская Н. К. Социально-политическое воспитание в школах-клубах для подростков // Педагогические сочинения: в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1958–1962. – Т. 3. – С. 11–20.

384.Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2004.

385.Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М. : Эксмо, 2008. – 944 с.

386.Крячко В. І. Соціодіагностичний ракурс української ментальності : монографія / В. І. Крячко. – Київ : Вид-во ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2012. – 248 с.

387.Кудаева И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Саранск, 2004. – 268 с.

388.Кудрявцев И. К., Лебедев С. А. Синергетика как парадигма нелинейности // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 55–63.

389.Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория качества подготовки специалистов образования : Монография. – М. : Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 104 с.

390. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.

391. Кузьмина Н. В. Проблемы качества образования. Кн. 2: Компетентность человека – новое качество результата образования, 2003.

392. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 159 с.

393. Кульчицкий О. Світовідчужання українця // Українська душа. – К., 1992. – С. 48–65.

394. Кульчицкий О. Український персоналізм. – Мюнхен; Париж, 1985. – С. 65.

395. Куницына В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Изд-во «Питер», 2001. – 544 с.

396. Кучин С. Вплив нецінових детермінантів на рівень пропозиції в сучасній Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://conftiapv.at.ua/publ/konf\\_6\\_7\\_traven\\_2010/12\\_vpliv\\_necinovikh\\_determinativ\\_na\\_riven\\_propoziciji\\_v\\_suchasnij\\_ukrajini/1-1-0-16](http://conftiapv.at.ua/publ/konf_6_7_traven_2010/12_vpliv_necinovikh_determinativ_na_riven_propoziciji_v_suchasnij_ukrajini/1-1-0-16)

397. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

398. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду [Електронний ресурс] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / О. М. Лактіонов ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 36 с. – Режим доступу : <http://avtoreferat.net/content/view/7094/32/>

399. Лалак Н. В. Методика формування професійної компетентності майбутнього вчителя у процесі навчання історії : Рукопис : Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) . – Київ : Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України, 2009. – 22 с.

400. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / Вивиан Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27–34.

401. Лапин Н. И. Пути России: Социокультурные трансформации. – М. : ИФ РАН, 2000. – 194 с.



402.Лапин Н. И. Социокультурная трансформация России: либерализация versus традиционализация // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – Том III. – № 3. – С. 32–39.

403.Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

404.Лебедева Л. И. Магистерское образование как обучение взрослого человека [Электронный ресурс] // Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых Российской академии взрослых. – 2008. – № 3 (16). – С. 36–39. – Режим доступа : [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2008\\_3\\_p36-39.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2008_3_p36-39.pdf)

405.Лебон Г. Психология толп. – М., 1998.

406.Левшин М. М. Концептуальна модель проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 81–94.

407.Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002. – 384 с.

408.Лежнина Г. В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия [Электронный ресурс] / Г. В. Лежнина. – Режим доступа : <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683/>

409.Лежнина Л. В., Старкова Д. В. Пути и средства формирования социальной компетентности сельских школьников // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – № 13 (115). – С. 106–109.

410.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

411.Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Теории учения : хрестоматия. Ч. I. Отечественные теории учения. – М. : Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. – 344 с.

412.Леонтьев А. Н. Учение о среде в педагогических работах Л. С. Выготского / А. Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 5–21.

413.Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – М., 1994. – 287 с.

414.Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії // Вища освіта України. – 2004. – № 3.

415.Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 320 с.

416.Литвин А. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях / А. Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 5. – С. 9–28.

417.Литвинова А. В. Формирование личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи (в соавторстве с В. К. Шабельниковым) // Семья в России. – 2007. – № 4. – С. 41–50.

418.Лікарчук І. Учителів багато, а от вчити нікому [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/uchiteliv-bagato-a-vchiti-nikomu-.html>

419.Лікарчук І. Час кричати SOS! [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/chas-krichati-sos-.html>

420.Лісіна Л. О. Формування професійної компетентності вчителя : навч.-метод. посіб. / Л. О. Лісіна, О. О. Барліт. – Запоріжжя : Лана-друк, 2006. – 212 с.

421.Літц Г. Індивідуальна і соціальна педагогіка // Lietz H. Individual und Sozialpädagogik / H. Lietz // Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena / Wilhelm Rein. Jena., 1895. – Bd. I. – S. 57–80 (Переклад з нім. – Р.І. Прибори).

422.Логвінова Я. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених [Електронний ресурс] // Порівняльно-педагогічні студії : щокв. наук.-пед. журн. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України, М-во освіти і науки України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Київ : Ін-т педагогіки НАПН України. – Умань : Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – 2011. – № 3/4. – С. 48–55. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/poriv\\_ped\\_stydii/2011/2011\\_3\\_7.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2011/2011_3_7.pdf)

423.Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 21–30.

424.Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. яз, 1988. – С. 313.

425.Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Электронный ресурс] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с. – Режим доступа : <http://padaread.com/?book=33576&pg=210>

426.Луговий В. І. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 48–60.

427.Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні [Текст] / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2 (63). – С. 13–25.

428.Луговий В. І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу / В. І. Луговий // Міжнародна виставка «Сучасні навчальні заклади – 2010» : офіційний каталог виставки. – К. : 2010. – С. 14.

429.Луговий В. І. Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результативних парадигмальних змін в освіті / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 15–29.

430.Луговий В. І. Зв'язок складності, самостійності та оцінювання в освіті / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 70–81.

431.Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні / НАПН України. – К., 2012. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 23–38.

432.Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К., 2009. – С. 8–13.

433.Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 1. – С. 5–9.

434.Луговий В. І. Особливості контексту сучасної університетської освіти найвищої досконалості / В. І. Луговий, С. А. Калашнікова, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 29–48.

435.Луговий В. І. Теоретико-методологічні засади залежності методів і засобів оцінювання від змісту компетентностей / В. І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 7–15.

436.Луков Вл. А. Гуманитарные константы педагогики Макаренко // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». Педагогика. Психология. – 2008. – № 2

437.Лукьянова И. И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков / И. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41–47.

438.Лукьянова М. И. Коммуникативная компетентность как базовая составляющая социальной компетентности педагога // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М. : Кострома, 2001. – С. 242–244.

439.Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – М. : Кострома, 2001. – С. 240–242.

440.Лук'яненко Л. Г. Як повернути українцеві особистість. Поняття особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kyumu.edu.ua/vmv/v/09/02.htm>

441.Луначарский А. В. Воспитание нового человека. – Л., 1928. – 48 с.

442.Луначарский А. В. Искусство и молодежь. – В сб.: Искусство и молодежь. – М. : Госиздат, 1929. – С. 76–78.

443.Луначарский А. В. Какой педагог нам нужен? // «Третий фронт» : Сборник статей. – М. : Работник просвещения, 1925. – 153 с.

444.Луначарский А. В. Ленин и народное образование : Сборник статей и выступлений / Сост. В. Д. Зельдович. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 167 с.

445.Луначарский А. В. Наши текущие задачи. Какая школа нужна пролетарскому государству : Сборник статей. – М. : Работник просвещения, 1924. – 89 с.

446.Лунева О. В. Социальный интеллект – условие успешной карьеры // Проблема понимания. – 2006. – № 1. – С. 53–58.

447.Лупанова Н. А. Педагогические условия формирования у будущего учителя социальной компетентности : дис. ... канд. пед. наук : спец 13.00.01 / Лупанова Наталья Александровна. – Тула, 2000. – 183 с.

448.Лупиніс Т. Б. Організаційно-педагогічні умови та принципи формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи / Т. Б. Лупиніс // Наукові праці. Педагогіка. – Випуск 176. Том 188. – С. 89–94.

449.Лэнг Р. Расколотов Я / Р. Лэнг ; [пер. с англ.]. – СПб. : Белый Кролик, 1995. – 352 с.

450.Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического ВУЗа : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ляхова Наталья Викторовна. – Красноярск, 2008. – 26 с.

451.Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ляхова Наталья Викторовна. – Красноярск, 2008. – 159 с.

452.Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання: погляд на проблему [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://eprints.zu.edu.ua/4319/1/етнокультурне\\_виховання.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/4319/1/етнокультурне_виховання.pdf)

453.Майборода В. К. Історія української професійної освіти: актуальні проблеми досліджень // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: І. А. Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 67–69.

454.Майсурадзе Ю. Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров / Ю. Ф. Майсурадзе // Научное упр. обществом. – М., 1976. – Вып. 10. – С. 277–298.

455.Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.

456.Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5. – С. 14.

457.Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 7. – С. 38.

458.Макаренко О. Л. Математико-статистичні методи опрацювання результатів оцінювання / Л. О. Макаренко // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 211–221.

459.Максименко С. Д. Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 1–8.

460.Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. – К. : Форум. – Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.

461.Малик Г. Д. Особливості компетентнісного підходу [Електронний ресурс] // Наука і життя: українські тенденції, інтеграція у світову наукову думку: матеріали шостої всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 18–20 травня 2010 р. – Ч. 1. – К., 2010. – С. 37–46. – Режим доступу : <http://intkonf.org/malik-g-d-osoblivosti-kompetentnissnogo-pidhodu/>

462.Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : Хрестоматія / Упор.: Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.

463.Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (В современной орфографии) [Электронный ресурс]. – Петербург : Издательское общество «Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон», 1907–1909. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_synonims/218988/%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/218988/%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0)

464.Манулов Ю. С. Персоналізація оточення колективом як фактор сприйняття її особистістю // Психологія і архітектура. – Таллінн, 1983. – С. 182–186.

465.Манько О. Х. Социальная компетентность как показатель качества образования сельских школьников // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – Вып. 5. – С. 141–146.

466.Мардахаев Л. В. Введение в социальную педагогику. – М. : МГСУ, 1996. – С. 126.

467.Маринич О. М., Шищенко П. Г. Фізична географія України : Підручник. – К. : Знання, 2005. – 511 с.

468.Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова. // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

469.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

470.Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

471.Масленникова В. Ш. Личная композиция социальных отношений / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 84–90.

472.Маслова И. А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007. – 23 с.

473.Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

474.Мастерман Л. Навчання мови засобів масової інформації / Л. Мастерман // Фахівець. – 1993. – № 4. – С. 23.

475.Мачехина О. Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Н. Мачехина. – Москва, 2007. – 24 с.

476.Мачулін Л. Соціокультурні детермінанти міської культури Слобожанщини XVII–XVIII ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // <http://glierinstitute.org/ukr/digests/042/5.pdf>

477.Медіакомпетентність фахівця : колективна монографія / Г. В. Онкович, Ю. М. Горун, В. О. Кравчук, Н. О. Литвин, І. В. Костюхіна, К. А. Нагорна, за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. В. Онкович. – К. : Логос, 2013. – 287 с.

478.Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; За науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

479.Мель Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 61–68.

480.Мельніченко В. В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти [Електронний ресурс] / В. В. Мельніченко // Наукові праці. – 2002. – Вип. 7. – Т. 20. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002\\_7/7-12.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-12.pdf)

481.Ментальність як об'єкт соціально-політологічного аналізу / С. Качанова, В. Криж, П. Сокол [та ін.] // Людина в сфері гуманітарного пізнання. – К. : Український Центр духовної культури, 1998. – 408 с.

482.Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) // Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.

483.Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів. – Рукопис : Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психологічних наук : за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – 22 с.

484.Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7.

485.Миншин А. Принуждение Украины к геополитическому саморуйствову [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://112.ua/statji/novaya-ugroza-prinuzhdenie-ukrainy-k-geopoliticheskomu-samoubiystvu-101087.html>

486.Мирончук В. Д., Ігошкін Г. С. Історія України : Навч. посіб. – 2-ге вид., випр. – К. : МАУП, 2002. – 328 с.

487.Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Митяева Анна Михайловна. – Волгоград, 2007. – 43 с. – Режим доступа : [http://vspu.ru/dissovet/d-212-027.02/avtoreferaty/doktorske/10-2.20/Avtoreferat%20Mityaevoi%20A.M.doc/at\\_download/file](http://vspu.ru/dissovet/d-212-027.02/avtoreferaty/doktorske/10-2.20/Avtoreferat%20Mityaevoi%20A.M.doc/at_download/file)



488.Михайлова Л. Л. Место компетентного подхода в образовании, его инновационность и традиции // Психология в экономике и управлении. – 2010. – № 1. – С. 98–103.

489.Мірошник З. М. Про рольову структуру особистості вчителя початкових класів[Електронний ресурс] / З. М. Мірошник, Т. Б. Хо-муленко // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 40 (2). – С. 72–80. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu\\_ped\\_2011\\_40\(2\)\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ped_2011_40(2)_14.pdf)

490.Міщанчук Н. Формування соціальної компетентності дитини через дієве партнерство вчителя та учнів // Історія України. Шкільний світ. – 2011. – № 39 (727), жовтень. – С. 3–6.

491.Моделювання розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу // Рідна школа. – 2007. – № 2. – С. 3–8, 7.

492.МОН вимагає не знущатися з учителів // Освіта.ua. – 2014. – 13 листопада // Режим доступу : <http://osvita.ua/school/43910/>

493.Монтессори М. Социальное значение «Детского дома» // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических чтений. – Харьков : Госиздат Украины, 1924. – С. 487–495.

494.Морозевич А. Н., Шрубенко А. Г. Методология компетентного подхода // Проблемы управления. – 2010. – № 2 (35). – С. 6–17.

495.Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.

496.Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» (педагогические науки) / Мосягина Галина Петровна. – Астрахань, 2008. – 25 с.

497.Мудрик А. В. Социализация человека. – М., 2004. – С. 295. – 304 с.

498.Мудрик А. В. Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

499.Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність [Текст] / А. К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2007. – № 1. – С. 4–6.

500.Музрукова Т. Г., Нечаева И. В. Популярный словарь иностранных слов: около 5000 слов / Под редакцией И. В. Нечаевой. – М. : Азбуковник, 2002. – 496 с.

501.Мукан Н. В., Гаврилюк М. В. Професійний розвиток педагога: етапи та їх характеристика // Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка ; Н. В. Мукан – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С. 321–329.

502.Муниц Е. С. Сущностные характеристики социальной компетентности будущих специалистов, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.victimolog.ru/index.php/articles/164-es-munits-sushchnostnye-kharakteristiki-sotsialnoj-kompetentnosti-budushchikh-spetsialistov>

503.Муниц Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)» / Муниц Евгений Семенович. – Москва, 2009. – 20 с.

504.Муниц Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)» / Муниц Евгений Семенович. – Калининград, 2009. – 287 с. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-spetsialistov-po-sotsialnoi-rabote-v-protssesse-obuch>e#ixzz3UispvXbN

505.Навчально-методичний посібник з дисципліни «Історія української культури» / Укл. Л. М. Моїсеєнко. – Красноармійськ : КІІ ДонНТУ, 2010. – 107 с.

506.Найн А. Я., Ключев Ф. Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. – Челябинск : Изд-во Челябинского ин-та развития профессионал. образования, 1998. – 264 с.

507.Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2007 року № 800 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I–III ступенів № 123 м. Харкова»

[Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/laws/MON\\_800\\_07.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_800_07.doc)

508.Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. – СПб., 1911. – С. 76–83; 85–88; 201–203; 210, 211, 214–216.

509.Науково-дослідний проект «Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gs.frankivsk.org/Content/files/Magazine/1/docs/03-2-Rozdil/02-proekt-ukr.doc>

510.Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/determinant>

511.Національний атлас України. Ландшафти та фізико-географічне районування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wdc.org.ua/atlas/4130100.html>

512.Національний освітній глосарій: вища освіта [Електронний ресурс] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім „Плеяди“», 2011. – 100 с. – Режим доступу : [http://www.ihed.org.ua/images/pdf/glossariy\\_a5\\_v.6.pdf](http://www.ihed.org.ua/images/pdf/glossariy_a5_v.6.pdf)

513.Невмержицький О. А. Теоретичне обґрунтування динаміки світоглядних переконань студентів / О. А. Невмержицький // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 119–130.

514.Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Никитина Светлана Владимировна. – Омск, 2004. – 214 с.

515.Николаенко С. В Украине готовятся закрыть более 2 тысяч школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://news.mail.ru/inworld/ukraina/global/112/society/12919728/?frommail=1>

516.Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика : Учеб. пособие для студентов вузов / Г.Г. Николайшвили. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 191 с.

517.Новиков А. М. Методология учебной деятельности. – М., 2005. – С. 58.

518.Новиков А. М. Профессиональное образование в России / А. М. Новиков // Перспективы развития. – М. : ЭГВЕС, 1997. – 258 с.

519.Ожегов С. И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 6-е, стереотип. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1964. – 900 с.

520.Ожиёва Е. Н. Буллинг как разновидность насилия. Школьный буллинг [Электронный ресурс] // Психология. – 2008. – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/33\\_NIEK\\_2008/Psihologia/37294.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Psihologia/37294.doc.htm)

521.Окунев Ю. П. Социокультурная ситуация на Севере России: противоречия, пути оптимизации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия», 24.00.04 «Прикладная культурология» / Ю.П. Окунев. – Москва, 1997. – 22 с.

522.Онкович А. В. Медиаобразование: «Журналистика для всех», «предметное» или «профессионально-ориентированное»? / А. В. Онкович // Медиаобразование. – 2015. – № 1. – С. 18–29.

523.Онкович А. В. Студенческие научные журналы как пример студенческой медиаобразовательной деятельности в ВУЗе // Медиаобразование. – 2013. – № 4. – С. 76–84.

524.Онкович Г. В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки». – 2010. – № 21. – С. 235–239.

525.Онкович Г. В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у розвитку медіадидактики вищої школи: IV Міжнародний освітній Форум: «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 11–26 квітня 2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zoippo.zp.ua/pages/ik2/k9.html>

526.Онкович Г. В. Технології медіаосвіти (2007) // Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://evartist.narod.ru/mdo/lit/03/128.doc>

527.Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32–37.

528.Орбан-Лембрик Л. Е. Соціокультурні та етнопсихологічні особливості спілкування // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – Вип. 8. – Ч. I – С. 3–19.

529. Осваиваем социальные компетентности / под. ред. И. А. Зимней. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 529 с.

530. Освіта і наука в інноваційному розвитку сучасної Європи [Електронний ресурс] : Аналітична доповідь // С. І. Здіорук, М. М. Карпенко, І. В. Богачевська, С. О. Зубченко, А. Ю. Іщенко, В. С. Лозовий. – Київ : НІСД, 2013. – Режим доступу : [http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/2987/nauka\\_osv.pdf](http://www.euroosvita.net/prog/data/attach/2987/nauka_osv.pdf)

531. Освітній менеджмент : навч. посіб. / Авторський колектив. за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 392 с.

532. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М. : Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО), 2001. – 218 с.

533. Основи теорії гендеру : Навчальний посібник. – К. : «К.І.С.», 2004. – 536 с.

534. Остапенко С. А. Зміст і сутність соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей як основа їх професійно-комунікативної діяльності [Електронний ресурс] / С. А. Остапенко // Znpkhist, 2011. – № 4. – С. 127–130. – Режим доступу : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Znpkhist\\_2011\\_4\\_29.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2011_4_29.pdf)

535. Павлик Н. П. Компетентність як категорія теорії виховання / Н. П. Павлик // Педнауки. – К., 2008.

536. Павліченко П. П., Литвиненко Д. А. Соціологія / П. П. Павліченко, Д. А. Литвиненко. – К. : Лібра, 2002. – 254 с.

537. Павлюк Л. М. Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 2–4.

538. Паламар А. Третья руїна: Роздуми над недолею. – Київ–Харків–Тернопіль–Нью-Йорк, 1988. – 252 с.

539. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 386 с.

540.Паркін М. Сказка для коучинга: Как использовать сказки, истории и метафоры с отдельными людьми и с малыми группами / Пер. с англ. – М. : ООО «Издательство „Добрая книга“», 2007. – 304 с.

541.Парфёнова Г. Л. Психологические особенности социальной компетентности личности с общей умственной одаренностью : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Парфёнова Галина Леонидовна. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

542.Пасічник М. С. Історія України: державницькі процеси, розвиток культури та політичні перспективи : навч. посіб. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2006. – 735 с.

543.Пашков В. В. Філософія післядипломної педагогічної освіти : монографія / В. В. Пашков. – Запоріжжя : Просвіта, 2012. – 288 с.

544.Педагогика [Ю. К. Бабанский и др.] / Под. ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.

545.Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

546.Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [3-е изд.]. – М. : Школа-Пресса, 2000. – 512 с.

547.Педагогика А. А. Захаренко: возвращение к истокам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1195048508&archive=1195938639&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195048508&archive=1195938639&start_from=&ucat=&)

548.Педагогика профессионального образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

549.Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности. – М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 140 с.

550.Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

551.Пертовская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : Избранные труды. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.

552.Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М. : Просвещение, 1981. – Т. 1. – С. 249–251; 252, 253.

553.Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерных педагогических кадров [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Алексей Юрьевич Петров. – Киров : ВятГГУ, 2005. – 40 с.

554.Петровский А. В. Личность // Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 496 с.

555.Петрунева Р. М. Социальная компетентность инженера / Р. М. Петрунева // Известия Волгогр. гос. технич. ун-та. – 2004. – № 7. – С. 83–88.

556.Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» : автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук : за спеціальністю 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2003. – 18 с.

557.Печчеи А. Человеческие качества. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.

558.Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.

559.Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психологические труды. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 288 с.

560.Пигров К. С. Социальная философия [Электронный ресурс] : Пропедевтический курс лекций для студентов гуманитарных специальностей. – 2002. – Режим доступа : [http://sbiblio.com/biblio/archive/pigrov\\_social\\_philosophi/3.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/pigrov_social_philosophi/3.aspx)

561.Писарева С. А. Диссертационные исследования «компетентности» учителя и ученика / С. А. Писарева // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы. Часть 1 : Сборник научных статей. – Омск : Издательство ОмГПУ, 2002. – С. 180–190.

562.Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М. : Просвещение, 1971. – С. 287–293.

563.Підласий І. Ідеали українського виховання // Рідна школа. – 2000. – № 4 (844), квітень. – С. 6–13.

564.Пірен М. Етнопсихологія. – К., 1996. – С. 74.

565.Платон. Закони. Держава // Історія соціального виховання (з давніх часів до середини XX століття) : Хрестоматія / упоряд.: О. С. Радул та ін. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010.

566.Платонов К. К. Значение иерархии системных качеств для психологии / К. К. Платонов // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Вып. 2. – Пермь, 1978. – С. 40–46.

567.Платонов Ю. П. Социальные роли и социальные статусы [Электронный ресурс] / Ю. П. Платонов. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2007/03/23/socialnye\\_statusy\\_i\\_socialnye\\_rol.html](http://www.elitarium.ru/2007/03/23/socialnye_statusy_i_socialnye_rol.html)

568.Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2010. – 428 с.

569.Побірченко Н. С. Компетентнісна освіта у вищій школі: теоретичний аспект // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.

570.Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х кн. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 567 с.

571.Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності : автореф дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2010. – 22 с.

572.Покровский Н. Е. Социология, преподавание социологии, социологическая культура и их место в современном российском обществе / Н. Е. Покровский // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Аналитический доклад / под ред. Л. Г. Ионина. – М., 2003. – С. 298–327.

573.Поленов А. Я. «О крепостном состоянии крестьян в России» (Уничтожение крепостного права). Русский архив, 1865 [Электронный ресурс]. – Изд. 2-е. – М., 1866. – Репринты старинных книг. – Режим доступа : <http://www.bibliotekar.ru/reprint-123/index.htm>

574.Пометун Е. И. Критическое мышление для всех : Самоучитель / Е. И. Пометун, И. М. Сущенко, Л. Н. Пилипчатина, И. А. Баранова. – К., 2012. – 184 с.

575.Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.



576.Поппер Карл Р. Відкрите суспільство та його вороги. У 2 т. Т. 2. Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники / Карл Р. Поппер. – К. : Основи, 1994. – 495 с.

577.Приходько В. Г. Людина в керуванні суспільством / В. Г. Приходько. – К. : ПАРАПАН, 2007. – 245 с.

578.Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

579.Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>

580.Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти (По состоянию на 27 марта 2007) года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uazakon.com/document/fpart82/idx82748.htm>

581.Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. – Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

582.Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя. Лист МОН № 1/9-630 від 05.12.14 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/44417/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/44417/)

583.Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования : материалы XIII. Всерос. совещ. / под ред. А. К. Кулешова. – М.; Уфа : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 72 с.

584.Проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv>

585.Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социально-политический журнал. – 2009. – № 7. – С. 126–132.

586.Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Коропулина, М. Н. Смирнова [и др.] ; под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2003. – 640 с.

587. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Под общей редакцией А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – Режим доступа : [http://communication\\_pychology.academic.ru](http://communication_pychology.academic.ru)

588. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 672 с.

589. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К., 1996. – 792 с.

590. Пушкарева Т. Г. Содержание социальной компетентности будущих педагогов сельских общеобразовательных учреждений / Т. Г. Пушкарева // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 11 (101). – С. 98–103.

591. П'янковська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу / І. В. П'янковська // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 22–23 квітня 2010 року «Міжкультурна комунікація: мова–культура–особистість». – Острого : Вид-во національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 15. – 388 с.

592. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., Когито-Центр, 2002. – 396 с.

593. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 1999. – С. 16.

594. Радул О. Історія педагогіки України Х–XVII століть: Персоналії. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2005.

595. Ракитов А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. – 1994. – № 4.

596. Рассел Дж. Социокультурный подход. – Издательство «VSD», 2013. – 41 с.

597. Рацул А. Б., Радул О. С., Рацул О. А. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник. – Кіровоград, КДПУ ім. В. Вінниченка, 2008. – 352 с.

598. Рачинский С. А. Сельская школа : Сб. статей / Составит. и авт. вступ. ст. Л.Ю. Стрелкова. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.

599. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 349.

600.Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. – М. : ПАРВИ-НЭ, 2003. – 672 с.

601.Реклама на Твиттер [Электронный ресурс] // smo24.ru . – Режим доступа : <http://smo24.ru/?p=101>

602.Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник. – Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

603.Рибчин І. Геопсихічні реакції і вдача українця. – Мюнхен, 1996. – С. 21–22.

604.Різнюк В. В. Теоретичні основи науково-методичного забезпечення професійної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах входження України у світовий освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gvpkhdpi/2008\\_16/193-195.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpkhdpi/2008_16/193-195.pdf)

605.Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. Пер. с фр. / Предисловие А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1988. – 256 с.

606.Розумний М. Соціальна некомпетентність та шляхи її подолання [Електронний ресурс] / Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/pidruchnuku/21/26.pdf>

607.Романенко Ю. В. Соціалізація особи: метапрограмний та психотехнологічний аспекти / Ю. В. Романенко. – К. : Вид-во ДУ-ІКТ, 2007. – 407 с.

608.Романовська О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоздатного фахівця в інженерно-педагогічному навчальному закладі // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 3. – С. 57–65.

609.Романчиков В. І. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.

610.Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9.

611.Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993–1999. – Том II, 1999. – С. 555.

612.Ротатаева Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н. А. Ротатаева. – Москва, 2002. – 23 с.

613.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М., 1957. – 329 с.

614.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1956. – С. 219.

615.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1946. – 416 с.

616.Рузавин Г. И. Методология научного исследования : Учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

617.Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Российская академия наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Азбуковник, 1998.

618.Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання // Історія соціального виховання (з давніх часів до середини ХХ століття) : Хрестоматія / поряд.: О. С. Радул та ін. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – 464 с.

619.Рыбкин И., Падар Э. Системно-интегративный коучинг. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 448 с.

620.Сабуров Е. Ф. Образование и ноосферная экономика // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С. 5–14.

621.Савва Л. И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки [Текст] : монография / Л. И. Савва. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – 246 с.

622.Савельева О. О. Введение в социальную рекламу – М. : Рип-Холдинг, 2006. – 168 с.

623.Савенков А. И. Концепция социального интеллекта [Электронный ресурс] // День за днем. – Режим доступа к журн. : <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>

624.Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. Методологический семинар. – 2006. – январь–март. – № 1 (6). – С. 30–38.

625.Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – № 3.

626.Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 3-є вид., без змін. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.

627.Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя // Формування ключ-

чових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – С. 15–22, С. 22.

628.Савченко О. Я. Моделі розвитку української школи // Освіта України. – 2006. – 27 жовтня. – № 81. – С. 5.

629.Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність // Компетентісна освіта: від теорії до практики. (Відкритий урок. Основна школа. Вип. 3–4). – К. : Плеяди, 2005. – С. 5.

630.Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – С. 3–14.

631.Самсонова Т. И. Социальная компетентность подростков: технологии её формирования [Текст] / Т. И. Самсонова. – СПб. : Изд-во СПбГУ-СЭ, 2007. – 183 с.

632.Санченко Є. М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/nvd\\_2010\\_3\\_7.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2010_3_7.pdf)

633.Сахарова Є. В. 2003. Дослідження соціокультурного простору сільської школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oim.ru/reader@nomer=281.asp>

634.Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Київ : Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2007. – 24 с.

635.Сватенков О. В. Педагогічні умови захисту права дитини на сім'ю засобами соціальної реклами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Сватенков Олександр Васильович. – Київ, 2010. – 22 с.

636.Свирская Л. Н. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2004. – 22 с.

637.Северина Н. Ю. Аналіз застосування компетентнісного підходу при формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців / Н. Ю. Северина // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 5 (58). – С. 239–243.

638.Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

639.Селевко Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 137–143.

640.Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад, 3-е изд. – М., 2003.

641.Селман Р. Этапы развития социального интеллекта // Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Москва–Рига, 1997. – С. 51–54.

642.Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / А. В. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.

643.Сергеева Е. В., Чандра М. Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза [Электронный ресурс] // Научный журнал «Фундаментальные исследования». – 2013. – № 10 (чсть 4). – С. 870–874. – Режим доступа : [http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article id=10 001629](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article id=10 001629)

644.Сергієнко В. П. Теоретико-методичні засади освітніх вимірювань / В. П. Сергієнко // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 107–119.

645.Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>

646.Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

647.Сивкова Г. И. Социальная компетентность // Вакансия. – 2001. – № 13. – С. 15.

648. Синьковская И. Г. Феномен социальной рекламы и его теоретико-методологический анализ : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / Синьковская Ирина Георгиевна. – Красноярск, 2006. – 192 с.

649. Сковорцова С. Загальні проблеми підготовки педагога до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С. 28–34. – Режим доступу : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1144/1/Skvorcsova.pdf>

650. Сковорцова С. Професійна компетентність вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / С. Сковорцова // Початкова освіта. Методичний порадник. – 2011. – серпень. – Випуск 8 (56). – № 32 (608). – С. 9–12. – Режим доступу до журн. : <http://skvor.info/publications/articles/view.html?id=132>

651. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. Л. Скірко. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

652. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Скірко Роман Леонідович. – Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2010. – 250 с.

653. Сковорода Г. Твори в двох томах, Т. 2., – К. : Вид-во АН УРСР, 1961.

654. Скрипченко О. В., Долинська Л. В. Вікова та педагогічна психологія : Нав. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

655. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учебное пособие для вузов. – М. : Школьная Пресса, 2000.

656. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Сост. под ред. А. Н. Чудинова. – СПб. : Издание В. И. Губинского, 1910.

657. Словарь по этике / Под. ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – С. 182.

658. Словарь русского языка: В 4-х т. [Электронный ресурс] / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Режим доступа : <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068>

659.Словник іншомовних слів [Електронний ресурс] // Словопедія. – Режим доступу : <http://slovopedia.org.ua/36/53402/241864.html>

660.Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінолог. словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

661.Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.

662.Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям, ориентированная на модель социальной компетенции / В. Слот, Х. Спанярд // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 6–74.

663.Слюсаренко О. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно-методологічні аспекти // Філософія освіти. – 2009. – № 1–2 (8). – С. 287–299.

664.Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Випуск 50. Педагогічні науки. – С. 138–142.

665.Смирнов С., Котова И. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : Учебник для студентов. – М. : Академия, 1999. – 512 с.

666.Смирнова Е. С. Формирование модели специалиста с высшим образованием. – Томск, 1984.

667.Смоляр Л. Історія середньої професійної освіти жінок Наддніпрянської України в другій половині XIX – початку XX століття // Етнічна історія народів Європи. – 2000. – Випуск 4. – С. 16–22.

668.Снетков В. М. Психология коммуникации в организациях / В. М. Снетков. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 192 с.

669.Современная западная философия: словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.

670.Соколянський І. П. Дитячий рух – соціальне виховання // Радянська освіта. – 1925. – № 1. – С. 15–19.

671.Солодков В. Гуманоцентристська сутність соціокультурної підготовки педагогічних кадрів // Післядипл освіта. – 2013. – С. 22–27.

672.Солодовникова А. Что такое социальная реклама? [Электронный ресурс] // Первый сайт о социальной рекламе в России. – Режим доступа : <http://www.1soc.ru/pages/view/145>

673.Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности. – М. : Изд. дом «ИНФРА-М», 1999. – С. 125. – 262 с.



674. Социокультурный подход к анализу общества [Электронный ресурс] // Научная библиотека Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – Режим доступа : [http://www.f-mx.ru/sociologiya/sociokulturnyj\\_podxod\\_k\\_analizu.html](http://www.f-mx.ru/sociologiya/sociokulturnyj_podxod_k_analizu.html)

675. Соціальна педагогіка : мала енцикл. / за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової л-ри, 2008. – С. 107–109.

676. Соціальна реклама як чинник впливу на поведінку і вибір особистістю способу життя [Електронний ресурс] // Сайт МОНУ. – Режим доступу : <http://dsmsu.gov.ua/index/ua/material/2798>

677. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.

678. Спирин А. В. Формирование социальной компетентности студентов в межвузовском образовательном центре : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Спирин Алексей Викторович. – Кострома, 2010. – 24 с.

679. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины : Аналитич. доклад / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2003.

680. Стань тренером для всех и во всем / Дж. Порше, Дж. Нидерер. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 96 с.

681. Стар Дж. Коучинг. Полное руководство по методам, принципам и навыкам персонального коучинга / Пер. с англ. ; Дж. Стар. – М. : Бизнес Психологи, 2011. – 359 с.

682. Степанов Е. В. Социальная реклама в России: функциональные и жанрово-стилистические особенности : дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.10 / Степанов Евгений Викторович. – Москва, 2007. – 192 с.

683. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М. Степко // Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1 (32). – С. 43–52.

684. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень. – К. : Знання, 2007. – 317 с.

685. Стратегія, людські ресурси та інформація в управлінні / Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – С. 85–172.

686. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 13–125.

687. Стрелковська А. Л. Соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Стрелковська Анна Леонідівна. – Київ, 2007. – 24 с.

688. Структура интеллекта как основа его развития [Текст] / Н. А. Кудрявцева // Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития : коллект. моногр. / С. В. Артамонов, Ж. А. Балакшина, Л. А. Головей и др. – СПб., 2003. – С. 12–20.

689. Стуф А., Мартенс Р., Хероен Х. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства (перевод с английского) [Электронный ресурс] / А. Стуф, Р. Мартенс, Х. Хероен // Лаборатория «Гуманитарные технологии». – Режим доступа : <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>

690. Субетто А. И. Мировой экономический кризис как начало исторического краха глобальной капиталистической системы и перехода человечества к ноосферному социализму [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/000/a0000001.htm>

691. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб.–М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 726 с.

692. Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке). – СПб. : Нестор, 2000. – 391 с.

693. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 1. – 686 с.

694. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 2. – 718 с.

695. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 719 с.

696. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 4. – 718 с.

697. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : В 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 5. – 678 с.

698.Сухомлинский В. А. / Сост. и авт. вступ. ст. Г. Д. Глейзер. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1997 – 224 с.

699.Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України, 2009. – 20 с.

700.Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України, 2009. – 249 с.

701.Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса высшей школы в Епоху приоритета личности / Т. И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегии, практика. 3-я Международная научно-практическая конференция 24–25 марта 2011 года : Сборник докладов и тезисов выступлений / Авт.-сост. В. П. Сергеева, Н. В. Чернышова, Н. Н. Рудь, А. А. Белов. – М. : МГПИ, АПКППРО, 2011. – С. 37–40.

702.Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.

703.Сущенко Т. І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 1993. – 92 с.

704.Таланчук М. М. Методика сучасної виховної роботи [Електронний ресурс] : курс лекцій. – Режим доступу : <http://stud24.ru/pedagogy/socalnovihovna-robota/311781-932669-page1.html>

705.Таланчук Н. М. Системно-ролевая теория формирования личности ребенка / Н. М. Таланчук // Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – С. 18–27.

706.Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специальности. – Саратов, 1987.

707.Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и пректировании стандартов высшего профессио-нального образования : материалы ко второму заседанию методол. семина-

ра : авторская версия / М-во образования и науки РФ ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та) ; Кафедра упр. качеством высш. образования. – М., 2004. – 16 с.

708.Тельнов Ю. Ф. Реализация компетентного подхода к обучению на основе управления знаниями // Научная сессия МИФИ. – 2007. – С. 338.

709.Технічна енциклопедія TechTrend [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.techtrend.com.ua/index.php?newsid=16210>

710.Тимошенко А. И., Шмолкина Н. И. Повышение качества подготовки бакалавра-инженера на основе компетентного подхода [Электронный ресурс] // Проблемы социально-экономического развития Сибири: Психология, педагогика, философия. – С. 108–113, С. 110. – Режим доступа : [http://brstu.ru/static/unit/journal\\_2/docs/number1/108-113.pdf](http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number1/108-113.pdf)

711.Титаренко І. А. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Титаренко Інна Олегівна. – Київ, 2005. – 309 с.

712.Титаренко Н. Ю. Методика діагностики процесуальних компетентностей студентів / Н. Ю. Титаренко // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 189–197.

713.Титаренко Н. Ю. Теоретико-методологічні засади діагностики процесуальних компетентностей / Н. Ю. Титаренко // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 130–137.

714.Титов В. Д. Релігієзнавство [Електронний ресурс] / В. Д. Титов, С. В. Качурова, О. В. Барабаш ; за редакцією професора В. Д. Титова. – Харків : Право, 2004. – Режим доступу : <http://uristinfo.net/uchebnye-materialy/278-religieznastvo--za-red-vd-titova-/8764-religieznastvo--za-red-vd-titova-.html>

715.Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці / Л. І. Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 10 (17). – С. 18–21.

716.Толстой Л. М. Педагогические сочинения / Составит. Н. В. Вейкшан. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.

717.Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек / Ж. Т. Тощенко. – М. : Гардарики, 2001. – 398 с.

718.Тридцать ошибок учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Сайт Уральского государственного педагогического университета. – Режим доступа : <http://www.pravlib.ru/pedagogika7.html>

719.Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування : навч. посіб / І. О. Трухін. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 336 с.

720.У Міністерстві освіти і науки відбулося засідання робочої групи щодо розвантаження навчальних програм для початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/news/41265-u-ministerstvi-osviti-i-nauki-vidbulosya-zasi-dannya-robochoyi-grupi-schodo-rozvantageennya-navchalnih-program-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

721.Удовиченко Г. Фахова компетенція майбутнього вчителя початкової школи: сутність і структура / Г. Удовиченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Випуск 32. – С. 43–49.

722.Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.

723.Узгорок М. Ю. Социокультурные детерминанты формирования патриотизма как высшей ценности культуры личности в современных условиях [Электронный ресурс] // Репозиторий БГУКИ. – Режим доступа : <http://repository.buk.by:8080/jspui/bitstream/123456789/586/1/Sociokul%27turnyie%20determinanty%20formirovaniya%20patriotizma%20kak%20vyisshey%20cennosti%20kul%27turnyi%20v%20sovremennyih%20usloviyah.pdf>

724.Українське народознавство : Навч. посібник / за ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. – Львів : Фенікс, 1994. – 608 с.

725.Усов Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников : автореф. дис. ... на соискание научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания литературы» / Ю. Н. Усов. – М., 1989. – 32 с.

726.Утюж И. Г. К проблеме образования взрослых: историко-философский аспект / И. Г. Утюж // Культурологічний вісник : Нау-

ково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини. – Запоріжжя : Просвіта, 2007. – Вип. 18. – С. 102–107.

727.Учурова С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе (на примере уроков немецкого языка и обществознания) : монография. – Екатеринбург : УрФУ, 2011. – 196 с.

728.Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М. : Издательство «Институт психологи РАН», 2003. – 260 с.

729.Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 11–29.

730.Ушаков К. М. Управління шкільною організацією: організаційні і людські ресурси. – М. : Вересень, 1995.

731.Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 200.

732.Уэбстер А. Теории информационного общества. – М., 2004.

733.Федоров А. В. Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма «Груз 200») / А. В. Федоров // Медиаобразование. – 2007. – № 4. – С. 24.

734.Федоров А., Челышева И. Медиаобразование в современной России: Основные модели / А. Федоров, И. Челышева // Высш. образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.

735.Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

736.Федотова Л. Н. Социология рекламной деятельности. – М., 2002.

737.Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 192 с.

738.Философия : Энциклопедический словарь / Под редакцией А.А. Ивина. – М. : Гардарики. 2004. – 1072 с.

739.Философский энциклопедический словарь // Библиотека словарей «Инфра-М» [Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 576 с.

740.Філософські абрисы сучасної освіти : Монографія / Авт. кол.: І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденок, Г. Гамрецька та ін. ; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

741.Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 151–165.

742.Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти : Дайджест 2 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 142 с.

743.Фролова О. В. Особливості дослідження проявів етнічних стереотипів у процесі спілкування / О. В. Фролова // Young Scientist. – 2014. – № 1 (03), January. – С. 171–175.

744.Фрумін І. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site125/html/media16195/Isaak.doc](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media16195/Isaak.doc)

745.Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью : в 3-х ч. / М. Фуко. – Ч. 3. – М. : Праксис, 2006. – 320 с.

746.Фурье Ш. Избранные сочинения: в 4 т. – М. : АН СССР, 1954. – Т. III. – С. 113–596.

747.Хазова С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс]. – М. : Академия Естествознания, 2010. – Режим доступа : <http://www.monographies.ru/61-2394>

748.Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах [пер. с англ.] / Герман Хакен. – М. : Мир, 1985 – 423 с.

749.Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

750.Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности [Электронный ресурс] / пер. с англ И. Б. Гриншпуна. – М., 1999. – 721 с. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/holli01/>

751.Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс]. – М., 1972. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/homsk/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/)

752.Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.А. Литвинова. – К. : Рад. школа, 1961.

753.Хрущ В. Гірський регіон як особливе макросередовище навчання, виховання і розвитку учнів [Електронний ресурс]. – Режим

доступу : <http://www.gs.frankivsk.org/Content/files/Magazine/1/docs/04-3-Rozdil/02-Hrushch.doc>

754.Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>

755.Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

756. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода : Межвузовский сб. науч. тр. [Под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

757.Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования» / А. В. Хуторской (редактор составитель). – М., 2002.

758.Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

759.Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

760.Цветков В.В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2002. – 24 с.

761.Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2002. – 155 с.

762.Циганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. шк., 1989. – 511 с.

763.Цирульников А. М. Вариативная организация и развитие сельской школы. – М., 1994.



764.Цирульников А. М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. – СПб. : Изд. АНО «Агентство педагогического сотрудничества», 2007.

765.Цирульников А. М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации [Электронный ресурс] // Теоретические и прикладные исследования. – 2009. – С. 40–65. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034539/5.pdf>

766.Цомплак К. Гідність людини: сутність, зміст і передумови існування [Електронний ресурс] / К. Цоплак // Публічне право. – 2012. – № 4 (8). – С. 14–22. – Режим доступу : <http://www.yourfuture.org.ua/ua/pb/2012/8/Complak.pdf>

767.Цукерман Г. А., Ермакова И. В. Развивающие эффекты системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 56–73.

768.Чарнолусский В. И. Итоги общественной мысли в области образования. – СПб., 1906. – С. 39.

769.Червінька І. Соціокультурна детермінація професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 245–247.

770.Черноусов И. В. Формирование социальной компетентности личности – важная задача высшего профобразования / И. В. Черноусов // Вестн. ТГУ. – 2007. – Вып. 6 (50). – С. 17–20.

771.Чижевський Д. Нариси історії філософії на Україні. – Нью-Йорк, 1991. – С. 15–16.

772.Чубарук О. В. Теоретичні засади розвитку професійної компетентності вчителів філологічного профілю [Електронний ресурс] / О. В. Чубарук. – Режим доступа : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/16/statti/chubaruk.htm>

773.Чуваева К. М., Сурыгин А. И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз / К. М. Чуваева, А. И. Сурыгин // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 1 (191). – С. 44–58.

774.Шабатура Л. Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образова-

ния : дис. ... кандидата филос. наук : 09.00.11 / Шабатура Любовь Николаевна. – Омск, 1996. – 167 с.

775. Шаповал І. Г. Етнічна структура та етнічний склад суспільства на прикладі українського суспільства [Текст] [Електронний ресурс] / І. Г. Шаповал // Молодий вчений. – 2014. – № 1. – С. 235–240. – Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/1/54.pdf>

776. Шапошнікова І. М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 38. – С. 131–137.

777. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М. : Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.

778. Шатохін А. М. Концептуальні засади ринкової трансформації соціальної сфери села // Зб. наук. статей. – Вип. 2–3. – К. – Умань, 2006. – С. 20–29.

779. Шахрай В. М. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm)

780. Шахрай В. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі [Електронний ресурс]. – С. 352–362. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28811/31-Shahray.pdf?sequence=1>

781. Шацкий С. Т. Крестьянские дети и работа с ними // Шацкий С. Т. Избр. пед. соч: в 2-х т. / Под ред. Н. П. Кузина и др. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 86–121.

782. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/shevelov/shev03.htm>

783. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : Учеб.-метод. пособие. – К. : Радянська школа, 1985. – 144 с.

784. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

785. Шилофост В. А. Моделирование в философии / В. А. Шилофост. – М., 1988. – 284 с.

786.Ширяева В. А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sgu.ru/files/nodes/46640/Shiriaeva.pdf>

787.Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Агапова // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 3.

788.Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.

789.Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

790.Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (ч. 1). – С. 197–204.

791.Шморгун О. Нова суспільно-економічна система: від утопії до ... міфа? / О. Шморгун // Політологічні читання. – 1992. – № 3. – С. 17–48.

792.Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 108 с.

793.Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М., 1995.

794.Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : Навч. посіб. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.

795.Щербань П. М. Прикладна педагогіка : Навч.-методичн. посібник. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.

796.Щербіна В. К. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя економіки в умовах інтерактивного навчання : автореф дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2009. – 24 с.

797.Этимологический словарь русского языка / М. Р. Фасмер. – М. : Прогресс, 1964–1973.

798.Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. – 2005. – Июль–сентябрь. – № 3 (4). – С. 4–10.

799.Юхимик Ю. В. Естетико-мистецтвознавчий аналіз міметичного способу художнього творення: історична динаміка класичного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук : спеціальність 09.00.08 – естетика / Юхимик Юлія Віталіївна. – Київ, 2011. – 32 с.

800.Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

801.Якуба О. О. Соціологія. Навчальний посібник для студентів / О. О. Якуба. – Харків : Константа, 1996. – 191 с.

802.Якупова Н. Нации нового тысячелетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vatandash.ufanet.ru>

803.Ялоза А. А. Медиаобразование как технология формирования медиакомпетентности [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 6. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2014/06/7137> (дата обращения: 05.11.2014).

804.Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – № 20.

805.Яппарова Г. М. Игровые технологии как средство формирования социальной компетентности старших дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.rusnauka.com/ESPR\\_2006/Pedagogica/6\\_japparova.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ESPR_2006/Pedagogica/6_japparova.doc.htm)

806.Ярошенко О. Г. Діагностика професійно-практичної підготовки студентів професій «людина-людина» на засадах технологічного підходу // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 160–175.

807.Ястребова В. Я., Варецька О. В., Гашенко І. О., Кондратова Л. Г. Феномен сільської школи в освітньому просторі України : науково-методичний посібник. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – 204 с.

808.Ястребова В. Я., Варецька О. В., Кондратова Л. Г., Бабко Т. М. Управління освітою сільської місцевості : науково-методичний посібник. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. – 266 с.

809.Ястребова В. Я., Варецька О. В., Кондратова Л. Г., Бабко Т. М. Управління освітою сільської місцевості : науково-методичний посібник. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2014. – 280 с.

810.Advertising. Schools Wikipedia Selection [Електронний ресурс]. – 2008. – № 9. – Режим доступу : <http://schools-wikipedia.org/wp/a/Advertising.htm>

811.Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merrienboer Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из за-

мешательства // OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. – 2004. – 12 травня.

812. Argyle M. Social situation / M. Argyle. – Cambridge e.a., 1981. – 453 p.

813. Argyle M. The psychology of interpersonal behaviour / M. Argyle. – Penguin : Books, 1975. – 277 p.

814. Barnett R. The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society. – Buckingham : The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1994. – 207 p.

815. Barrow L., Brock Th., Rouse C.E. Postsecondary Education in the United States : Introducing the Issue [Электронный ресурс] // Postsecondary Education in the United States The Future of Children, Vol. 23, No 1, Spring 2013. – Режим доступа : <http://www.futureofchildren.org/futureofchildren/publications/journals/article/index.xml?journalid=79&articleid=578>

816. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees. Helsinki, Finland March 14–15, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до вебсайту : [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf)

817. Bono E. The five-day course of thinking. – N.Y., 1967.

818. Boyatzis, Richard E. (1982), The competent manager: a model for effective performance, John Wiley & Sons [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hr100.ru/wmc/info/dictionary/?id=1240051007>

819. Brown H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy / H. Douglas. – San Francisco State University, Longman, 2001. – P. 33–45.

820. Clinton B. President Clinton's call to action // The education digest. – 1997. – Vol. 62. – № 8.

821. Der. Course book. Upper Intermediate Business English / David Cotton, David Falvey, Simon Kent. – London, 2002. – 176 p.

822. Cunningham J.N. The influence of maternal emotional socialization on children's psychological, social, and academic competence: The mediating effects of emotional understanding and emotional regulation. – Ph. D., Virginia Commonwealth University, 2003. – 250 p.

823. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p.

824. Defining Critical Thinking // The critical thinking community [Электронный ресурс] / Information Literacy Competency Standards

for Higher Education. – Режим доступу : <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

825. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process : Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchâtel, October 2001. – 279 p.

826. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

827. Definition and Selection of Key Competencies // Contributions to the Second DeSeCo Symposium [Електронний ресурс] // Geneva, Switzerland, 2002, 11–13 February. – Neuchâtel : Swiss Federal Statistical Office, 2003. – 212 p. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf>

828. Eysenck H.J. The structure and measurement of intelligence. – N.Y. : Springer, 1979.

829. Foelsch G. Sind die Bildungsziele «Kompetenz» and «Autonomie» vereinbar? // Die Deutsche Schule. – 1996. – Jg. 88. – № 4.

830. Frager R., Fadiman J. Glossary of «personality & personal growth» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/36>

831. Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton. Что такое компетенции? // Human Resource Development International (Міжнародний розвиток людських ресурсів). – 2009. – March. – Vol. 8. – No 1. – С. 27–46. – (Переклад: Я.Ю. Єпутаєв).

832. Goldfried M.R. A behavioral-analytic model of assessing competence // In: C.D. Spielberger (Ed.). Current Topics in clinical psychology / M.R. Goldfried, T.J. D’Zurilla. – N.Y., 1969. – Vol. 1. – P. 113–138.

833. Gurvitch G. Déterminismes sociaux et liberté humaine. Vers l’étude sociologique des cheminements de la liberté. 2-e éd. – Paris : PUF, 1963. – 327 p.

834. Gurvitch G. Problèmes de la sociologie générale // Traité de sociologie / Sous la dir. de Georges Gurvitch. En 2 t. T. 1. – Paris : Presses Universitaires de France, 1958. – P. 155–251.

835. Han H.J. White-American kindergarten teachers’ racial identities and their beliefs about the role of culture in social competence. Ph.D. – University of Florida, 2007. – 115 p.

836.Hartup, W. W. (1991). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. In Early report. Minneapolis. – MN: Centre for Early Education and Decevelopment.

837.Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

838.International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / Eds. N.J. Smelser & P.B. Baltes. – Oxford, 2001. – Vol. 14. – P. 9494.

839.Isaeva T.E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence – Based Approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке // Тр. Международная научно-практическая инте-конференция. Ростов-на-Дону, 2003.

840.Jackson Sandra L. and Cunningham Solveig A. Social Compe- tence and Obesity in Elementary School // American Journal of Public Health. – 2015. – January. – Vol. 105. – No 1. – P. 153–158.

841.Jerusalem M. Sozial Kompetenz. Entwicklungstrends und Förde- rung in der Schule / M. Jerusalem, J. Klein-Hessling // Zeitschrift für Psy- chologie. – Hogrefe. – Verlag, Goettingen, 2002. – No 210. – S. 164–174.

842.Julie A. Hubbard and John D. Coie. Emotional Correlates of Social Competence In Children's Peer Relationships. Duke University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.udel.edu/psych/fingerle/article1.htm#social>

843.Katz L. G. & McClellan D. E. (1997). Fostering children's social competence. Washington, D.C., U.S.A: National Association for the Education of Young Children.

844.Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Euro- pe. – N.Y., 2002. – 28 p.

845.Kirschner P., Vilsteren P. V., Hummel H., Wigman M. The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Pro- fessional Competence // Studies in Higher Education. – 1997. – No 22 (2). – P. 151–171.

846.Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of lear- ning and development. Englewood Cliffs. – N.J. : PrenticeHall, Inc., 1984.

847.Langveld M. I. The Psychologic of Teachers and the Teaching Profession. State University of Utrecht. The Ycar Boor of Education, 1963.

848.Laurel Edmunds, Sarah Stewart-Brown. Assessing Emotional and Social Competence in Primary School and Early Years Settings: A

Review of Approaches, Issues and Instruments [Електронний ресурс]. – University of Oxford. – Режим доступу : [http://www.eriding.net/resources/fndtn/33\\_the\\_learning\\_environment/100810\\_sclark\\_eyfs\\_3.3\\_assess\\_social\\_compt\\_sch.pdf](http://www.eriding.net/resources/fndtn/33_the_learning_environment/100810_sclark_eyfs_3.3_assess_social_compt_sch.pdf)

849.Linton R. The study of a man : An Introduction. Paperback // Prentice Hall (Jan 1, 1936).

850.McLane M. T. What general education teachers know about the social competence of students with disabilities and what are the sources of this knowledge? Ph.D., State University of New York at Albany, 1998. – 124 p.

851.Meichenbaum D. Components of the Model / D.Meichenbaum, L. Butler, L. Gruson // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. – New York – London : The Guilford Press, 1981. – P. 37–60.

852.Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine Sbderne Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Sfufsforschung. – 1974. – No 4.

853.Mitchell K. A. Social competence and social support in third grade, minority, low-income, urban school children // Rutgers The State University of New Jersey. Ph. D. – New Brunswick, 2003. – 93 p.

854.Monumenta Germaniae Historica, Legum sectio I, t. 1–5, Hannoverae, 1868–1954; Збірка законодавчих пам'ятників древнього західноєвропейського права, під ред. П.Г. Віноградова і В.Ф. Владимирського-Буданова, ст. 1–3, До., 1906–08 (Салічна, Саксонська і Алеманська правди) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://vseslova.com.ua/word/%D0%92%D0%B0%D1%80%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96\\_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B8-15910u](http://vseslova.com.ua/word/%D0%92%D0%B0%D1%80%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B4%D0%B8-15910u)

855.Morrison M. J. Investigating the integrative nature of the Social Competence Inventory. Ph.D., Colorado State University, 2005. – 90 p.

856.Morse J. L. Fostering autonomy // Educational theory. – 1997. – Vol. 47. – No 1.

857. Multiply Intelligences. The Theory in Practice. – Howard Gardner. Basic Books, 1993.

858.OECD: Program on International Student Assessment, 2000. – 3. New Skills for the Learning Society. – 238 p.

859.Parkin M. Tales for Change. Using storytelling to develop people and organizations / Kogan Pege LTD, Landan, 2004. – 240 p.



860.Parkin M. Tales for Coaching. Using stories and metaphors with individuals and small groups. Kogan Page LTD, Landan, 2001. – 304 p.

861.Parkin M. Tales for Trainers. Using stories and metaphors to facilitate learning. Kogan Page LTD, 1998. – 304 p.

862.Paulsen W. Gemeinschaftsschule / W. Paulsen // Sozialistischer Erzieher. – 1921. – S. 313–315 (Переклад з німецької – Р. І. Прибори).

863.Pavliga Gail K. Toward a conceptual definition for social competence: An exploratory study. Ph.D., The University of Akron, 2008. – 155 p.

864.Raino Sh. S. Factor structure on social competence based upon the perceptions of school psychologists. Ph.D., Northern Arizona University, 2008. – 234 p.

865.Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : UNESCO, 1999. – P. 273–274.

866.Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind [KO] In: Das Berliner Schulwesen. Herausgegeben von J. Nydahl. Wiegandt & Grieben Verlag Berlin, 1928. – S. 53–55 (Переклад з німецької – Р.І. Прибори).

867.Roth H. Pädagogische Anthropologie / H. Roth. – Berlin, 1969. – 268 s.

868.Rubin K. H. & Rose-Krasnor L. (1992). Interpersonal problem solving. In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), Handbook of social development. – New York : Plenum. – P. 283–323.

869.Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. – Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. – 206 p.

870.Sabeerah Abdul-Majied «Don't treat me like i'm bad!» Social Competence and Teacher Roles in Young Children's Social Development at Three Primary Schools in Trinidad // Caribbean Curriculum. – 2010. – Vol. 17. – P. 85–114.

871.Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. – Stuttgart, 1991. – S. 145–159.

872.Schmitt T.M. Relations among emotion knowledge, social competence and aggression. Ph.D., Yeshiva University, 1999. – 99 p.

873.Seifert B.W. SPEACH: An investigation into a conceptualized social competence framework. Ph.D., Washington State University, 2004. – 143 p.

874.Seminar on Bachelor-level Degrees, Helsinki, Finland 2001. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Educations Summit [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : [www.bmwf.gv.at/fileadmin/user.../seminar\\_bachelor\\_degrees.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user.../seminar_bachelor_degrees.pdf)

875.Shure M. B. Social Competence as a Problemsolving Skill / M.B. Shure // Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. – New York – London : The Guilford Press, 1981. – P. 158–185.

876.Silverblatt A and Enright Eliceiri E.M. (1997). Dictionary of Media Literacy [Електронний ресурс]. – Westport, Connecticut–London: Greenwood Press. – 234 p. – Режим доступу : <http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm>

877.Social Advertising: Like, Share, Retweet ... Buy? [Електронний ресурс] // Entrepreneur. – Режим доступу : <http://www.entrepreneur.com/article/223334>

878.Social networks [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_networks](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_networks)

879.Soziale Kompetenz // R. Ullrich (Hrsg.). – München : Pfeiffer, 1978.

880.Sparkman K. L. Promoting social and emotional competence in preschoolers with and without disabilities: What is the role of teachers' educational beliefs and practices? Ph.D. The University of North Carolina at Chapel Hill, 2003. – 155 p.

881.Spector J. Eric. Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. – N.Y., 1996. – 123 p.

882.Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process (2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>

883.Super D. E. et al. Vocational Development: A Framework of Research. – N.Y., 1957.

884.Sweet party, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=10ctLjg9z6I>

885.Tara Fagan, Social competence [Електронний ресурс] // CORE Education, February 2011. – Режим доступу : <http://eonline.core-ed.org/groupcms/view/198/social-competence>

886.Tauch Ch. Survey on Master's Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – Brussels : EUA, 2002. – 45 p.

887.The Cambridge dictionary of philosophy / Robert Audi (General Ed.). – Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press, 1998. – P. 200.

888.The National Curriculum 5–16. Handbook for primary teachers in England. – London : QCA, 1999. – 189 p.

889.Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс] / Line 1. Learning Outcomes / Competencies Methodology, 2001–2003. Phase 1. – Режим доступу : <http://www.Relint.Deusto.es/TuningProject/index.htm>

890.Ulrich R., Ulrich de Muynck R. Diagnose und Therapie sozialer Störungen. Das Assertiveness – Trainings-Programme ATP. – München : Pfeiffer, 1980.

891.Varetska O. V. Correlation of social intelligence with individual social competence (Взаимосвязь социального интеллекта и социальной компетентности личности) [Електронний ресурс] / O. V. Varetska // Science and Education a New Dimension: pedagogy and psychology. – 2013. – Vol. 9. – P. 27–33. – Режим доступу : <http://scaspee.com/6/post/2013/07/correlation-of-social-intelligence-with-individual-social-competence-o-v-varetska.html> **Міжнародне наукове періодичне видання.**

892.Varetska O. V. Criteria, Indicators and Levels of Elementary School Teacher's Social Competence in the System of Postgraduate Education (Motivational and Value Component) // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences: Scientific journal. – 2015. – № 1–2 (January–February). – P. 77–81. **Міжнародне наукове періодичне видання.**

893.Varetska O. V. Sociocultural Determinants in Primary School Teacher's Social Competence (Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи) // MODERN TENDENCIES IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE OF UKREINE AND ISRAEL: THE WAY TO INTEGRATION: This international yearbook, as a periodical, uncludes the scientific papers of Israel and Ukrainian scholars, on the problems of contemporary psychological and pedagogical sciences / O. V. Varetska. – April, 2014. – Issue. – № 5. – P. 441–452. **Міжнародне наукове періодичне видання.**

894.Varetska O. V. The Development of Teacher's Social Competence in Rural Mountain Elementary School (Особливості розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської гірської школи) [Електронний ресурс] / O. V. Varetska // THE CAUCASUS. ECONOMICAL AND SOCIAL ANALYSIS JOURNAL OF SOUTHERN CAUCASUS. – 2014. – september-october. – Volume 04. – Issue 05. – P. 26–29. – Режим доступу : <http://nebula.wsimg.com/447549920fecacaba95a02673aef6399?AccessKeyId=BA5982456D3EB027C254&disposition=0&alloworigin=1> ; **Міжнародне наукове періодичне видання.**

895.Viguier O. Memento d'histoire de France: faits et dates de notre histoire. – Paris : ROUDIL, 1990. – 109 p.

896.Vorbach A. M. The relationship between emotional competence and social competence among early adolescents // Alliant International University. – San Diego, 2002. – 175 p. Ph.D.

897.Waajid Badiyyah I. The relationship between preschool children's school readiness, social-emotional competence and student-teacher relationships. Ph.D., Virginia Commonwealth University, 2006. – 170 p.

898.Wellhofer P. R. Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz / P. R. Wellhofer. – Stuttgart : Lucius & Lucius, 2004. – 222 s.

899.Westera W. Competence in education // J. Curriculum Studies. – 2001. – Vol. 33. – No 1. – P. 75–88.

900.Блог науково-дослідної лабораторії «Управління освітніми системами регіонів сільської місцевості» КЗ «ЗОІППО» ЗОР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://laboratcantri.blogspot.com/>

901.Сайт Института русского языка: Научная библиотека им. А. Н. Игнатова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.f-mx.ru/sociologiya\\_i\\_obshhestvoizuchenie\\_sociokulturnykh\\_faktorov.html](http://www.f-mx.ru/sociologiya_i_obshhestvoizuchenie_sociokulturnykh_faktorov.html)

902.Сайт: Компетенція [Електронний ресурс] // HR-Portal.ru // HR-Сообщество и публикации. – Режим доступу : <http://hr-portal.ru/>

903.Сайт: Мир психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://my-psy.ucoz.ua/publ/formuvannja\\_socialnoji\\_kompetentnosti\\_osobistosti\\_vazhliva\\_peredumova\\_uspishnoji\\_socializaciji/1-1-0-3](http://my-psy.ucoz.ua/publ/formuvannja_socialnoji_kompetentnosti_osobistosti_vazhliva_peredumova_uspishnoji_socializaciji/1-1-0-3)

904.Сайт: Die Universität Koblenz-Landau [Электронный ресурс]. – Режим доступу : [http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/Studieninfos\\_LA](http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/Studieninfos_LA)

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Наукові погляди щодо структури соціальної компетентності

	Компоненти соціальної компетентності										
	когнітивний / змістовий / гносеологічний / знання	мотиваційний	ціннісний / аксіологічний	поведінковий	операційно-технологічний / практичний	діяльнісний	комунікативний	особистісний / суб'єктний	емоційно-вольовий / результативно-оцінний / рефлексивний	соціологічний	футурологічний
<b>1</b>											
Т. Антонова [15] СК дошкільників	+	+		+	+	+	+		+		
І. Печенко [556, с. 9] СК дітей 5–7 років		+		+	+	+	+		+		
Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра		+	+	+	+	+			+		
О. Крузе-Брукс [376, с. 75] СК учнів молодших класів		+	+			+	+		+		
Т. Киреева, О. Гайнуліна [327] СК молодшого школяра	+	+		+	+				+		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Т. Смагіна [664, с. 141] СК учнів	+		+	+							
Н. Міщанчук [490, с. 5] СК учнів	+		+	+							
С. Учурова [727, с. 122] СК особистості учнів	+	+			+				+		
В. Цветков [761, с. 26–27] СК сільських школярів				+		+	+		+		
Г. Парфьонова [541] СК особистості з загальною розумовою обдарованістю	+							+	+		
О. Позднякова [571, с. 16] СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я						+	+		+		
Т. Кондратова, Н. Сажина [345] СК підлітків	+		+			+		+			
М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15] СК старшого підлітка	+	+	+	+		+	+				
С. Нікітіна [514, с. 80] СК старшокласника	+	+				+	+	+	+		
І. Зимня [287] СК особистості	+	+	+	+							
С. Гончаров [202] СК особистості	+		+		+			+			
І. Черноусов [770] СК особистості	+		+		+			+			
Г. Белицька [37] СК особистості	+	+		+							
І. Масленнікова [471] СК особистості								+		+	+
А. Аргал [395, с. 478] СК особистості	+				+				+		
D. Meichenbaum (Д. Майхенбаум) [851] СК особистості	+	+	+	+			+		+		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
М. Брузалем та І. Клейн-Геслінг [841] СК особистості				+			+				
Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100]) СК особистості				+			+	+	+		
Р. Скірко [652, с. 42] СК майбутнього психолога	+	+		+							
С. Краснокутська [364] СК студента ВНЗ	+							+			
А. Демчук [224] СК студента ВНЗ	+		+	+							
Е. Борисенко [74, с. 58] СК студента ВНЗ			+	+			+	+			
Т. Пушкарьова [590] СК майбутніх педагогів сільських шкіл	+					+		+			
Г. Мосягіна [496, с. 21] СК майбутніх педагогів	+			+			+	+	+		
В. Бочаров [76, с. 43] СК спеціаліста організів внутрішніх справ	+			+			+	+	+		
М. Лук'янова [439, с. 241] СК дорослої людини, керівника, спеціаліста	+	+							+		
Н. Бабенко [24, с. 5] СК сучасного вчителя	+		+			+	+		+		
З. Количева [339, с. 30–32] СК педагога	+	+	+			+			+		
Усього – 33	24/ 72,7%	14/ 45%	17/ 51,5%	18/ 56%	6/ 18%	12/ 38%	13/ 42%	12/ 36,3%	18/ 56	1/ 3%	1/ 3%

**Додаток Б**  
**Наукові погляди щодо змісту компонентів структури соціальної компетентності**

Компоненти СК	Автор	Назва й зміст компонента
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>КОГНІТИВНИЙ / ЗМІСТОВИЙ / ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ / ЗНАННЕВИЙ</b>	Т. Антонова [15] СК дошкільників	<b>когнітивний, або пізнавальний</b> , – наявність елементарних уявлень про навколишній світ, поінформованість у галузі взаємин людей в соціумі, усвідомлення власної індивідуальності
	Т. Киреева, О. Гайнуліна [327] СК молодшого школяра	сукупність соціальних знань, умінь, навичок щодо головних сфер людської діяльності, оточуючого середовища (світ, країна, регіон, їхні особливості, соціальні інститути, школа, родина)
	Т. Смагіна [664, с. 141] СК учнів	<b>когнітивний (знаннєвий)</b> , тобто знання про правила комунікації, суспільство, суспільні закони, процеси прийняття суспільних рішень, основи співпраці й спілкування з іншими та розв’язання конфліктних ситуацій
	Н. Міщанчук [490, с. 5] СК учнів	<b>когнітивний (знаннєвий)</b> , тобто знання про правила комунікації, суспільство, суспільні закони, процеси прийняття суспільних рішень, основи співпраці й спілкування з іншими та розв’язання конфліктних ситуацій
	С. Учурова [727, с. 122] СК особистості учнів	<b>когнітивний</b> – пізнання та пояснення дійсності; ціннісне відношення до навчання й пізнання
	Г. Парфьонова [541] СК особистості з загальною розумовою обдарованістю	<b>когнітивний</b>
	О. Позднякова [571, с. 16] СК учнів з обмеженими можливостями здоров’я	креативність мислення



1	2	3
КОГНІТИВНИЙ / ЗМІСТОВИЙ ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ / ЗНАННЄВИЙ	Т. Кондратова, Н. Сажина [345] СК підлітків	КОГНІТИВНИЙ (знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та про способи взаємодії людей у суспільстві)
	М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15] СК ст. підлітка	КОГНІТИВНО-ЦІННІСНИЙ (наявність знань, соціальних уявлень і системи цінностей особистості, адекватне розуміння нею соціальної дійсності)
	С. Нікітіна [514, с. 80] СК старшокласника	КОГНІТИВНИЙ компонент
	І. Зимня [287] СК особистості	ЗНАННЄВИЙ (володіння знаннями змісту компетенції)
	С. Гончаров [202] СК особистості	ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ (правильні соціальні знання, що необхідні для взаємодії людини з собою, з іншими людьми для оптимального рішення соціально значущих задач і, відповідно, розвиток методологічного, категоріального, рефлексивного і проєктивного мислення)
	І. Черноусов [770] СК особистості	КОГНІТИВНИЙ – володіння правильним соціальним знанням, необхідним для взаємодії людини з собою (самовиховання, саморозвиток), з іншими людьми для оптимального розв’язання соціально значущих питань і задач
	Г. Белицька [37] СК особистості	КОГНІТИВНИЙ – пізнання іншої людини – дорослого, однолітка, здатність зрозуміти її особливості, інтереси, потреби
	А. Аргал [395, с. 478] СК особистості	СОЦІАЛЬНА СЕНСИТИВНІСТЬ (точність соціальної перцепції)
	D. Meichenbaum [851] СК особистості	когнітивні процеси
	Р. Скірко [652, с. 42] СК майбутнього психолога	КОГНІТИВНИЙ (пов’язаний із соціальним інтелектом, соціальними знаннями й навичками)
	С. Краснокутська [364] СК студента ВНЗ	ЗМІСТОВО-ДІЯЛЬНІСНИЙ, що представлений збалансованим сполученням соціальних знань, умінь, навичок

1	2	3
КОГНІТИВНИЙ / ЗМІСТОВИЙ / ПІЗНАВАЛЬНИЙ / ЗНАННЕВИЙ	Т. Кондратова, Н. Сажина [345] СК підлітків	<b>когнітивний компонент</b> (знанневий): знання про соціальні мережі, норми взаємності
	Т. Пушкарьова [590] СК майбутніх педагогів сілських шкіл	<b>Блок 1:</b> компетентність, яка характеризує здатність ставити цілі, планувати результат, брати участь у прийнятті рішень, аналізувати, коригувати (ясніше розуміти цінності, установки щодо конкретної мети, контролювати свою діяльність, застосовувати зворотний зв'язок, абстрагуватися, міркувати про майбутнє, про способи досягнення поставлених цілей), брати на себе відповідальність
	Г. Мосягіна [496, с. 21] СК майбутніх педагогів	<b>(соціально-перцептивна компетентність)</b> знаннями людей, спостережливістю і проникилістю
	В. Бочаров [76, с. 43] СК спеціаліста органів внутрішніх справ	<b>(соціально-перцептивна компетентність)</b> знаннями людей, спостережливістю і проникилістю
	М. Лук'янова [439, с. 241] СК дорослої людини, керівника, спеціаліста	<b>операційно-змістовний</b> (знання, вміння, навички, що дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх і чужих вчинків, прогнозувати результати взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити цілі і досягати їх реалізації)
	Н. Бабенко [24, с. 5] СК сучасного вчителя	<b>змістовно-інформаційний</b> (система знань про суспільство і свою роль в соціальному світі, про цінності культури, освіти, функції діяльності сучасного педагога, способи самопізнання та професійно-особистісного становлення, потреба в їх освоєнні)
	З. Количева [339, с. 30–32] СК педагога	<b>пізнавально-когнітивний</b> (самопізнання, пізнання оточуючих, зокрема вчителем учнів; спрямування професійної діяльності на учня, тобто на іншого для підвищення активності пізнавальних процесів)

1	2	3
Мотиваційний	Т. Антонова [15] СК дошкільників	<b>мотиваційний</b> , як потреба в спілкуванні й схваленні, бажання посісти певне місце серед значущих для дитини людей – дорослих і однолітків
	І. Печенко [556, с. 9] СК дітей 5–7 років	<b>мотиваційно-ціннісний</b> – сукупність соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій
	Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра	сформованість мотивації досягнень у навчальній діяльності
	О. Крузе-Брукс [376, с. 39, 75] СК учнів молодших класів	<b>мотиваційно-ціннісний</b> : визнання як цінності себе і процесу спілкування з іншими людьми; узгодження мотивів власних дій і дій інших людей; інтерес до спілкування, співвідношення своєї діяльності з узгодженими цінностями і цілями інших суб'єктів спілкування; наявність зовнішньої і внутрішньої мотивації до спілкування та спільної групової діяльності, коли одноліток виступає і як засіб успішності спільної діяльності і як її мета; має свою систему ціннісно-смыслових регуляторів дій у спілкуванні з оточуючими його людьми
	Т. Киреева, О. Гайнуліна [327] СК молод. школяра	розвиток мотивації як прагнення успіху
	С. Учурова [727, с. 122] СК особистості учнів	<b>мотиваційний</b> (сформованість мотивації досягнення і соціально значущих ціннісних орієнтацій)
	М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15] СК старшого підлітка	<b>емоційно-мотиваційний</b> (емоційне ставлення до найближчого соціуму та мотиви діяльності, котрі спричинюють розвиток соціальноціннісних та особисто значущих цілей і смислів діяльності, спілкування, вчинення)
	С. Нікітіна [514, с. 80] СК старшокласника	мотиваційно-особистісний компонент
	І. Зимня [287] СК особистості	<b>мотиваційний</b> (готовність до прояву компетентності)

1	2	3
ціннісний / аксіологічний	Т. Антонова [15] СК дошкільників	включає ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояви доброти, уваги, допомоги
	D. Meichenbaum (Д. Майхенбаум) [851] СК особистості	система смислів і інтересів індивіда щодо себе та середовища
	Р. Скірко [652, с. 42] СК майбутнього психолога	<b>ціннісно-мотиваційний</b> (базується на соціальному досвіді, уміннях соціального функціонування, сумісної діяльності)
	М. Лук'янова [439, с. 241] СК дорослої людини, керівника, спеціаліста	<b>мотиваційно-ціннісний</b> (мотиви соціальної діяльності, сформованість мотивації, прагнення до досягнень, установки на соціальну взаємодію, ставлення до моральних норм, цінності суспільного й особистісного порядку)
	З. Количева [339, с. 30–32] СК педагога	<b>ціннісно-мотиваційний</b> (ядро особистості вчителя)
ціннісний / аксіологічний	Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра	засвоєння соціальних норм поведінки
	О. Крузе-Брукс [376, с. 75] СК учнів молодших класів	<b>мотиваційно-ціннісний</b> (див. вище)
	Т. Кондратова, Н. Сажина [345] СК підлітків	<b>морально-ціннісний</b> (наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття зорового способу життя)
	М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15] СК старшого підлітка	<b>когнітивно-ціннісний</b> (див. вище)
	І. Зимня [287] СК особистості	<b>ціннісно-смысловий</b> (ставлення до змісту компетентності й емоційно-вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності)
	С. Гончаров [202] СК особистості	<b>аксіологічний</b> (ієрархія головних життєвих цінностей)

1	2	3
ціннісний / аксіологічний	І. Черноусов [770] СК особистості	духовно-ціннісний (аксіологічний) містить ієрархію основних життєвих цінностей суспільного та індивідуально-особистісного характеру
	І. Масленнікова [471] СК особистості	як соціологічний компонент, який має прояв у функціонуванні особистості в системі соціальних процесів (норм, відносин та інститутів), що орієнтує особистість на розуміння ціннісних основ (Батьківщина, Вітчизна, суспільство, сім'я, колектив, праця, права тощо), їх засвоєння і реалізацію у своєрідних реаліях дійсності
	D. Meichenbaum [851] СК особистості	система смислів і інтересів індивіда
	Р. Скірко [652, с. 42] СК майбутнього психолога	ціннісно-мотиваційний (базується на соціальному досвіді, уміннях соціального функціонування, сумісної діяльності)
	А. Демчук [224] СК студента ВНЗ	аксіологічний (ціннісно-змістовий) компонент: ціннісно-змістове розуміння соціальної дійсності
	О. Борисенко [74, с. 58] СК студента ВНЗ	громадянська компетентність
	Н. Бабенко [24, с. 5] СК сучасного вчителя	ціннісно-смисловий (цінності і смисли педагогічної професії, ціннісно-смислове сприйняття себе як особистості і педагога)
	З. Количева [339, с. 30–32] СК педагога	ціннісно-мотиваційний (ядро особистості вчителя)

1	2	3
Ціннісний / аксіологічний	Т. Смагіна [664, с. 141] СК учнів	<b>ціннісний</b> (уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; продуктивно співпрацювати з різними партнерами, виконувати різні ролі в групі та команді; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність)
	Н. Міщанчук [490, с. 5] СК учнів	<b>ціннісний</b> (уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; продуктивно співпрацювати з різними партнерами, виконувати різні ролі в групі та команді; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність)
Поведінковий	І. Печенко [556, с. 9] СК дітей 5–7 років	<b>діяльнісно-поведінковий</b> репрезентує здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками
	Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра	керівництво в поведінці свідомими соціальними нормативними цілями і правилами
	Т. Киреева, О. Гайнуліна [327] СК молод. школяра	усвідомлення особливостей взаємодії людей, традицій, норм і правил, формування навичок соціальної поведінки
	Т. Смагіна [664, с. 141] СК учнів	<b>поведінковий</b> (поведінка, вміння, навички, здатності до співробітництва, соціальної відповідальності; відчувати власну гідність, шанувати права людини, визначати власну позицію; бути принциповим, толерантним; усвідомлювати потребу захищати права і власні інтереси, не порушуючи прав інших)

1	2	3
<b>ПОВЕДІНКОВИЙ</b>	Н. Міщанчук [490, с. 5] СК учнів	<b>поведінковий</b> (поведінка, вміння, навички, здатності до співробітництва, соціальної відповідальності; відчувати власну гідність, шанувати права людини, визначати власну позицію; бути принциповим, толерантним; усвідомлювати потребу захищати права і власні інтереси, не порушуючи прав інших)
	С. Учурова [727, с. 122] СК особистості учнів	<b>операційно-поведінковий (діяльнісний)</b> : комунікативні вміння, здатність працювати в групі, вирішувати конфлікти й проблеми, відповідальність, адекватна самооцінка
	В. Цветков [761, с. 26–27] СК сільських школярів	<b>організаційно-управлінський</b> – наявність лідерських якостей, навичок самоорганізації та здійснення управлінської діяльності, вміння регулювати конфлікти і самостійно вирішувати проблемні ситуації
	М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15] СК старшого підлітка	<b>поведінково-діяльнісний</b> (утверджує ціннісне ставлення особистості до суб'єктного довкілля, природного середовища і до самої себе через різні форми поведінки, діяльності, спілкування)
	І. Зимня [287] СК особистості	<b>поведінковий</b> (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях)
	Г. Белицька [37] СК особистості	(вибір способів спілкування, етично цінних зразків поведінки, адекватних ситуації)
	D. Meichenbaum (Д. Майхенбаум) [851] СК особистості	<b>поведінка людини</b>
	М. Ерузалем та І. Клейн-Геслінг [841] СК особистості	здібність працювати в команді
	Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100]) СК особистості	<b>рішучість на створення відносин</b> (готовність до спілкування)
	Р. Скірко [652, с. 42] СК майбутнього психолога	<b>поведінковий</b> (в основі – соціальні цінності й потреби)

1	2	3
поведінковий	А. Демчук [224] СК студентів ВНЗ	<b>конативний (поведінковий)</b> компонент: уміння соціальної взаємодії в різноманітних соціальних ситуаціях
	О. Борисенко [74, с. 58] СК студента ВНЗ	культурно-дозвілева компетентність
	Г. Мосягіна [496, с. 21] СК майбутніх педагогів	<b>соціально-психологічна</b> – знання закономірностей поведінки, діяльності і відносин людини, включеної в професійну групу, колектив
	В. Бочаров [76, с. 43] СК спеціаліста органів внутрішніх справ	<b>соціально-психологічна</b> – знання закономірностей поведінки, діяльності і відносин людини, включеної в професійну групу, колектив
	М. Лук'янова [439, с. 241] СК дорослої людини, керівника, спеціаліста	<b>життєво-футурологічну</b> – сформованість в особистості вмінь планувати сценарій свого життя і визначати свій життєвий шлях
	Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра	засвоєння навичок конструктивної взаємодії з однолітками і дорослими, засвоєння міцних дружніх контактів; сформованість навичок конструктивної поведінки у важких життєвих ситуаціях
операційно-технологічний / праксеологічний	Т. Киреева, О. Гайнуліна [327] СК молодшого школяра	здатність установалення зв'язків між знаннями й ситуацією, знаходження шляхів вирішення проблеми, розвиток навичок конструктивної поведінки
	С. Гончаров [202] СК особистості	<b>праксеологічний / технологічний</b> (уміння здійснювати гуманитарно-соціальні технології й комунікації в системі соціальних норм, інститутів та відносин)
	І. Черноусов [770] СК особистості	<b>прагматичний (праксеологічний)</b> уміння людини здійснювати різноманітні соціальні технології й комунікації в системі соціальних норм, відносин та інститутів)
	А. Аргал [395, с. 478] СК особистості	основні навички взаємодії (репертуар умінь, важливих для професіоналів)



1	2	3
ДІЯЛЬНІСНИЙ	І. Печенко [556, с. 9] СК дітей 5–7 років	діяльнісно-поведінковий репрезентує здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками
	Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра	розвиток продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності
	О. Крузе-Брукс [376, с. 75] СК учнів молодших класів	діяльнісний (вміє визначати для себе цілі спільної пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової та творчої діяльності, самоорганізовуватися в індивідуальній самостійній роботі та у співпраці з групою; здійснює взаємодію в групі на основі запропонованих правил, узгоджених цілей і цінностей; здатний управляти безконфліктною поведінкою і способами спілкування; має досвід в організації спільних дій)
	В. Цветков [761, с. 26–27] СК сільських школярів	партисипативно-діяльнісний – формування відносин взаємної відповідальності, співробітництва (альтернатива авторитарності) в організації педагогічного колективу
	О. Позднякова [571, с. 16] СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я	усвідомлений вибір майбутнього виду діяльності
	Т. Кондратова, Н. Сажина [345] СК підлітків	діяльнісний (аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильна оцінка експресії у взаємодії з іншими людьми)
	М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15] СК старшого підлітка	поведінково-діяльнісний (див вище)
	С. Нікітіна [514, с. 80] СК старшокласника	комунікативно-діяльнісний

1	2	3
Діяльнісний	Т. Пушкарьова [590] СК майбутніх педагогів сільських шкіл [590, с. 10–102]	<b>Блок 3</b> розкриває компетентність, яка характеризується соціальною мобільністю, активністю людини (самостійність мислення, оригінальність, критичність; готовність вирішувати складні, спірні питання; занепокоєність; здатність досліджування, використання ресурсів середовища; відсутність фаталізму; здатність приймати рішення, готовність до помірного ризику, використання інновацій для досягнення мети, відповідальність та ін.)
	Н. Бабенко [24, с. 5] СК сучасного вчителя	<b>діяльнісно-практичний</b> (володіння вміннями і навичками поведінки в соціальній дійсності; способами самоактуалізації та саморегуляції, індивідуально-творчого саморозвитку; прояв активності і самостійності в діяльності з професійно-особистісного самовизначення)
	З. Количева [339, с. 30–32] СК педагога	<b>операційно-діяльнісний</b> (уміння, засновані на системі відповідних знань і навичок для пізнання особистості учня: соціально-перцептивні, рефлексивні, інтелектуальні, комунікативні, а також самопізнання, самоаналіз, вибір адекватних способів поведінки, засобів вирішення педагогічних задач тощо)
особистісний / суб'єктний	Г. Парфьонова [541] СК особистості з загальною розумовою обдарованістю	<b>афективний</b> : емоції, когніції, наміри, які ініціюють активність людини (переживання «Я хочу»)
	Т. Кондратова, Н. Сажина [345] СК підлітків	<b>особистісний</b> (соціальна відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, впевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль)
	С. Нікітіна [514, с. 80] СК старшокласника	<b>мотиваційно-особистісний</b> компонент
	С. Гончаров [202] СК особистості	<b>суб'єктний</b> (готовність до самовизначення й самоуправління, самодіяльності й нормотворчості, уміння породжувати самостійно нові причинні ряди в соціальній реальності й нести відповідальність за прийняте й зроблене)

1	2	3
Особистісний / суб'єктний	І. Черноусов [770] СК особистості	<b>суб'єктний</b> (уміння людини бути суб'єктом, здатним до самодетермінації, самовизначення, саморозвитку та нормотворчості)
	І. Масленнікова [471] СК особистості	<b>індивідуально-особистісна</b> – пов'язує з тілесно-чуттєвим, душевним та духовним життям людини і включає уміння як самостійно будувати ієрархію цінностей; на їх основі здійснювати усвідомлений вибір поведінки; мислити логічно; висловлювати свої думки ясно, чітко, доказово, володіти мовною грамотністю; управляти і саморегулювати свої дії; володіти оздоровчими технологіями
	Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100]) СК особистості	<b>впливовість</b> (властивість, що охоплює здатність навіювання – сила впливу)
	С. Краснокутська [364] СК студента ВНЗ	<b>особистісний</b> (сформована позиція людини, усвідомлення нею необхідності набуття соціальних знань для майбутньої самостійної життєдіяльності
	О. Борисенко [74, с. 58] СК студента ВНЗ	соціально-особистісні компетентності
	Т. Пушкарьова [590] СК майбутніх педагогів сільських шкіл	<b>Блок 2</b> визначає компетентність, пов'язану з наявністю особистісного диференціалу людини, якостей особистості, що сприяють формуванню соціальної компетентності (впевненість у собі, самоконтроль, адаптивність, наполегливість, використання ресурсів, довіра)
	Г. Мосягіна [496, с. 21] СК майбутніх педагогів	<b>психолого-педагогічна компетентність</b> – знання методів здійснення впливу
	В. Бочаров [76, с. 43] СК спеціаліста органів внутрішніх справ	<b>психолого-педагогічна компетентність</b> – знання методів здійснення впливу

1	2	3
КОМУНІКАТИВНІЙ	О. Крузе-Брукс СК учнів молодших класів [376, с. 75]	<b>комунікативний</b> (уміння встановлювати і підтримувати відносини з різними соціальними групами та окремими людьми; чути і розуміти думку іншого (повідомлення, пропозиція), погоджувати спільні дії або не втручатися в ці дії; уміння ініціювати, включитися і підтримати діалог; вільно висловлювати власну, в тому числі і помилкову, думку; здатність приймати різні соціальні ролі відповідно до конкретної ситуації з урахуванням етичних норм; адаптація стилю спілкування до певної комунікативної ситуації)
	В. Цветков [761, с. 26–27] СК сільських школярів	<b>інтерактивно-комунікативний</b> відображає вміння організовувати і здійснювати продуктивну комунікацію з індивідами і групами, а також виконувати різні ролі в комунікації
	О. Позднякова [571, с. 16], СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я	комунікативна толерантність
	М. Докторович [234, с. 146; 235, с. 15], СК старшого під- літка	<b>інтерактивно-комунікативний</b> (пов'язаний із здійсненням продуктивної комунікації з оточуючими та із виконанням різних соціальних ролей і функцій)
	С. Нікітіна [514, с. 80], СК старшокласника	<b>комунікативно-діяльнісний</b>
	D. Meichenbaum (Д. Май- хенбаум) [851]	комунікативні вміння
	М. Єрузалем та І. Клейн- Геслінг [841]	комунікативні здібності
	Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100])	<b>комунікабельність</b> (комунікативний потенціал особистості)

1	2	3
<b>КОМУНІКАТИВНИЙ</b>	В. Бочаров СК спеціаліста органів внутрішніх справ [76, с. 43] Г. Мосягіна [496, с. 21] СК майбутніх педагогів	<b>комунікативна</b> – знання різних стратегій і методів ефективного спілкування
	О. Борисенко СК студента ВНЗ [74, с. 58]	компетентність у спілкуванні
	Н. Бабенко сучасного вчителя [24, с. 5]	<b>комунікативний</b> (соціальна взаємодія з суспільством; повага і прийняття інших людей, які навчаються, толерантність; володіння технологіями діалогового спілкування, співробітництва з учнями та колегами)
	Т. Антонова [15] СК дошкільників	<b>емоційний</b> – як уміння обходитися зі своїми почуттями та емоціями (розуміння, вираз) і з почуттями та емоціями інших людей
<b>емоційно-вольовий / результативно-оцінний / рефлексивний</b>	І. Печенко [556, с. 9] СК дітей 5–7 років	<b>емоційно-почуттєвий</b> – здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприймати себе у контексті відносин з однолітками та дорослими
	Н. Калініна [304; 180, с. 15] СК молодшого школяра	сформованість навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; задоволеність собою, адекватна досить висока самооцінка, володіння критичністю у ставленні до себе і оточуючих
	О. Крузе-Брукс [376, с. 75] СК учнів молодших класів дис. С. 39	<b>рефлексивний</b> (вміє пояснити (усвідомити) свій стан, потреби, бажання; вміє аналізувати дії (вчинки) і прогнозувати їх результати відповідно до узгоджених цілей і цінностей; усвідомлено здійснює відбір та оформлення інформації, необхідної для кооперативної взаємодії з іншими дітьми; усвідомлює результати індивідуальних і кооперативних дій; здатний до коректування індивідуальних і кооперативних дій відповідно до поставленої мети)

1	2	3
емоційно-вольовий / результативно-оцінний / рефлексивний	Т. Киреева, О. Гайнуліна [327] СК молод. школяра	розвиток самоаналізу та самооцінки; соціальна адаптація та набуття соціального досвіду
	С. Учурова [727, с. 122] СК особистості учнів	<b>рефлексивний</b> – емпатія, самоповага, самоприйняття, рефлексія
	В. Цветков [761, с. 26–27] СК сільських школярів	<b>регулятивно-захисний</b> здатність вести здоровий спосіб життя, зберігати й укріплювати фізичне, моральне, психічне і соціальне здоров'я
	Г. Парфьонова [541] СК особистості з загальною розумовою обдарованістю	<b>вольовий</b> – наполегливості у досягненні мети, самостійності, упевненості, відповідалності, спрямованості на співробітництво, на діяльність; обережності, незалежності у поведінці; сміливості, схильності до ризику, здатності до прийняття рішень, й сумісного зокрема; врівноваженості, достатнього самоконтролю, успішності в організаторській діяльності, усвідомленості вибору стратегії поведінки, здатності здійснювати сумісну діяльність, розуміти соціальні стосунки
	О. Позднякова. [571, с. 16] СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я	емпатійність
	С. Нікітіна [514, с. 80] СК старшокласника	<b>рефлексивний</b>
	А. Аргал [395, с. 478] СК особистості	навички схвалення і винагородження в різноманітних соціальних ситуаціях; рівновага і спокій як антитеза соціальній тривожності (за [395, с. 478])
	D. Meichenbaum (Д. Майхенбаум) [851] СК особистості	емпатія, перцептивні вміння
	Х. Шредер і М. Форверг (за [590, с. 100]) СК особистості	<b>«Я-концепція»</b> (пізнавально-емоційний образ, ядром якого є самоповага)

1	2	3
емоційно-вольовий / результативно-оцінний / рефлексивний	Г. Мосягіна [496, с. 21] СК майбутніх педагогів	<b>ауто-психологічна</b> – самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння керувати своїм станом і працездатністю, самоефективністю
	В. Бочаров [76, с. 43] СК спеціаліста органів внутрішніх справ	<b>ауто-психологічна</b> – самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння керувати своїм станом і працездатністю, самоефективністю
	М. Лук'янова [439, с. 241] СК дорослої людини, керівника, спеціаліста	<b>емоційно-вольовий</b> (вибір рішення, здатність до самоконтролю та саморегуляції, готовність взяти на себе відповідальність, рішучість, упевненість у собі)
	Н. Бабенко [24, с. 5] СК сучасного вчителя	<b>емоційно-вольовий</b> (позитивне сприйняття себе як педагога, прояв наполегливості, відповідальності в досягненні мети становлення сучасного педагога); <b>результативно-оцінний</b> (прояв почуття власної гідності; здатність до особистісної оцінки власного життєвого і педагогічного досвіду; здатність діяти самостійно і відповідально у вирішенні соціально-особистісних та професійних проблем)
	З. Количева [339, с. 30–32] СК педагога	<b>емоційно-вольовий</b> (вихованість емоційної сфери педагога; емпатія, рівень самовідношення, самооцінки, самовладання, вольові якості)

**Перелік курсів для слухачів усіх категорій і викладачів  
інституту, розроблених та упроваджених викладачами  
кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті  
КЗ «ЗОІППО» ЗОР (2010–2014 рр.)**

Назва курсів	Розробник / відповідальний за упровадження	Роки					Разом
		2010	2011	2012	2013	2014	
Навчання для майбутнього	Національний проект спільно з Intel®	1030	609	456	451	732	3278
Основи ІКТ		1865	1106	1634	287	524	5416
Веб 2	І. Сокол	453	447	477	715	78	2170
Всього		<b>3348</b>	<b>2162</b>	<b>2567</b>	<b>1453</b>	<b>1334</b>	<b>10 864</b>

**Перелік тренінгів для слухачів усіх категорій і викладачів  
інституту, розроблених та упроваджених викладачами  
кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті  
КЗ «ЗОІППО» ЗОР (2013–2014 рр.)**

Назва тренінгів	Розробник / відповідальний за упровадження	Роки		
		2013	2014	239
Інформатизатори	Л. Чернікова, К. Телятник	45	41	86
Тренери з ІКТ	Л. Чернікова	64		64
Відкритий світ	Національний проект спільно з Intel	38		38
Інформатика в початковій школі	О. Нікулочкіна, С. Іванісова	280	327	607
Медіаосвіта	С. Іванов	61	239	300
Вчителі в он-лайн (ДК)	І. Сокол	139		139
Основи безпечної роботи з ІКТ (ДК)	Національний проект спільно з Intel	36		36
Інтерактивна дошка (ДК)	К. Телятник	72	35	107
Розробка дистанційних курсів	Ю. Швець	56	91	147



# Додаток Г

## Обласні семінари (2010 рік) (початок роботи обласних заходів об 11:00)

Дата	Тема семінару	Категорія, яка за- прошується для участі в роботі	Місце проведення	Відповідальний
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>ЛЮТИЙ</b>				
18.02	Духовно орієнтована освітня парадигма: сутність, особливості впровадження в педагогічний процес сучасної школи	вчителі початкових класів та вихователі груп продовженого дня	НВК «Мрія» м. Запоріжжя	О.В. Хаустова, О.В. Варецька
25.02	Духовно орієнтована освітня парадигма: сутність, особливості впровадження в педагогічний процес сучасної школи	класні керівники	Запорізький ака- демічний ліцей	О.В. Хаустова, О.В. Варецька
<b>КВІТЕНЬ</b>				
22.04	Особливості духовного розвитку особистості школя- ра в умовах гуманізації педагогічного процесу	вчителі початкових класів та вихователі груп продовженого дня	НВК «Мрія» м. Запоріжжя	О.В. Хаустова, О.В. Варецька
29.04	Особливості духовного розвитку особистості школя- ра в умовах гуманізації педагогічного процесу	класні керівники	Запорізький ака- демічний ліцей	О.В. Хаустова, О.В. Варецька

1	2	3	4	5
<b>ЖОВТЕНЬ</b>				
21.10	Можливості сучасних освітніх технологій у духовному розвитку учнів.	класні керівники	Запорізький академічний ліцей	О.В. Хаустова, О.В. Варецька
28.10	Можливості сучасних освітніх технологій у духовному розвитку учнів	вчителі початкових класів та вихователі груп продовженого дня	НВК «Мрія» м. Запоріжжя	О.В. Хаустова, О.В. Варецька
<b>ГРУДЕНЬ</b>				
02.12	Розвиток духовного потенціалу педагога як основа реалізації духовно орієнтованої освітньої парадигми	вчителі початкових класів та вихователі груп продовженого дня	НВК «Мрія» м. Запоріжжя	О.В. Хаустова, О.В. Варецька
09.12	Розвиток духовного потенціалу педагога як основа реалізації духовно орієнтованої освітньої парадигми	класні керівники	Запорізький академічний ліцей	О.В. Хаустова, О.В. Варецька

**Обласні семінари, проведені членами кафедри  
інноваційних освітніх технологій КЗ «ЗОІППО» ЗОР у 2011 році**

<b>Дата</b>	<b>Тема</b>	<b>Категорія</b>	<b>Місце проведення</b>	<b>Керівник семінару</b>
09–10.02 05–06.04 04–05.10 06–07.12	Майстерність педагога у впровадженні інноваційних освітніх технологій як умова розвитку творчої обдарованості школяра	Вчителі початкових класів	ЗНВК «Мрія»	О. В. Хаустова, к.пед.н., доцент, зав. каф.; О. В. Варецька, к.пед.н., доцент
26–27.01 10–11.03 19–20.10 15–16.12	Майстерність класного керівника у впровадженні у виховний процес інноваційних технологій	Класні керівники	ЗНЗ № 86	О. В. Хаустова, к.пед.н., доцент, зав. каф.; О. В. Варецька, к.пед.н., доцент
30.03–01.04	Професійний і духовний розвиток педагога на основі його соціального досвіду (триденний тренінг)	Вчителі початкових класів та вихователі ГПД	ЗНЗ № 76	О. В. Хаустова, к.пед.н., доцент, зав. каф.; О. В. Варецька, к.пед.н., доцент
14–16.09	Професійний і духовний розвиток педагога на основі його соціального досвіду (триденний тренінг)	Класні керівники	Запорізький колегіум № 98	О. В. Хаустова, к.пед.н., доцент, зав. каф.; О. В. Варецька, к.пед.н., доцент

**ТЕМАТИКА ЗАНЯТЬ ОБЛАСНОГО СЕМІНАРУ  
«РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА І ШКОЛЯРА»  
для вчителів початкової школи на базі Запорізького колегіуму № 98 (2012–2013 роки)**

№ п/п заняття	Термін	Питання, які розглядалися
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
2012 рік		
1.	8–9 лютого	Гуманістична сутність розвитку соціальної компетентності вчителів початкової ланки (л.) Гуманна педагогіка в контексті реалізації завдань формування соціальної компетентності молодшого школяра (л.) Формування критичного ставлення школярів до реклами – крок до соціальної компетентності (пр.) Від соціально компетентного педагога – до соціально компетентного учня (пр., круглий стіл)
2.	18–19 квітня	Теоретичні основи гуманно-особистісної педагогіки (л.) Гуманно-особистісна технологія Ш. О. Амонашвілі як інструмент розвитку соціальної компетентності молодшого школяра (л.) Специфіка побудови уроків на гуманно-особистісній основі в початковій школі (пр.) Культура педагогічного спілкування як основа реалізації гуманно-особистісної технології в початковій школі (пр.) Переваги та недоліки уроків на основі технології Ш. Амонашвілі в початковій школі (аналіз конспектів уроків)

1	2	3
3.	3-4 жовтня	<p>Соціальна компетентність молодшого школяра та проблеми самоорганізації особистості (л.)</p> <p>Формування соціальної компетентності молодших школярів з допомогою методики О. Лопатіної та М. Скребцової «Добрі казки» (л.)</p> <p>Самоорганізація особистості у початковій школі (пр.)</p> <p>Система роботи вчителя початкових класів з соціальної адаптації першокласників (пр.)</p>
4.	4-5 грудня	<p>Соціальний інтелект як запорука ефективної міжособистісної взаємодії молодших школярів (л.)</p> <p>Формування ціннісного ставлення до свого соціального «Я» як обов'язковий компонент виховної роботи (За програмою «Основні орієнтири виховання») (л.)</p> <p>Соціальна компетентність педагога у вирішенні проблеми захисту дитини від насильства: психолого-педагогічний аспект (пр.)</p> <p>Соціальна компетентність педагога в процесі захисту дитини від насильства і зловживань (круглий стіл)</p>
		2013 рік
5.	6-7 лютого	<p>Психологічні особливості формування просоціальної поведінки молодшого школяра (л.)</p> <p>Педагогічні особливості корекції асоціальної поведінки учня (пр.)</p> <p>Психокорекція дитячої агресивності (пр.)</p> <p>Профілактика асоціальної поведінки молодших школярів в діяльності вчителя початкових класів (пр.)</p> <p>Соціальна компетентність педагога у формуванні просоціальної поведінки та профілактики асоціальної поведінки дитини (пр.)</p>

1	2	3
6.	17–18 квітня	<p>Реклама: сутність, види, вплив на соціалізацію особистості (л.)</p> <p>Критичне ставлення до рекламного медіапродукту як складова соціальної компетентності вчителя початкової школи (пр.)</p> <p>Соціальна реклама: сутність, функції (л.)</p> <p>Соціальна реклама як засіб розвитку соціальної компетентності вчителя й учня початкової школи (пр.)</p>
7.	9–10 жовтня	<p>Компетентнісний підхід – нова парадигма освіти (л.)</p> <p>Політична компетентність як складова соціальної компетентності вчителя початкових класів (л./пр.)</p> <p>Мистецька компетентність як складова соціальної компетентності вчителя початкових класів (пр.)</p>
8.	13–14 жовтня на базі ЗНВК «Мала гуманітарна академія»	<p>Інноватика в сучасній освіті: соціальне партнерство у контексті розвитку сучасного навчального закладу</p> <p>Соціальне партнерство у контексті розвитку сучасного навчального закладу (л.)</p> <p>Політична компетентність як необхідна умова взаємодії із соціальним середовищем навчального закладу (л./пр.)</p> <p>Правова компетентність як необхідна умова взаємодії із соціальним середовищем навчального закладу (пр.)</p>
9.	4–5 грудня	<p>Розвиток громадянської компетентності учасників навчально-виховного процесу ЗНЗ (л.)</p> <p>Правова культура як складова громадянської компетентності (пр.)</p> <p>Правова компетентність як складова соціальної компетентності вчителя початкових класів (л.)</p> <p>Педагогічні особливості корекції асоціальної поведінки учня (пр.)</p>

Думки науковців щодо структури соціальної компетентності

Функції СК												
	Соціально-орієнтація	Адаптація	Інтеграція	Спонукально-мотиваційна	Орієнтаційна	Регулятивно-профілактична	Життєво-проєкційно-прикладна	Статусно-рольова	Інформативно-когнітивна-гностична	Рефлексивно-ціннісно-гностична	Комунікативно-організаторська-посередницька	Діялісно-організаторсько-конструкторська
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А.Мудрик	соціальну орієнтацію	адаптацію	інтеграцію загально-соціального й особистого досвіду									
В.Кушнірина, Н.Казаринова, В.Погольова, В.Шахрай	соціальну орієнтацію	адаптацію в мінливих умовах	інтеграцію загально-соціального та особистого досвіду									
М.Лук'янова	особистісних смислів,	адаптації		спонукальна мотиваційна		регулятивну			піднавчально-оцінну	ціннісної сфери, світорозуміння людини		
Д.Воронцов												
С.Краснокутська посилається і Є.Муїд		2. Адаптаційна, яка дозволяє людям реалізувати свої потреби, можливості, здібності вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікротрупами, інституціями, організаціями й суспільством в цілому.	3. Інтеграційна, яка надає можливість бути прийнятим у спільноту, соціальну групу, суспільство.		4. Орієнтаційна, яка створює умови для вибору певного напрямку в своїй соціальній та професійній діяльності.		1. Прикладами, які розкриває застосування соціальних знань і вмінь в практичній життєдіяльності.	5. Статусна, яка передбачає можливості для надійда отримати соціальний статус, адекватний його знанням, вмінням, що допомагає людині посісти своє місце в суспільстві.				
М. Докторович [69а, с. 8; 69, с. 144]							життєво-футурологічну (у власній дії, майбутнє та передбачати наслідки власних дій для подальшої професійної діяльності);	6. Рольова, яка стосується засвоєння індивідом соціальних ролей та соціокультурних норм [121а, с. 87, Варешька, 43а].	Інформативну (наявність знань про способи діяльності, гуманно-дільного ставлення до соціальних професійних об'єктів і та оточуючого навколишнього);	Рефлексивна (спрамо вана на професійний самоаналіз та самооцінку дій і виників в якості спеціаліста)	комунікативну функція (визначається вмінням ефективною взаємодії з оточуючими людьми: як колегами, так і іншими, арал яких визначає фаз);	діялісну (забезпечує застосування набутого професійного вітакультурного досвіду в актуальному покскленні як опосередкованого, так і безпосереднього на практиці).
С. Остапенко [186а] спирається на думку М. Докторович							життєво-футурологічну (у власній дії, майбутнє та передбачати наслідки власних дій для подальшої професійної діяльності);		Інформативну (наявність знань про способи діяльності, гуманно-дільного ставлення до соціальних професійних об'єктів і та оточуючого навколишнього);	Рефлексивна (спрамо вана на професійний самоаналіз та самооцінку дій і виників в якості спеціаліста)	комунікативну функція (визначається вмінням ефективною взаємодії з оточуючими людьми: як колегами, так і іншими, арал яких визначає фаз);	діялісну (забезпечує застосування набутого професійного вітакультурного досвіду в актуальному покскленні як опосередкованого, так і безпосереднього на практиці).
І.Бакова					креативна (сприяння розв'язку творчої сті)		проєктувальна (вибір комунікативних дій, найбільш ефективних для вирішення професійних завдань, в організаторському прогнозуванні його наслідків для досяг-		когнітивно-інформаційна (пов'язана з процесом прийому і передачі інформації знаками засобами),	гностична (базується на здібності фахівця адекватно сприймати, розуміти, оцінювати іншу людину і давати	посередницька (задовольня зовнішньої потреби в спілкуванні між людьми, які не володіють спільною мовою),	організаторська (проявляється в процесі безпосередньої взаємодії),

## ДОДАТКИ

[illegible]



**РОБОЧИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**  
курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів  
**«РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**  
**Й МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА»**

№ п/п	Зміст навчального модуля	Кількість годин		
		2-тижневі		
		Разом	Лекц.	Практ.
Модуль 1				
Соціально-гуманітарна підготовка		8	6	2
1.1.	Філософія освіти	6	4	2
1.2.	Нормативно-правове забезпечення освіти	2	2	
Модуль 2				
Фундаментальна підготовка		12	6	6
2.1.	Педагогічна психологія	4	2	2
2.2.	Інноваційні освітні технології	4	2	2
2.3.	Сучасна дидактика	4	2	2
Модуль 3				
Фахова підготовка		52	18	34
3.1.	Методична підготовка	28	10	18
3.2.	Педагогічна практика	4		4
3.3.	Спецкурси / факультативи, в т.ч. ІКТ	20	8	12
Модуль 4				
Контрольно-діагностичний		8	2	6
4.1.	Вхідне тестування, інструктивно-настановче заняття	4		4
4.2.	Охорона дитинства та праці	2	2	
4.3.	Вихідне тестування	2		2
Разом				
	Разом	80	32	48

**НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН**  
курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів  
**«РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА»**

№ п/п	Зміст навчального модуля	Кільк. годин	Лек.	Практ.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Модуль 1. Соціально-гуманітарна підготовка</b>				
<b>1.1.</b>	<b>Філософія освіти</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
	1.1.1. Філософське осмислення проблеми соціальної компетентності особистості	2	2	
	1.1.2. Нормативно-правове забезпечення соціального захисту дитинства	2	2	
	1.1.3. Основи безпеки життєдіяльності	2		2
<b>1.2.</b>	<b>Нормативно-правове забезпечення освіти</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	
	1.2.1. Права дитини, захист її від насильства. Соціальне, економічне насильство. Соціальна, духовно-економічна стійкість. Права споживачів як частина прав людини. Споживча політика. Протидія негативному впливу реклами	2	2	
	<b>Усього</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Модуль 2. Фундаментальна підготовка</b>				
<b>2.1.</b>	<b>Педагогічна психологія</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	2.1.1. Вікові особливості молодшого школяра, врахування їх у формуванні СК особистості	2	2	2
	2.1.2. Діяльність – основа активізації навчання і формування пізнавальних, соціальних інтересів учнів	2	2	2

1	2	3	4	5
<b>2.2. Інноваційні освітні технології</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	2.2.1. Педагогічна майстерність вчителя у формуванні СК учня початкової школи	2	2	2
	2.2.2. Інноваційні технології у навчально-вихованому процесі ЗНЗ	2	2	2
	2.2.3. Соціальна компетентність педагога як умова впровадження інноваційної технології духовно-економічного виховання молодших школярів	2	2	2
<b>2.3. Сучасна дидактика</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	2.3.1. Наповнення соціальною компонентою навчального процесу	2	2	
	2.3.2. Соціальна зорієнтованість сучасного уроку у початковій школі	2		2
	<b>Усього</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Модуль 3. Фахова підготовка</b>				
<b>3.1. Методична підготовка</b>		<b>28</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
	3.1.1. Державний стандарт початкової загальної освіти, Закон України «Про вищу освіту», Проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років. Зв'язок проблеми розвитку СК зі змістом предметів навчального плану початкової школи. Соціально орієнтований сучасний урок. Навчально-методичне забезпечення	2		2
	3.1.2. Ринкова економіка. Ринок. Елементи ринку	4	2	2
	3.1.3. Безмежність потреби та обмеженість. Блага. Ресурси. Проблема вибору та альтернативна вартість	4	2	2
	3.1.4. Обмін. Специалізація. Поділ праці. Виробництво та продуктивність праці	2		2
	3.1.5. Гроші, їх властивості, функції, види	2		2
	3.1.6. Товар та товарно-грошові відносини	4	2	2
	3.1.7. Труд та заробітна плата	2	2	
	3.1.8. Фінансові показники діяльності підприємства. Бюджет родини	2		2

1	2	3	4	5
	3.1.9. Банк. Грошова система	4	2	2
	3.1.10. Курс «Основи споживчих знань» як засіб упровадження споживчих знань до змісту шкільної освіти. Програма та навчально-методичне забезпечення курсу	2		2
3.2.	<b>Педагогічна практика</b>	4		4
	<b>Разом</b>	32	10	22
3.3.	<b>Спецкурси та факультативи з інших інноваційних програм</b>	20	8	12
	3.2.1. Спецкурс «Духовно-економічне виховання школярів»	12	4	8
	3.2.2. Спецкурс «Розвиток духовного потенціалу педагога і дитини в умовах гуманізації навчально-виховного процесу»	10	4	6
	3.2.3. Спецкурс «Інтеграція духовно-економічного й екологічного виховання молодших школярів (на основі авторського курсу „Початки економіки“)»	6	2	4
	3.2.4. Спецкурс «Інформаційні технології в початковій школі»	8/4	4/2	4/2
	<b>Разом</b>	20	8	12
	<b>Усього</b>	72	30	42
<b>Модуль 4. Контрольно-діагностичний</b>				
4.1.	<b>Вхідне діагностування</b>	2		2
4.2.	<b>Інструктивно-настановне заняття</b>	2		2
4.3.	<b>Охорона праці</b>	2	2	
	4.3.1. Концепції безпеки людини ООН (ПРООН), щільний зв'язок між цими категоріями в реальному житті	2	2	
4.4.	<b>Вихідне тестування</b>	2		2
	<b>Разом</b>	8	2	6
	<b>Усього</b>	80	32	48

**ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СПЕЦКУРСУ**  
**«Розвиток СК вчителя початкової школи та учня» (16 год)**

Вид навчальної діяльності	Тема	Час проведення заняття, акад. год
<b>Вступ</b>		
Вступний тест	До спецкурсу	0,5
<b>Тема 1. Соціальна компетентність: теоретичні підходи</b>		
Лекція	Соціальна компетентність, сутність, структура, функції	2
Практичне заняття	Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності	1
Семінарське заняття	Соціальні ролі вчителя	1
Практичне заняття	Соціальні ролі дитини віком від 6 до 11 років	1
<b>Тема 2. Соціальна компетентність: концепція</b>		
Лекція	Концептуальні основи формування СК молодших школярів	2
Практичне заняття	Визначення та формування соціальних потреб молодших школярів	1
Семінарське заняття	Напрями діяльності вчителя щодо формування СК молодших школярів	1
Практичне заняття	Соціальне наповнення змісту навчальних предметів інваріантної та варіативної складової програми початкової школи	1
<b>Тема 3. Соціальна компетентність: методи та засоби формування</b>		
Лекція	Методи та засоби формування СК молодших школярів	1
Практичне заняття	Методи та засоби формування СК молодших школярів	1,5
Лекція	Умови формування СК молодших школярів	1
Практичне заняття	Умови формування СК молодших школярів	1,5
<b>Підсумковий контроль</b>		
Підсумковий контрольний тест, заключне анкетування		0,5
Захист індивідуальної творчої роботи (наявність чи відсутність відповідно до плану)		2 *

**ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СПЕЦКУРСУ  
«Розвиток СК вчителя початкової школи та учня» (24 год)**

Вид навчальної діяльності	Тема	Час проведення заняття, акад. год
<b>Вступ</b>		
Вступний тест	До спецкурсу	0,5
<b>Тема 1. Соціальна компетентність: теоретичні підходи</b>		
Лекція	Соціальна компетентність, сутність, структура, функції	2
Практичне заняття	Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності	1
Семінарське заняття	Соціальні ролі вчителя	1
Практичне заняття	Соціальні ролі дитини віком від 6 до 11 років	1
<b>Тема 2. Соціальна компетентність: концепція</b>		
Лекція	Концептуальні основи формування СК молодших школярів	2
Практичне заняття	Визначення та формування соціальних потреб молодших школярів	1
Семінарське заняття	Напрями діяльності вчителя щодо формування СК молодших школярів	2
Практичне заняття	Соціальне наповнення змісту навчальних предметів інваріантної та варіативної складової програми початкової школи	3
<b>Тема 3. Соціальна компетентність: методи та засоби формування</b>		
Лекція	Методи та засоби формування СК молодших школярів	1
Практичне заняття	Методи та засоби формування СК молодших школярів	4
Лекція	Умови формування СК молодших школярів	1
Практичне заняття	Умови формування СК молодших школярів	4
<b>Підсумковий контроль</b>		
Підсумковий контрольний тест, заключне анкетування		0,5
Захист індивідуальної творчої роботи (наявність чи відсутність відповідно до плану)		2 *

Додаток К

**ОБЛАСНА ТВОРЧА ГРУПА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Тема: Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра (2 роки).**

**Мета:** Розвиток соціальної компетентності вчителя початкових класів і відповідно молодших школярів.

**Обґрунтування актуальності та практичної значущості проблеми, над якою працює творча група вчителів**

Сьогодення характеризується стрімким розвитком інноваційних перетворень у різних сферах життєдіяльності людини, в тому числі й соціальній. Суспільству і державі потрібні громадяни, які вміють реалізувати інтелектуальний, творчий та духовний потенціали в швидкоплинних соціокультурних та економічних умовах, люди активні, конкурентоспроможні, компетентні, здатні до змін, з гнучким критичним мисленням, що володіють універсальними способами дій на основі духовно-моральних цінностей. Адже глобалізація крім благ і досягнень принесла людству глобальні кризи, загострення яких відбивається на формуванні базової системи цінностей, розширює просторову сферу соціальних змін, результати яких непередбачувані. Усе це актуалізує пошуки теорій виживання людства, в центрі яких була б людина сьогоднішня й майбутня, здатна осмислити сутність соціальних процесів та взяти активну участь у конструктивній трансформації суспільства.

Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель» тощо декларували соціальну спрямованість модернізації української системи освіти: зміст вищої освіти має орієнтуватися на зростання соціальної ролі особистості, розвиток її соціальних якостей, підвищення активності, збагачення соціального досвіду, прищеплення навичок міжкультурної взаємодії, створення умов для соціальної адаптації та гармонізації відносин людини й суспільства.

На це спрямований Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, відмінною особливістю якого є посилення практичної життєвої орієнтованості освіти на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів.

При цьому компетентнісний підхід сприяє формуванню предметних і ключових компетентностей учнів. У структурі останніх значне місце посідає соціальна компетентність як готовність, здатність до соціальної взаємодії, ефективної поведінки в різних життєвих сферах, у різному соціальному оточенні, як єдність соціальної адаптованості й мобільності. Таким чином, одним із важливих завдань освітнього процесу є розвиток соціальної компетентності учнів. Вирішення вищезначених завдань залежить від особистісної та професійної підготовки вчителя, який сьогодні має бути не стільки наставником, а й учителем-гідом (особливо в умовах, коли батьки втрачають роль «вчителів» для своїх дітей), вчителем-садівником, селекціонером, надавати дитині зразок соціальної поведінки, ціннісного ставлення до людини й суспільства. У той же час, галузевий стандарт вищої освіти (ГСВО) визначає загальнонаукові, професійні (загально-професійні й спеціалізовано-професійні), інструментальні, соціально-особистісні блоки універсальних компетенцій.

З іншого боку, входження України до європейського освітнього простору обумовлює створення потужної і відповідальної системи вищої освіти, підвищення якості знань вчителів про функціонування європейських та українських соціальних інститутів, взаємодію в демократичному суспільстві, способи успішного спілкування на основі толерантного ставлення до людини, особистісної адаптації й самореалізації в сучасному соціумі, формування соціальної компетентності.

Таким чином, актуальність обраної теми творчої групи обумовлена соціальними змінами й необхідністю розвитку соціальної компетентності учнів, вчителів.

### **Завдання:**

1. Визначити психолого-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів.
2. Розробити технологію розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів.
3. Експериментально перевірити ефективність технології розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів
4. Розробити програму спецкурсу з розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів.



**Місце проведення:** Запорізький колегіум № 98 Запорізької міської ради Запорізької області (для Запорізької області).

**Керівник творчої групи:** О.В. Варецька, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних освітніх технологій КЗ «ЗОІППО» ЗОР, докторант ІВО НАПН України.

### Тематика занять обласної творчої групи

№ п/п заняття	Термін	Питання, які розглядалися
1	2	3
<b>2014 рік</b>		
1.	5–6 лютого	Вступне заняття. Соціальне середовище як фактор розвитку соціальної компетентності (л.)
		Планування експериментальної діяльності вчителя (л./пр.)
		Соціальне партнерство у контексті розвитку сучасного навчального закладу (пр.)
2.	16–17 квітня	Особливості розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів (л.)
		Планування експериментальної діяльності вчителя (л./пр.)
		Тренінг «Розвиток соціально-психологічної компетентності вчителя початкових класів» (пр.)
3.	8–9 жовтня	Соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності особистості (л.)
		Планування експериментальної діяльності вчителя (л./пр.)
		Тренінг «Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу» (пр.)
4.	3–4 грудня	Соціальні ролі й колективні дії як соціокультурні детермінанти розвитку соціальної компетентності особистості (л.)
		Планування експериментальної діяльності вчителя (л./пр.)
		Тренінг «Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу» (пр.)

1	2	3
2015 рік		
5.	11–12 лютого	Збагачення змісту предметів інваріантної та варіативної складової початкової школи соціальною компонентою (л.)
		Планування експериментальної діяльності вчителя (л./пр.)
		Тренінг «Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу» (пр.)
6.	8–9 квітня	Збагачення змісту предметів інваріантної та варіативної складової початкової школи соціальною компонентою (л.)
		Планування експериментальної діяльності вчителя (л./пр.)
		Тренінг «Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу» (пр.)
7.	9–10 жовтня	Робота над індивідуальними темами, оформлення результатів, підготовка методичних рекомендацій (пр.)
		Підведення підсумків експериментальної діяльності вчителя (пр.)
		Тренінг «Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу» (пр.)
8.	4–5 грудня	Робота над індивідуальними темами, оформлення результатів, підготовка методичних рекомендацій (пр.)
		Тренінг «Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу» (пр.)
		Підведення підсумків роботи (пр.)

## РОБОЧИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, середньої ланки, економіки, які викладають курс «Початки економіки»  
**«ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ АВТОРСЬКОГО КУРСУ  
 „ПОЧАТКИ ЕКОНОМІКИ“»**

№ п/п	Зміст навчального модуля	Кількість годин		
		2-тижневі		
		Разом	Лекц.	Практ.
Модуль 1				
Соціально-гуманітарна підготовка		8	6	2
1.1.	Філософія освіти	6	4	2
1.2.	Нормативно-правове забезпечення освіти	2	2	
Модуль 2				
Фундаментальна підготовка		12	6	6
2.1.	Педагогічна психологія	4	2	2
2.2.	Інноваційні освітні технології	4	2	2
2.3.	Сучасна дидактика	4	2	2
Модуль 3				
Фахова підготовка		52	18	34
3.1	Методична підготовка	28	10	18
3.2.	Педагогічна практика	4		4
3.3.	Спецкурси / факультативи, в т.ч. ІКТ	20	8	12
Модуль 4				
Контрольно-діагностичний		8	2	6
4.1.	Вхідне тестування, інструктивно-настановче заняття	4		4
4.2.	Охорона дитинства та праці	2	2	
4.3.	Вихідне тестування	2		2
	Разом	80	32	48

ДОДАТКИ

**НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН**

курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, середньої ланки, економіки, які викладають курс «Початки економіки» «ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ АВТОРСЬКОГО КУРСУ „ПОЧАТКИ ЕКОНОМІКИ“»

№ п/п	Зміст навчального модуля	Кільк. годин	Лек.	Практ.
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Модуль 1. Соціально-гуманітарна підготовка</b>				
<b>1.1. Філософія освіти</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
	1.1.1. Філософське осмислення поєднання духовного та економічного розвитку суспільства	2	2	
	1.1.2. Філософські основи духовно-економічного виховання	2	2	
	1.1.3. Соціально-економічний розвиток України	2		2
<b>1.2. Нормативно-правове забезпечення освіти</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	
	1.2.1. Права дитини, захист її від насильства. Економічне насильство. Духовно-економічна стійкість. Права споживачів як частина прав людини. Споживча політика. Протидія негативному впливу реклами	2	2	
	<b>Усього</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Модуль 2. Фундаментальна підготовка</b>				
<b>2.1. Педагогічна психологія</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	2.1.1. Вікові особливості молодшого школяра, врахування їх у духовно-економічному вихованні	2	2	2
	2.1.2. Діяльність – основа активізації навчання і формування пізнавальних інтересів учнів	2	2	2

1	2	3	4	5
<b>2.2.</b>	<b>Інноваційні освітні технології</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	2.2.1. Педагогічна майстерність вчителя в навчально-виховному процесі початкової школи	2	2	2
	2.2.2. Професійна майстерність вчителя у процесі духовно-економічного виховання	2	2	2
	2.2.3. Соціальна компетентність педагога як умова впровадження інноваційної технології духовно-економічного виховання молодших школярів	2	2	2
<b>2.3.</b>	<b>Сучасна дидактика</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	2.3.1. Сучасний стан розвитку теорії навчання	2	2	
	2.3.2. Сучасний урок у загальноосвітньому навчальному закладі	2		2
	<b>Усього</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Модуль 3. Фахова підготовка</b>				
<b>3.1.</b>	<b>Методична підготовка</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
	3.1.1. Державний стандарт та концепція розвитку економічної освіти. Структура та зміст програм з економіки для початкової школи. Наступність у викладенні предмета. Зв'язок програм «Початки економіки» та «Основи споживчих знань». Сучасний урок економіки. Типи та структура. Навчально-методичне забезпечення викладу курсу «Початки економіки» на духовній основі	2		2
	3.1.2. Ринкова економіка. Ринок. Елементи ринку	4	2	2
	3.1.3. Безмежність потреби та обмеженість. Блага. Ресурси. Проблема вибору та альтернативна вартість	4	2	2
	3.1.4. Обмін. Спеціалізація. Поділ праці. Виробництво та продуктивність праці	2		2
	3.1.5. Гроші, їх властивості, функції, види	2		2
	3.1.6. Товар та товарно-грошові відносини	4	2	2
	3.1.7. Труд та заробітна плата	2	2	

1	2	3	4	5
	3.1.8. Фінансові показники діяльності підприємства. Бюджет родини	2		2
	3.1.9. Банк. Грошова система	4	2	2
	3.1.10. Курс «Основи споживчих знань» як засіб упровадження споживчих знань до змісту шкільної освіти. Програма та навчально-методичне забезпечення курсу	2		2
3.2.	Педагогічна практика	4		4
	Разом	32	10	22
3.3.	Спецкурси та факультативи з інших інноваційних програм	20	8	12
	3.2.1. Спецкурс «Духовно-економічне виховання школярів»	12	4	8
	3.2.2. Спецкурс «Розвиток духовного потенціалу педагога і дитини в умовах гуманізації навчально-виховного процесу»	10	4	6
	3.2.3. Спецкурс «Інтеграція духовно-економічного й екологічного виховання молодших школярів (на основі авторського курсу „Початки економіки“)»	6	2	4
	3.2.4. Спецкурс «Інформаційні технології в початковій школі»	8/4	4/2	4/2
	Разом	20	8	12
	Усього	72	30	42
Модуль 4. Контрольно-діагностичний				
4.1.	Вхідне діагностування	2		2
4.2.	Інструктивно-настановне заняття	2		2
4.3.	Охорона праці	2	2	
	4.3.1. Концепції безпеки людини ООН (ПРООН), щільний зв'язок між цими категоріями в реальному житті	2	2	
4.4.	Вихідне тестування	2		2
	Разом	8	2	6
	Усього	80	32	48

**Для нотаток**

Наукове видання

**Олена Володимирівна ВАРЕЦЬКА**

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Монографія*

Видавець: ТОВ «Видавництво „Кругозір“»

Адреса редакції:

Україна, 69035, м. Запоріжжя, пр. Леніна, 158, оф. 248.  
тел. (061) 270-78-76, моб. (066) 541-41-01  
krugozor.zp@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої  
продукції серія ДК № 4798 від 27.11.2014 р.

Здано в набір 03.03.2015. Підписано до друку 10.03.2015.  
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний № 1. Гарнітура Серіф.  
Друк принтерний. Ум. друк. арк. 30,92. Обл.-вид. арк. 28,59.  
Друк. арк. відбиток 9276,75. Наклад 300 прим.  
Замовлення № 7748/03.2015-А.

Макет розроблений та віддрукований:  
Фізична особа – підприємець В. В. Мокшанов  
тел.: (061) 220-88-63

**ISBN 978-966-2602-88-III**