

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА (м. Чернівці, Україна)
СУЧАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ШТЕФАНА ЧЕЛ МАРЕ
(м. Сучава, Румунія)
УНІВЕРСИТЕТ ЯНА КОХАНОВСЬКОГО В КЕЛЬЦАХ
(м. Кельце, Польща)
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА (м. Львів, Україна)

МАТЕРІАЛИ
Міжнародної науково-практичної конференції
ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ
ПРОСТОРІ
(17 травня 2019 р., м. Чернівці, Україна)

TECHNOLOGIES OF THE SPECIALISTS
PROFESSIONAL TRAINING IN THE MODERN
EDUCATIONAL SPACE
(27 May 2019, Chernivtsi, Ukraine)

ЧЕРНІВЦІ
Видавничий дім «РОДОВІД»
2019

УДК 378.011.3 – 051
Т 384

Редакційна колегія видання

Федірчик Тетяна Дмитрівна, д.пед.н., професор, Україна
Олійник Марія Іванівна, д.пед.н., професор, Україна
Мачинська Наталія Ігорівна, д.пед.н., професор, Україна
Aurora-Adina Colomeischi, PhD, Romania
Małgorzata Stawiak-Ososińska, Phd, Poland

Т 384 Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 17 травня 2019 р.). – Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2019. – 316 с.

До збірника увійшли тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі», яка відбулася 17 травня 2019 р. у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

У матеріалах висвітлено актуальні проблеми теорії та практики професійної підготовки в системі неперервної освіти; сучасні технології в системі професійної освіти; інформаційно-комунікаційні технології в освіті та науці; проблеми готовності до соціально спрямованої діяльності як інноваційної складової професійної компетентності сучасного педагога; психологічні аспекти застосування інноваційних технологій в системі освіти

Для студентів, аспірантів, викладачів закладів освіти, науковців і представників громадських організацій.

Доповіді друкуються в авторській редакції. Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів. Редакція не несе відповідальності за зміст матеріалів.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕПРВНОЇ ОСВІТИ

THE THEORY AND PRACTICE OF THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Вітковський О. О. Професійна підготовка іноземних студентів – майбутніх медиків	9
Волошинов С. А. До питання про сутність професійної компетентності майбутнього морського фахівця	13
Гаврилюк Л. П., Снігур А. І. Специфіка гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку	16
Гадінка М. Д. Поняття, зміст, принципи утвердження духовно-моральних цінностей в сучасному суспільстві	20
Галюка О. С. Етапи становлення та розвитку феномену соціальної мобільності педагога	23
Годованець О. І., Кіцак Т. С. Удосконалення ефективності перевірки знань студентів за допомогою тестового контролю	26
Гуляєва М. М. Змістові аспекти підготовки андрагогів у Німеччині	27
Дещук М. П. Особливості викладання курсу «Християнська етика» у початковій школі	30
Дзіковська М. І. Критерії сформованості професійної компетентності фахівців природничих спеціальностей	33
Дупешко П. В. Готовність здобувача вищої освіти до академічної готовності	36
Журат Ю. В., Голик Б. М. Теоретико-методологічні підходи щодо психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми	40
Загородня Л. П. Підготовка майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти	43
Зайка А. Ю. Особливості підготовки майбутніх учителів-філологів до дослідницької діяльності з учнями старшої школи	47
Кирста Н. Р. Етнопсихологічний вимір практичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО	49
Clipa O., Cîmpan E. C. Nature kindergarten a learning environment and life beneficial for children's development	52
Кобилянський В. А. Окремі аспекти формування самостійно вокально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики у закладі вищої освіти	55
Кобилянська Г. В. Проблеми формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики	58

Krawczyk-Blicharska M., Oliinyk M. I. Wychowanie przez pracę drogą do kształtowania kompetencji dzieci w wieku przedszkolnym	62
Кузик М. Ю. Історико-теоретичний аналіз поняття «духовно-моральне виховання»	66
Лі Ліцюань. Діяльнісний підхід у формуванні методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки	70
Любківський В. І. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів у процесі сучасної фахової підготовки	72
Макарчук У. М., Колтунович Т. А. Зміст і структура готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти	75
Маник І. М. Методики формування підприємницької компетенції та психологічні аспекти розвитку особистості учня	78
Матвієнко О. В. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до запровадження інновацій в освітній процес початкової школи	79
Матішак М. В. Навички критичного і аналітичного мислення у змісті демократичної культури майбутніх вихователів ЗДО	81
Микитейчук Х. І. Двопрофільна підготовка вчителя – умова забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою в Польщі	84
Навольський Н. М. Особливості формування профілактичного мислення у майбутніх лікарів-стоматологів	88
Нікула Н. В. Сутність рефлексивно-оцінювального компонента педагогічної діяльності на етапі професійної підготовки	89
Олійник О. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування технологічної культури молодших школярів	92
Олійник Р. В. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як складова їх професійно-педагогічної майстерності	94
Перепелюк І. Р., Грищук В. І. Особливості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до педагогічної взаємодії з батьками	97
Пецей Т. Д., Палагнюк О. В. Наступність дошкільного закладу та школи у формуванні соціальної компетенції дітей	100
Рудницька-Юрійчук І. Р. Особливості організації діяльності українських дошкільних закладів у США та Канаді (ii пол. Хх ст.)	103
Савчук О. В. Формування духовності особистості під час навчання у ЗВО як наукова проблема	106
Сівак Н. А. Соціально-виховна практика у підготовці майбутніх соціальних працівників	108

Скоморовська І. А. Дослідницькі проекти на уроках природознавства в початковій школі	111
Тимчук Л. І. Міжнародні і національні кваліфікаційні стандарти підготовки андрагогів	114
Ткачук О. С., Рудницька-Юрійчук І. Р. Перевірка ефективності впровадження ігрових вправ для розвитку мовної уяви дітей 5-го року життя	118
Федірчик Т. Д. Забезпечення якості вищої освіти на внутрішньо університетському рівні в умовах реформування освітньої системи України	120
Цюк О. А. Теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти	123
Шоліна Т. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з ЛГБТ-спільнотою	126

ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Беспалько Г. М. Завдання і методи естетичного виховання дошкільників у педагогічних технологіях першої половини ХХ століття	129
Бражанюк А. О. Використання інноваційних технологій професійної діяльності у фаховій підготовці майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів	132
Дідух В. В. Педагогіка партнерства як основа розвитку відносин між суб'єктами освітньої діяльності в умовах Нової української школи	134
Камбур А. В. Технології забезпечення професійної допомоги у процесах ресоціалізації	136
Colomeischi A. A. Promoting mental health through preschool curriculum – an opportunity of european partnership	139
Комінарець Т. В. Готовність педагога до інноваційної діяльності як ознака професійної відповідності вимогам сучасної освіти	140
Манчуленко Л. В., Равлюк Т. А. Нетрадиційні технології у професійному навчанні майбутніх педагогів	142
Марчій-Дмитраш Т. М. Інноваційність професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі: теорія і практика	146
Марчук М. В. Особливості роботи Чернівецького дитячого будинку у міжвоєнний період	148
Мафтин Л. В., Прокоп І. С. Технологічність методик навчання як один із чинників якісної початкової освіти	151
Постевка Г. І. Джерелознавчий підхід у вивченні проблеми музичної освіти на Буковині у міжвоєнний період	153

Радчук Г. К. Теоретичні засади освітнього діалогу як інноваційної гуманітарної технології	157
Руснак І. С., Нагорний Я. В. Інтерактивні технології навчання англійської мови у підготовці майбутніх магістрів-філологів	160
Сичова М. І. Педагогічні інноваційні технології в світовій педагогічній практиці	165

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ТА НАУЦІ

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND SCIENCE

Вернигора О. Л. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх філологів на основі використання ІКТ	171
Власова М. М. Становлення шестирічної дитини як суб'єкта навчальної діяльності в умовах реалізації концепції нової української школи	173
Генько У. Т., Сичова М. І. Роль української народної іграшки в розвитку зв'язного мовлення дошкільників	175
Дєордіца Т. Ю., Вороніна М. В. Ергономічні недоліки академічних презентацій	177
Zakariashvili M. Mathcad technology – a tool for researching mathematical processes	180
Казакова Н. В. Використання майбутніми учителями початкової школи ігрових технологій у позакласній виховній роботі	181
Колтунович Т. А., Stawiak-Ososińska M. Використання технології візуалізації у вищій школі	185
Костик Л. Б. Нейролінгвістичне програмування як ефективний метод підготовки сучасних фахівців	189
Кубай І. В., Квасецька Я. А. Роль асистента вихователя в освітньому процесі закладу дошкільної освіти	192
Кузнєцова К.С. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку	195
Луцик Г. О. Формування готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, на засадах практико-орієнтованого підходу	198
Мазяк У. М., Квасецька Я. А. Особливості формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку	202
Марусинець М. М. Інноваційні технології як навчально-методичний ресурс у підготовці майбутнього вчителя	204
Мачинська Н. І. Формування мотиваційної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності у магістрантів	206

Томаш В. В. Особливості використання відеоматеріалів у навчальному процесі	209
Fărtăiș D. P. De ce educație non-formală?	211
Чупахіна С. В. Готовність майбутніх педагогів до створення інклюзивного інформаційно-комунікаційного простору сучасної школи	214

ГОТОВНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

READINESS FOR SOCIALLY ORIENTED ACTIVITIES AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN EDUCATOR

Андрійчук С. В. Формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку як необхідна умова їх підготовки до вступу у школу	218
Гаврилюк Ж. Г. Духовність особистості майбутнього викладача духовно-морального спрямування як ресурс громадянського поступу до змін в сучасній Україні	221
Давидюк Н. М., Яворська О. М. Мотивація та професійне самовизначення студента	225
Каралаш Н. Г., Грицай М. І. Роль цінностей у формуванні духовності особистості	228
Куб'як Н. І., Романюк Д. Я. Готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями	232
Леонтій П. В. Аксіологічні аспекти підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка»	235
Лещинська Н. О. Духовність та моральність фахівця	239
Поліщук Г. В. Конфліктологічна компетентність як важлива складова соціально спрямованої діяльності майбутнього педагога	241
Романюк І. І., Палагнюк О. В. Обдарованість та дошкільний вік: основні проблеми організації роботи педагога та реалізації функцій навчально-виховного процесу	244

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE EDUCATION SYSTEM

Баланюк О. І, Кузнєцова К. С. Дослідження розвитку логічного мислення дитини старшого дошкільного віку	247
---	------------

Балахтар К. С. Вплив креативності на суб'єктивне благополуччя викладача іноземної мови в закладах вищої освіти	249
Bujorean E. Evaluarea climatului familial și a raportului dintre generații-datele unei anchete în județul suceava	251
Гандзілевська Г. Б. Психолого-акмеологічний супровід вчителя початкової школи в час реформ	254
Гаркавенко Н. В. Психологічна допомога учням у становленні самооцінки у процесі навчальної взаємодії	257
Груб'як І. І., Константинова Ж. Г. Психологічні особливості професійної деформації вчителів	261
Кузенко О. Й. Вплив українських родинних традицій на формування особистості дитини	264
Куліковська І. С. Психолого-педагогічні засади процесу формування вокального виконавства майбутнього співака	266
Кушнір І. Г. Особливості ціннісних орієнтацій студентів-першокурсників спеціалізації «практична психологія»	270
Макаренко Н. Г., Боднар А. Я. Застосування інноваційних технологій в системі військової освіти	272
Мацук Л. О. Вплив сюжетно-рольових ігор на формування економічних уявлень дітей старшого дошкільного віку	275
Нечитайло Т. А., Фесун Г. С. Психологічна готовність дитини до школи як передумова ефективної адаптації до навчання	278
Палагнюк О. В. Тренінг соціальної відповідальності як засіб особистісно-професійного становлення у сучасному освітньому просторі	281
Палій О. В., Сіданіч І. Л. Християнська модель зразкової дружини: розбіжності та суперечності із сучасним світоглядом	284
Платаш Л. Б. Теоретико-прикладні засади соціально-педагогічної підтримки інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти	288
Поліщук О. М., Андрєєва Я. Ф. Психологічна культура особистості в ракурсі проблематики сучасної освіти	293
Скрипник Н. В. Роль інтерактивних прийомів у логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти	296
Танасійчук В. І. Зарубіжний досвід підготовки фахівців в системі управлінської культури соціальних служб	299
Цятковська М. І. Духовна культура як психолого-педагогічний феномен	303
Шаумян О. Г. Казка як складова освітнього простору дитини	307
Яковенко О. В., Бояджян Ю. Г. Емоційний інтелект як детермінанта навчальної успішності студентів ЗВО	310

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

THE THEORY AND PRACTICE OF THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Вітковський О. О.,

асистент

Буковинський державний медичний університет
м. Чернівці, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Вища освіта у світі традиційно розвивається як відкрита світова система, але в останні роки процес її інтеграції набуває все більш індивідуального характеру. Декларація Всесвітньої конференції «Вища освіта в ХХІ столітті» наголосила, що вища освіта повинна мати «міжнародний вимір: обмін знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільність викладачів і учнів, міжнародні науково-дослідні проекти, поряд з урахуванням національних культурних цінностей та умов».

Поступове інтегрування України у глобальну світову спільноту робить її більш відкритою для політичних, економічних, культурних відносин із різними країнами світу. На сьогодні наша держава не лише делегує своїх фахівців для обміну досвідом, проходження стажування й навчання в зарубіжних навчальних закладах та дослідницьких наукових центрах, щоб оволодіти технологіями адаптації вітчизняної науки і культури до глобальних економічних і соціальних моделей, але й приймає в себе іноземних громадян із цією метою. Значний відсоток серед останніх становлять студенти вищих навчальних закладів різних спеціальностей, що у тяжкі часи становлення незалежної держави зберегли свій науковий престиж.

Професійна підготовка іноземних студентів – майбутніх медиків базується на загальних науково-теоретичних основах професійної підготовки. Однак, у роботі з іноземними студентами є свої особливості, що зумовлені труднощами адаптації студентів до нового середовища, мовним бар'єром, певними побутовими проблемами та ін. Стрімке зростання кількості іноземців у вищих медичних навчальних закладах України в останні 10–15 років спонукають до перебудови системи освіти.

У Радянському Союзі система підготовки кадрів для зарубіжних країн висвітлювалася як єдина правильна, з утвердженням, що вона є найкращою у світі, з критикою зарубіжних підходів до вирішення цього питання.

На сучасному етапі значення цієї діяльності зростає, вона сприяє укріпленню взаємного порозуміння і довіри між країнами і народами, цілеспрямованому обміну накопиченими знаннями, духовному збагаченню людей, активному входженню України в сферу освітнього співтовариства та придбанню нею визнання на міжнародному рівні.

Тільки на початку XXI століття в Україні навчалось понад 15 тисяч іноземних студентів, як правило з країн Азії, Близького Сходу та Африки.

За даними Міністерства освіти і науки на 1 січня 2018 року в Україні навчається понад 64 тисячі іноземних громадян. Найпопулярнішими в іноземних студентів, які прибувають на навчання до України, є вищі медичні навчальні заклади. Кількість іноземних громадян у медичних університетах України продовжує зростати.

Досліджуючи питання професійної підготовки іноземних студентів – майбутніх медиків, слід, передусім, визначити, що розуміється під поняттями «професійна підготовка» та «професійна освіта». Професійна освіта – це:

- 1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації;
- 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури;
- 3) складова системи освіти.

Найбільш складною та гострою проблемою є психологічна адаптація студентів-іноземців до незвичних умов існування, оскільки створення належних психолого-педагогічних умов для адаптації іноземця до навчальної діяльності допомагає запобігти негативним явищам в їхній психіці. Як правило, перехід до нових соціальних умов супроводжується напруженням механізмів адаптації, а в окремих випадках має місце їх перенавантаження та злам.

Несприятливі умови перебування іноземних студентів у новій країні призводять до порушення в них психічної рівноваги, лабільності нервової системи, виникнення емоційної нестабільності та, як результат, часткової або повної втрати мотивації до подальшого навчання. Як свідчить вітчизняний досвід, період повної соціо-мовної культурної адаптації в Україні з моменту початку навчання на підготовчому відділенні триває 1,5–2 роки [1]. Тому актуальною проблемою для всіх навчальних закладів України є скорочення терміну цієї адаптації для вивільнення більшого часу на реалізацію всіх можливостей навчання та придбання вищої освіти.

Культурно-історичні традиції, носіями яких є іноземні студенти, зумовлюють їхній менталітет, що проявляється в поведінці як на заняттях, так і в повсякденному житті. Так, наприклад, уродженці арабських країн, де домінуючою релігією є іслам, помітно відрізняються поведінкою в суспільстві від індусів, більшість з яких вихована на традиціях індуїзму. Мешканці європеїзованого Тунісу (особливо дівчата) серед інших

арабських студентів теж виділяються досить значною відкритістю та комунікабельністю порівняно з вихідцями тих країн, де ставлення до поведінки регламентується більш суворо.

Розуміння національних особливостей українського народу дає змогу цілеспрямовано впливати на процес адаптації за рахунок сприйняття іноземцями історії та культури українського народу як шляхом навчання, так й при безпосередньому знайомстві з носіями цих традицій, мешканцями нашої країни, насамперед викладачами та студентами свого рідного університету. На реалізацію цього напрямку соціальної адаптації спрямовано вивчення історії України (обов'язкова програма) культурології. Але головним є, безумовно, неформальне спілкування з людьми в неофіційних обставинах, з кураторами, викладачами, а також інформація, що постійно надходить із засобів її розповсюдження (телебачення, радіо, преса тощо).

Основними аспектами процесу адаптації іноземного студента в Україні є мовний, культурний та релігійний. Найчастіше виникають мовні проблеми, з якими зустрічаються іноземні студенти. Ця проблема спричинена не лише тим, що іноземці переважно не володіють українською мовою, але й тим, що англійська мова, якою проводиться навчання, для деяких іноземців також є нерідною. Така ситуація спричиняє появу серйозного мовного бар'єру, що перешкоджає можливості пояснити студенту-іноземцю реалії українського життя. Тому процес адаптації іноземців в українському суспільстві доцільно розглядати також у культурному аспекті. Тут мається на увазі вже згаданий бар'єр у сприйнятті реалій суспільного життя, а також складність усвідомлення та розуміння іноземними студентами нової для них культури. Сприйняття української культури ускладнюється доволі великою відмінністю її від культур, рідних студентам, оскільки вони, переважно, є громадянами країн Африки та Близького Сходу. Із культурним аспектом тісно пов'язаний і третій – релігійний. Саме релігія є тим визначальним чинником, що формує певні культурні цінності та ідеали. Оскільки християнська система цінностей є дещо незрозумілою для іноземних студентів – переважно мусульман – то й усвідомлення суспільної моралі українського соціуму викликає суттєві труднощі. Задля подолання вищезазначених складнощів, варто приділяти підвищену увагу процесу вивчення іноземними студентами дисциплін гуманітарного циклу. Переважну більшість гуманітарних навчальних предметів іноземні студенти вивчають на I–II курсі протягом 3–5 семінарських занять. Такі вузькі часові рамки змушують педагога відбирати найефективніші форми та методи роботи, застосовувати інноваційні педагогічні технології.

Головною передумовою успішного пристосування іноземних громадян до українського соціально-культурного простору, є формування в них соціокультурної компетентності. Соціокультурна компетентність може бути результатом успішного перебігу соціокультурної адаптації – активного

процесу взаємодії представника іншої культури і середовища, у якому він перебуває, процесу активного набуття необхідних для життя трудових навичок і знань, засвоєння студентом основних норм, зразків, цінностей нового навколишнього середовища. Однак, іноземні студенти навчаються в окремих групах та окремо від українських студентів відвідують лекційні заняття. Фактично, студент-іноземець, навіть перебуваючи в Україні, залишається ізольованим від суспільства, що значно ускладнює і сповільнює процес його «входження в культуру».

Взаємозабезпечення передовим досвідом у галузі науки і освіти через випускників і шляхом міжвузівського обміну студентами і викладачами, залучення до навчання талановитої молоді з інших країн, розширення студентського «генофонду» в Україні, підвищення міжнародного впливу України засобами поширення національної культури – саме цьому повинно сприяти навчання іноземних студентів у ВНЗ України [2].

Отже, під час навчання в Україні, особливо в перші роки іноземний студент зустрічається з багатьма проблемами, що стосуються нових побутових умов, процесів адаптації до суспільства, особливостей навчальної діяльності. Завданням педагогів – викладачів вищих навчальних закладів – у цій ситуації є пошук тих форм та методів роботи, що сприятимуть полегшенню звикання студента-іноземця до нового середовища. В контексті тих інтеграційних освітніх процесів, у яких бере участь і Україна, виникає потреба у активному використанні педагогічних інновацій з метою формування висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця.

Список використаних джерел

1. Кушнір І. М. Сутність і структура соціокультурної компетентності іноземних студентів у контексті міжкультурної комунікації. *Мова і культура* : наук. журнал. Київ : Видав. дім Дмитра Бураго, 2009. Вип. 12. Т. III (128). С. 54–58.
2. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
3. Яцишина О. Методичні основи формування соціокультурної компетенції іноземних студентів-медиків в умовах реалізації Болонського процесу. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор*. Ч. 3. Ялта, 2012. С. 203–207.
4. Грищак В. З., Молоткова І. Г. Особливості періоду соціальної адаптації іноземних студентів протягом перших років навчання в українському ВНЗ. *Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4–6 лют. 2002 р.) / Київ. нац. торг.-екон. ун-т. Київ, 2002. С. 3–7.

Волошинов С. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонська державна морська академія
м. Херсон, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МОРСЬКОГО ФАХІВЦЯ

Сучасний етап розвитку освіти пов'язаний з компетентнісно-орієнтованим підходом до навчання. Одним із аргументів на користь запровадження такого підходу, як зазначає Н. М. Бібік, є необхідність узгоджувати освітні системи з метою надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися у житті, самостійно продовжувати навчання протягом усього життя [1, с. 50]. Головною його особливістю С. Адам визначає перенесення акцентів з процесу навчання на результати, якими є компетентності та результати навчання, що не є ізольованими одиницями навчальних планів, а втілюють елементи академічної та професійної освіти, оцінку попереднього досвіду навчання та тенденції до подальшого розвитку [2, с. 9]. Тому важливість питання визначення сутності професійної компетентності майбутнього морського фахівця є актуальною.

За традиційним навчанням спостерігається не узгодженість між тими вимогами, які висуваються до людини у процесі навчання і які висуває реальна професійна діяльність у швидко змінюваних умовах сучасного суспільства. Оскільки саме у вищій школі значною мірою формується світогляд і професійна компетентність морських фахівців, то сучасний педагог морського освітнього закладу має усвідомлювати процеси, що відбуваються в суспільстві та у морській галузі, бачити тенденції розвитку цієї галузі. Адже розвиток цивілізації формує нову мету освіти і шляхи їх досягнення. Тому потрібно відходити від колишньої парадигми навчання у професійній підготовці морських фахівців, де основний акцент робився на придбання та передачу знань. Морська освіта має бути більш центрована на студенті, повинна змінитися роль викладача на тьютора (фасилітатора), вимагають уточнення цілі навчання, має здійснитися перехід від вхідних ресурсів до результатів та змінитися організація освітнього процесу.

Вивченню питання професійної компетентності морських фахівців присвячені наукові праці М. І. Бабишеної, О. М. Безбаха, Л. М. Бородіної, Д. Г. Корнеева, Л. В. Ліпшиць, С. С. Мойсеєнко, М. А. Рєпина, Л. Г. Ступіної, Є. Б. Скачкова, І. В. Сокол, В. В. Фадеевої, О. О. Фролової, В. В. Чернявського, М. І. Шермана та ін.

Мореплавання відноситься до екстремальних видів людської діяльності і саме специфіка цієї діяльності висуває підвищені, особливі вимоги до особистості мореплавця [3, с. 35]. На думку С. С. Мойсеєнко, готовність до професійної діяльності передбачає не тільки наявність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення трудової діяльності, а й застосування

творчого підходу. Тому мета професійного розвитку вбачається у досягненні вищого рівня професіоналізму, професійної та загальної культури, соціалізації, духовно-морального вдосконалення [3, с. 28].

В. М. Дуліним [4] обґрунтована інтегральна складова професійної готовності морського фахівця як досвід дій у небезпечних для життя екстремальних умовах та описано склад і структура цієї готовності як психічного феномена і цілі педагогічного процесу короткострокового навчання в навчально-тренувальному центрі.

У своєму дослідженні М. А. Рєпін [5] дає визначення фундаментальної компетентності морських спеціалістів як єдності знань і досвіду дій в екстремальних ситуаціях, достатніх для ефективної боротьби за живучість судна і врятування життя людей. Фундаментальна компетентність морського фахівця, виділяється ним у складі професійної компетентності і структурується взаємозв'язком п'яти компонентів: орієнтаційно-мотиваційного, професійно-технічної, рефлексивно-психологічного, соціально-психологічного, креативно-ситуаційного.

Однією із складових професійної компетентності майбутніх морських спеціалістів І. В. Чернікова [6] вбачає громадянськість морського фахівця, що є системною властивістю особистості, яка інтегрується єдністю когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів і робить вплив на ефективність його конкурентоспроможності в світовому просторі професійної діяльності.

Фізичну культуру як інтегральну складову необхідних професійних компетентностей майбутніх морських фахівців виділяє Є. Б. Скачков [7], яка розглядається у складі здоров'язберігаючих професійних компетентностей морських фахівців як цілісна властивість особистості, що визначається сукупністю соціально-особистісних, психофізіологічних, фізичних і медико-біологічних компонентів професійної готовності в єдності з професійно значущими фізичними руховими вміннями та навичками з урахуванням індивідуальних особливостей, що забезпечують високу життєздатність, працездатність і виживання в типових умовах, пов'язаних з діяльністю морського інженера.

Важливою умовою формування професійної картини світу моряків є подолання культурних і мовних бар'єрів, а використання іноземної мови обумовлено застосуванням як в професійних цілях, так і в сфері полікультурного спілкування. Тому низкою науковців наголошується на формуванні іншомовної компетентності морських фахівців (Л. Г. Ступіна, В. О. Черніков, С. Л. Барсук, С. В. Козак та ін.).

На думку Л. В. Ліпшиць «професійне зростання майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів неможливе без досягнення ними відповідного рівня соціокультурної компетентності, оскільки мультинаціональне середовище на борту судна стимулює членів екіпажу до участі у міжкультурній комунікації» [8, с. 3]. Така думка підтверджується більшістю крюїнгових компаній.

Професійна компетентність морського фахівця найчастіше визначається як єдність професійних знань, навичок, умінь і досвіду, яке визначає успішність виконання своїх обов'язків в морській діяльності на морських об'єктах [5, с. 10].

У контексті компетентнісного підходу поняття професійною компетентністю судноводія морського флоту висвітлювала О. Попова, розуміючи його як інтегральну сукупність мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних і особистісних компетентностей (якостей) майбутнього капітана, які детермінують його здатність та готовність до професійної діяльності в умовах підвищеної відповідальності та ризику, дають змогу отримувати у фаховій справі результати, які б відповідали вимогам науково-технічного прогресу сучасних соціокультурних норм і системі аксіологічних орієнтирів суспільства [9, с. 357].

О. О. Дендеренко, визначаючи професійну компетентність майбутнього судового механіка як інтегровану властивість професіонала, зазначає, що вона складається з трьох взаємопроникаючих компонентів: когнітивного, функціонально-діяльнісного та особистісного [10, с. 48-49].

Таким чином, в результаті аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури щодо сутності та змісту професійної компетентності морських фахівців професійну компетентність майбутніх морських фахівців ми розглядаємо як стандартизовану сукупність актуальних загальних і спеціальних компетентностей та фахових компетентностей, що є загальними для всіх спеціалізацій спеціальності морського та річкового транспорту, яка дозволяє успішно вирішувати професійні завдання та застосовувати набуті компетентності у професійній діяльності, здатність самостійно приймати рішення та знаходити нестандартні рішення.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47–52.
2. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar). *Болонский процесс: середина пути* / под ред. В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. С. 110–151.
3. Мойсеенко С. С. Социально-педагогические условия продолженного профессионального образования морских инженеров : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.08. Калининград, 2004. 337 с.
4. Дулин В. Н. Развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2006. 110 с.
5. Репин Н. А. Формирование фундаментальной компетентности дипломированных морских специалистов в условиях тренажерных центров : дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2005. 141 с.
6. Черникова И. В. Развитие гражданственности морских специалистов как их профессиональной компетенции : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.08. Калининград, 2007. 186 с.
 7. Скачков Е. Б. Формирование физической культуры как профессиональной компетентности будущих морских специалистов в профорientированном комплексе «морской лицей-морской вуз» : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Калининград, 2011. 135 с.
 8. Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04. Херсон, 2018. 253 с.
 9. Попова О. П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 17. С. 353–359.
 10. Дендеренко О. О. Формування професійної компетентності майбутніх суднових механіків у процесі інтеграції природничих і загально технічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 344 с.

Гаврилюк Л. П.,

кандидат біологічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Снігур А.І.,

студентка 3 курсу спеціальності «Соціальна робота»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

СПЕЦИФІКА ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гендерна проблематика обумовлена патріархально усталеними традиції, які збереглися у навчально-виховному процесі, у вигляді статево-рольових стереотипів. У сучасному суспільстві статево-рольові стереотипи великою мірою впливають на процес гендерної соціалізації дітей, багато в чому визначаючи його спрямованість. Актуальність дослідження проблеми гендерної соціалізації учнів навчальних класів полягає у важливості даного питання для вдосконалення змісту освіти та процесі виховання, які повинні закладати фундамент неупередженого ставлення до особистості незалежно від її статі. Це допоможе кожному учневі позбутися внутрішніх конфліктів, краще адаптуватись до соціального середовища, сформуванати адекватні стосунки з батьками, однолітками як своїми, так і протилежної статі.

Введення гендерної складової в освіту досліджувала Л. В. Попова. Проблеми гендерної соціалізації дітей різних вікових категорій висвітлена в наукових доробках І. Клециної. Проаналізувавши взаємостосунки дітей з педагогами, Т. В. Говорун наголошувала, що процес гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток буде відбуватися осмислено, якщо вчитель організує цікаве дружнє спілкування дітей різних статей, сприятиме повноцінному розвитку індивідуальності кожного учня, стане беззаперечним прикладом для дітей, і не буде навіювати думку про те, що «так не вчиняють хлопчики» або «дівчатка цим не відзначаються».

Мета статті полягає у визначенні специфіки гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку, ролі школи у даному процесі.

Статеворольова соціалізація відбувається протягом усього життя людини, тільки з дорослішанням росте самостійність у виборі цінностей і орієнтирів.

Головна роль у гендерному вихованні належить сім'ї, а також освітньо-виховним установам. Дитина проходить через низку установ, утворених суспільством: дошкільні, середні, вищі навчальні заклади, позанавчальні заклади (центри, клуби, бібліотеки) та установи культури. На шкільні роки дитини припадає основний період формування гендерної культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення себе представником тієї, чи іншої статі.

Тому освіта і виховання мають неабиякий вплив на формування особистості учня. Гендерна соціалізація молодших школярів характеризується специфікою стосунків на різних типах взаємин, наприклад, дитина-дорослий, дитина-одностатеві ровесники, дитина-однолітки іншої статі.

Гендерна соціалізація – це процес засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для неї суспільством від народження, залежно від того, чоловіком чи жінкою вона народилася. Це складний процес, пов'язаний з оволодінням певної гендерної ролі. Гендерні ролі – норми та правила поведінки жінок і чоловіків, що ґрунтуються на традиційних очікуваннях, пов'язаних з їх статтю.

Гендерна соціалізація має низку особливостей і труднощів у чоловіків та жінок. Від самого народження дитина потрапляє в соціальне оточення, яке задає безліч стереотипів гендерно-рольової поведінки. Змалку дитина чує від своїх батьків, вихователів: «Це не гарно, це не личить дівчинці (хлопчикові)»; «Не плач, хлопчики не плачуть!»; «Не бийся, дівчатка так не поведуться!». З першими проявами усвідомлення себе представником певної статі дитина пов'язує це з цілою низкою ознак: з одягом, правилами поведінки, проявами почуттів (чи заборонами на них) [3].

Процеси гендерно-рольової соціалізації чоловіків і жінок мають багато відмінностей. Для жінки, згідно з історично сформованими патріархальними стереотипами, які, попри суспільний прогрес, ще трапляються, переважає орієнтація на сім'ю та сімейні цінності, ведення домашнього господарства тощо. Для чоловіка, згідно з тими ж стереотипами, нормативно бажаною є

більша активність поза межами сім'ї: професійна діяльність, суспільна активність. Недаремно існує приказка, що «для жінки сім'я – це друга робота, а для чоловіка робота – це друга сім'я».

Стиль викладання, стосунки у навчальній аудиторії впливають на гендерну соціалізацію учнів. За результатами багатьох досліджень таких вчених як – Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Ярська-Смирнова, вчителі у процесі навчання по-різному ставляться до хлопчиків і дівчаток. Педагоги заохочують хлопчиків до самовираження й активності, дівчаток – до слухняності і старанності, охайного зовнішнього вигляду; із хлопчиками проводиться більше індивідуальних занять, їм присвячується більше часу, ніж дівчинкам [1].

Особливості нашої культури також відображаються в іграх і іграшках, пропонувані хлопчикам і дівчаткам. Так, наприклад, в дослідженні В. Е. Каган були виявлені і виділені особливості просторової поведінки в іграх дітей різної статі. Помічено, що в старшому дошкільному віці ігри дівчаток частіше розгортаються на обмеженому просторі: вони розкладають на відносно невеликій території перед собою всі свої «багатства» – ляльок, їх одяг і посуд. Хлопчики захоплюють значно більше простору: бігають один за одним, кидають предмети в ціль тощо. Якщо для хлоп'ячих ігор недостатньо простору в горизонтальній площині, вони освоюють вертикальну: забираються на шафу, лазять по сходах або деревах.

Ігри та іграшки допомагають дівчаткам практикуватися в тих видах діяльностей, що стосуються підготовки до материнства та ведення домашнього господарства, а також формують уміння і навички спілкування й співробітництва. Натомість ігри та іграшки хлопчиків пробуджують в них бажання творити, переробити оточуючий світ, допомагають розвивати навички, що ляжуть в основу просторових і математичних здібностей, заохочують незалежну, змагальну й лідерську поведінку. Перше питання, яке Вам зададуть при відвідуванні магазину іграшок обов'язково буде такого змісту: «Вам іграшка потрібна для хлопчика, чи для дівчинки?». Відомо, що іграшки «призначені» для дівчаток (ляльки, посуд, м'які іграшки) вирізняються яскравістю, рожевими тонами, вони орієнтують дівчаток на домівку, іграшки ж для хлопчиків – це спортивний інвентар, кубики, конструктори, зброя вони орієнтують хлопчиків на візуально-просторову діяльність [2].

Гендерна сегрегація в системі освіти проявляється, зокрема, і в відображенні гендерних стереотипів у навчальних програмах, що можна розцінити як специфічні прояви сексизму. ЮНЕСКО виокремлює приховані та відкриті елементи статевої дискримінації в шкільних програмах. Відкритою дискримінацією вважається наявність різних навчальних програм для хлопчиків і дівчаток. Це особливо характерно для уроків праці, на яких професійна орієнтація спрямовується на закріплення учнями традиційних гендерних ролей. Тому в Україні дівчаток традиційно навчають вести хатнє господарство (приготування їжі, шиття), хлопчиків – столярної та слюсарної справи. Крім того школі існує негласний розподіл навчальних дисциплін (і

навчальних предметів) на «жіночі» та «чоловічі». Відповідно до цього від дівчат очікують успіхів у жіночих науках, а від хлопців – у чоловічих. До жіночих відносять літературу, іноземну мову, рідну мову, біологію, історію. До чоловічих – алгебру, геометрію, фізику, хімію. Чоловічі предмети вважаються важчими, для їх вивчення потрібні «врожені здібності», а успішність з цих предметів – важливішою. Натомість вважається, що жіночі предмети (переважно гуманітарні) неважко вивчити, вони добре засвоюються при достатній старанності [4].

На думку сучасних американських соціологів, правила, за якими від дівчат вимагається носити сукні чи спіднички, – це один з найочевидніших гендерних стереотипів. Результатом цього є не лише відмінність у зовнішньому вигляді. Через особливості свого одягу дівчата не можуть сісти в невимушеній позі, брати участь у жвавих і рухливих іграх або ж чимдуж бігати.

Результати досліджень Л. В. Попової продемонстрували, що у вітчизняних, і у зарубіжних підручниках досить багато проявів сексизму: хлопчики там зображені головними дійовими особами – сміливими, незалежними, здатними ризикувати, дівчата – пасивними, другорядними персонажами, які очікують допомоги та підтримки. Якщо основні персонажі навчальних текстів є чоловіки, то школярі переконуються в тому, що домінування чоловіків є нормою, суспільним стандартом [5].

На кожному віковому етапі в ході гендерної соціалізації вирішальними стають різні соціально-психологічні чинники, такі як навчання, підручники, іграшки та ігри, відносини з батьками, педагогами, ровесниками, вплив яких не завжди є позитивним. Освітні установи і, зокрема, школа дають дуже впливові уроки гендерних стосунків. На жаль, саме школі належить заслуга проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності і соціальної деривації дівчат. Цей процес не є явною чи навмисною метою освіти і небагато – хто з учителів усвідомлює, що відбувається. Варто зазначити, що сьогодні спостерігається певний процес у забезпеченні гендерної рівності. Останні підручники, наприклад, розширюють коло занять жінок їх наближення до чоловічих професій і навпаки. Ця тенденція це слабка і великою мірою визначається статтю авторів підручників.

Список використаних джерел

1. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності : монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 240 с.
2. Каган В. Е. Когнітивні та емоційні аспекти гендерних установок у дітей 3–7 років. *Питання психології*. 2000. № 2. С. 65–69.
3. Клецина И. С. Гендерная социализация : учебное пособие. Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.
4. Основи теорії гендеру : навчальний посібник. Київ : «К.І.С.», 2004. 536 с.
5. Попова Л. В. Гендерные аспекты самореализации личности. Москва, 1996.

Гадинка М. Д.,
магістр спеціальності «Освітні,
педагогічні науки»,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ, ПРИНЦИПИ УТВЕРДЖЕННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Українське суспільство перебуває у стані переосмислення ідеалів та виховних орієнтирів, оскільки в цьому полягає реальне відродження і подальший розвиток української нації. Нестабільність і суперечливість моральної атмосфери в українському суспільстві зумовили особливу гостроту проблеми духовно-морального виховання підростаючого покоління. Це спонукає до відродження традиційних та пошуку нових засобів духовно-морального виховання майбутніх фахівців. Зміст згадуваних законів та постанов спрямовано на утвердження в суспільстві людиноцентричної концепції (сприяння самореалізації особистості, розвитку пізнавальної активності самопізнання свого «я»), антропоцентричної концепції (посилення відповідальності сім'ї за виховання дітей, удосконалення навчально-виховного процесу через упровадження до навчальної практики предметів духовно-морального спрямування).

Науковці розглядають цінності як властивості того чи іншого предмету, явища задовольняти потреби, інтереси, бажання людей, а також відношення суб'єкта до предметів і явищ реальності, яке характеризується ціннісними орієнтаціями, соціальними настановами та якостями особистості. Моральність являє сукупність цінностей і норм, які орієнтують людей вчиняти відповідно до прийнятих у конкретному суспільстві уявлень про добро і зло. Моральність виступає одним з найважливіших і суттєвих чинників суспільного життя, суспільного розвитку та історичного прогресу. Цінності – це етичні й естетичні норми, вироблені людською культурою, що виступають продуктами суспільної свідомості. В. Караковський до цінностей відносить наступні: Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Вітчизна, Земля, Мир, що дозволяють студенту стати дійсно реальною цінністю

Проблема виховання духовно-моральних цінностей набуває актуального характеру, адже є особливим питанням серед сучасних наукових досліджень. Аналіз теоретичних підходів до проблеми виховання духовно-моральних цінностей показав, що сьогодні знижується рівень духовності молоді, простежуємо у суспільстві тенденції відчуження, байдужості, замкнутості людини, особливо студентів – майбутніх вчителів, які є носіями духовно-моральних цінностей. В зв'язку з цим постає завдання детального

аналізу самого визначення поняття «духовно-моральні цінності», їх актуальності в контексті формування молодого українського покоління. Вважаємо, що тут важливо буде проаналізувати згаданий феномен крізь призму бачення педагогіки, психології, філософії та культурології.

Дія тісного взаємозв'язку, який простежується між сучасною педагогікою, філософією, культурологією та необхідність обґрунтування методологічного підходу до вирішення поставлених завдань спонукали нас до детального розгляду проблеми інтеріоризації цінностей. Проте при багатогранному аналізі процесів формування у людини цінностей необхідно враховувати тісний зв'язок цих процесів із явищами соціально-історичними, соціально-економічними, політичними, психологічними, що надають різного смислового звучання ключовим поняттям залежно від реальних умов життєдіяльності конкретного суспільства, етапів розвитку держави, ціннісних установок суспільної громади.

У вузькому розумінні, як стверджує М. Іщенко, поняття «цінність» розглядається «як особистісно забарвлене ставлення до світу і з'являється воно не лише на основі знання та інформації, а й на основі життєвого досвіду» [3, с. 65].

Твердження про те, що цінність може бути як явищем зовнішнього світу, так і фактом мислення (ідея, образ, наукова концепція), відстоює вчений А. Колодій. Він виокремлює «цінності життя» та «цінності культури», тобто цінності матеріальні й цінності ідеальні. Причому матеріальні цінності ототожнюються з явищами об'єктно-предметного світу.

Своє розуміння змісту цінностей пропонує сучасний український вчений І. Бех, який вважає, що систему цінностей людини слід розуміти «як складний регулятор людської життєдіяльності, який відображає своїй структурній організації і зміст особливості об'єктивної дійсності, що охоплює, і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках». При цьому береться до уваги те, що в особистісних функціях регуляції поведінки їх можна трактувати і як один з притаманних особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого «виміру» допустимих за конкретних обставин зразків соціальної дії [1, с. 8-11].

У результаті аналізу теоретичних наукових джерел ми розглядаємо цінності як реальні поняття, які є сукупністю абсолютів, що забезпечують єдність людства, усвідомлених та оцінених об'єктом у співвідношенні з ідеалом і особистісним досвідом у сфері етичної свідомості.

Як вищу цінність культури, і як духовну цінність в українській філософії називають людину. Якщо говорити про цінності в широкому розумінні, то сучасні соціологи та педагоги вважають ними такі, як права людини, її свобода й відповідна освіта, виховання; в вузькому розумінні – це поняття розглядається як єдність соціальної функції, мети, змісту та спрямованості виховання незалежно від того, в якій країні чи в якому національному середовищі воно здійснюється.

Цінність на абстрактному рівні визначається як ідеал: абсолютна основа обов'язку, критерій розмежування добра та зла, який вбирає вищі моральні вимоги, реалізація яких могла б зробити особистість досконалою. При цьому Н. Казакова доводить, що ідеал конкретизується безпосередньо в ціннісних нормах, проходить стадію конкретизації в принципах, а потім реалізується (а, можливо, й не реалізується) в нормах, чому цілком відповідає поділ цінностей (на явні, ті, що існують) і потенційні (цінності-ідеали). Безперечно, що цінності можуть бути віднесені до цінностей соціальних (обумовлених соціальним характером). Причому на рівні ідеалу/принципу вони є потенційними цінностями і лише на рівні норми вони стають актуальними [2, с. 77].

Усе вище сказане дає право стверджувати, що духовність і моральність виступають тією ціннісно-гармонійною основою національної світоглядності, того відповідального індивідуалізму, формуванню якого повинна бути підпорядкована вся навчально-виховна робота вищої школи. По-перше, формуючи духовність і моральність у навчальному закладі, можна привести у відповідність баланс прав, обов'язків, моральної свободи, духовної зрілості і відповідальності студентів. По-друге, орієнтуючись на духовно-моральні цінності в ході проведення освітньо-виховних заходів, можна коригувати мотивації вчинків і поведінку молодого покоління. По-третє, саме навчальна практика дозволяє в ході освітньо-виховного процесу засвоїти значну частину духовно-моральних надбань людства. По-четверте, вибудовуючи на заняттях необхідну духовно-моральну атмосферу, можна сприяти участі молоді у міжособистісних стосунках, підготовці їх до самостійного життя, майбутньої самостійної діяльності.

Отже, це допомагає здійсненню світоглядної місії навчання, як того вимагає «національна доктрина розвитку освіти в Україні». Виходячи з вищезазначеного, можна вважати, що освітня і виховна діяльність у навчальних закладах буде здійснюватися на основі створення необхідних умов для формування духовних і моральних цінностей, які виступають гармонійною складовою світогляду студента – майбутнього Української держави.

Таким чином, аналіз поняття «морально-духовні цінності» в сучасній педагогіці, філософії, культурології, психології дав можливість виділити наступні підходи до розуміння її суті:

- як значущість, особистісний смисл певних об'єктів, явищ дійсності для людини, групи людей, суспільства в цілому; при цьому підкреслюється, що значущість об'єкта визначається не його властивостями, як такими, а залученням до сфери людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин;

- як ставлення людини, суспільства до об'єктів навколишнього світу; при такому підході акцентується увага на взаємозв'язку чуттєвого і раціонального в процесі формування системи цінностей особистості;

- як сукупність переконань, ідей, ідеалів, які виступають в якості

еталонів належного і визначають спрямованість особистості; при такому підході основний акцент робиться на формуванні свідомості особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / ред. О. В. Сухомлинська; АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. Київ, 1997. С. 8–11.
2. Волонтерство: poradnik dla organizatora wolonterskiego ruchu / О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверева та ін. ; уклад. Т. Л. Лях. Київ : ВГЦ «Волонтер», 2001. 176 с.
3. Добродійність в Україні: минуле, сучасне, майбутнє / упор.: В. Халецький, О. Семашко, Л. Дума ; під ред. В. Назарук. Київ : Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт», 1998. 56 с.

Галюка О. С.,

аспірант

Львівський національний університет імені Івана Франка

м. Львів, Україна

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ФЕНОМЕНУ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Сучасні процеси реформування освіти спрямовані на здійснення професійної підготовки соціально мобільного вчителя, який здатен успішно змінювати види діяльності; педагога, котрий працює у форматі творчих пошуків; фахівця, вмотивованого не на репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство.

Розуміння й трактування поняття «соціальна мобільність» передбачає здійснення ретроспективного аналізу наукових праць через призму історичних етапів виникнення, становлення та розвитку предмету дослідження.

О. Балакірева виділяє три покоління дослідників, які вивчали особливості мобільності як соціального явища, зокрема й в освітньому просторі, та різняться методами збору й аналізу інформації [1, с. 13].

До першого покоління належать наукові розвідки Девіда Гласса, який досліджував соціальну мобільність в Англії та Уельсі. Праця Гласса вміщує нагромаджений матеріал щодо міжпоколінневої мобільності дорослих чоловіків та жінок, також автор детально проаналізував історії сімей, родів і вид зайнятості кожного представника родини.

Отже, можемо стверджувати, що перше покоління дослідників акцентували увагу на такі основні аспекти:

- «напрямок мобільності загалом є вельми подібним для всіх західних країн;
- рівень мобільності вищий в індустріальних країнах, порівняно з

доіндустріальними;

– політична стабільність сприяє соціальній мобільності» [2].

Другий період дослідження соціальної мобільності науковці пов'язують з популяризацією статистичних методів обробки даних. До цього етапу відносять праці Л. Гудман, П. Блау, О. Данкен, Д. Трейман, які розглядали соціальну мобільність крізь призму професійної сфери, зокрема з точки зору специфіки педагогічних професій.

За словами С. Макеєва, науковці другого покоління не ставлять у центр своїх досліджень питання масштабу та рівня мобільності. Насамперед вони аналізують прямий вплив професії батька на професію сина, тобто впливу спадкових факторів, порівняно з іншими чинниками (освіта батьків, перша професія сина, кількість братів і сестер, населений пункт тощо) [2].

Згідно із О. Сенюрою, результати проведених досліджень були зафіксовані у вигляді таких висновків:

– відносно високий рівень професійної мобільності в США. При цьому на професійне кар'єрне зростання індивіда здійснюють вплив соціально-економічні позиції сім'ї і статус батька, який «справляє вплив на статус сина в основному через освіту»;

– «міські мігранти» мають більше можливостей досягти бажаного професійного статусу. Як з'ясувалось, і у мігрантів, і в жителів, які постійно проживали на території Америки виявляється прямий зв'язок між масштабністю місцевості, в якій вони виростили, і їх професійними успіхами;

– на професійні можливості та кар'єрний ріст впливають сімейні цінності й склад сім'ї загалом [4, с. 36].

Отже, дослідження другого покоління науковців щодо вивчення соціальної мобільності базувались на детальному аналізі чинників впливу, що зумовлюють саме переміщення індивідів з метою кращого професійного розвитку.

С. Оксамитна зазначає, що третє покоління дослідників (Д. Фезерман, Дж. Голдтор, Р. Хаузер) «характеризується заміною регресійних моделей мобільності логлінійними» [3, с. 204]. Науковці виокремлюють «абсолютну мобільність від відносних шансів здійснити мобільність», уможлиблюють аналіз іммобільних, тобто «відтворювальні статусні позиції на основі моделювання діагональних кліток таблиць мобільності». Особливою рисою представників третього покоління було також і «заперечення ієрархічної побудови класових позицій на шкалі «вище – нижче». Для Голдторпа, до прикладу, соціальні класи – це дискретні, ієрархічно невпорядковані утворення, щодо яких немає сенсу говорити про «вертикальну мобільність», а отже, і конструювати «моделі досягнень», запитувати про те, хто домігся успіху, а хто, навпаки, деградував, розмірковувати про «відкритість» суспільства на підставі здійсненої індивідами мобільності» [3, с. 200-208].

Згідно з О. Сенюрою, розробки теорії досліджень третього періоду допомогли розширити й поглибити статистичні моделі аналізу соціальної

мобільності. Науковець зазначає, що праці Л. Джонсона, Д. Фізермана, Р.Хаузера дозволили встановити вплив змін у демографічній ситуації в суспільстві на міжпоколіннєву мобільність у професійній сфері педагога, зокрема.

О. Сенюра стверджує, що в період третього етапу вперше здійснено спробу розподілу досліджуваних представників професійних груп на такі класи:

1. «Вищий клас працівників неручної праці» – керівники і торгові працівники, наймані та само зайняті фахівці певної ділянки професійних галузей;

2. «Нижчий клас неручної праці» – власники, приватні підприємці, торгові працівники роздрібної торгівлі;

3. «Вищий клас фізичної праці» – кваліфіковані працівники промисловості, будівництва;

4. «Нижчий клас фізичної праці» – верстатники, працівники обслуговування, некваліфіковані працівники [4, с. 36].

Таким чином, представники кожного покоління дослідження соціальної мобільності розвивали і доводили свої теорії щодо переміщення індивідів. Зокрема, дослідники першого покоління акцентували увагу на напрямках та мету мобільності; аналізували вплив політичної ситуації суспільства окремої країни на процес мобільності як окремої людини, так груп «мігрантів» загалом; з'ясували, що рівень мобільності в розвинутих індустріальних країнах – найвищий, що дозволяє створити сприятливі умови для успішних професійних досягнень. Спираючись на праці Девіда Гласса як одного з найяскравіших представників цього етапу, можемо стверджувати, що перше покоління діяло в часових рамках 1935-1956 рр.

Період другого покоління – період розповсюдження ідей «міських іммігрантів», розквіту мобільності в США та досліджень впливу сім'ї на професійний ріст. Творчість Пітера Блау в соціологічних аспектах вивчення мобільності («Бюрократія в сучасному суспільстві» (1956), «Теорія соціальної інтеграції» (1960), «Обмін і влада в соціальному житті» (1964), «Американська структура зайнятості» (1967)) теж суттєво відзначилась на той час. Зважаючи на це, можемо зафіксувати найплідніші роки другого етапу – 1956–1967 рр.

Основне досягнення представників третього покоління – здійснення спроби розподілу представників професійних груп на класи. Роберт Хаузер один з тих науковців, який здійснив суттєвий вклад, досліджуючи вплив освітнього середовища на мобільність особистості, в період 1968-1986 рр.

Отже, нами визначено часові рамки функціонування наукових думок та позицій стосовно феномену соціальної мобільності представників кожного покоління: перший – 1935–1956 рр., другий – 1956–1967 рр., третій – 1968–1986 рр.

Список використаних джерел

1. Балакірева О. Процеси соціальної мобільності у сучасному суспільстві : колективна монографія. Київ : Інститут економіки та прогнозування НАН України, 2014. 287 с.
2. Макеев С., Оксамитна С. Соціальна мобільність у стратифікованому. Структурні виміри сучасного суспільства : навч. посіб. Київ, 2006. С. 190–208.
3. Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність : монографія. Київ : НаУКМА, Аграр Медіа Груп, 2011. 287 с.
4. Сенюра О. Сучасний стан та перспективи дослідження проблем соціальної мобільності. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Соціологія і політичні науки*. 2015. Т. 20. Вип. 2. С. 34–42.

Годованець О. І.,

доктор медичних наук, професор
Буковинський державний медичний університет
м. Чернівці, Україна

Кіцак Т. С.,

асистент
Буковинський державний медичний університет
м. Чернівці, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ

Перевірка й оцінювання знань і умінь студентів – активний процес, що є важливою складовою процесу навчання, адже результат контролю – це показник співвідношення між поставленими цілями навчання і досягнутими результатами; це основа оцінки навчальних досягнень студентів, яка характеризує рівень оволодіння студентами знань, умінь і навичок згідно з вимогами навчальних програм.

У процесі перевірки й оцінювання знань, викладачі не лише фіксують фактичні знання, уміння студентів, а й впливають на результати і хід всього навчального процесу. Водночас дослідження сучасної педагогіки доводять, що контроль знань має велике виховне значення – дисциплінує студентів, виховує відповідальність, спонукає до змагання і забезпечує систематичну роботу з вивчення дисципліни.

Тож можна упевнено зазначити, що перевірка знань, умінь студентів впливає на результати і хід усього навчального процесу. Звичайно, вся діяльність викладача вищого навчального закладу, має бути спрямована на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів і

оволодіння ними необхідним комплексом знань, умінь, навичок. Удосконалення ефективності контролю, під час якого виявляють якість засвоєння знань, вимірюють її величину, присвоюють оцінку – є головною умовою підвищення якості навчально-виховного процесу, а значить і підготовки висококваліфікованого і конкурентоспроможного лікаря. Кожний етап заняття вимагає контролю, тому що без нього втрачається сенс процесу навчання.

Але до контролю висувуються певні вимоги, а саме він має бути з яскраво вираженою освітньою, розвивальною, професійно і особистісно зорієнтованою спрямованістю, адже завдяки контролю – встановлюється зворотний зв'язок на занятті. На думку переважної більшості викладачів, таким вимогам у повній мірі відповідає тестовий контроль.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні тестовий контроль інтенсивно розвивається і поширюється, а використання тестових технологій посідає особливе місце у розробці та впровадженні у навчальний процес нових підходів до оцінювання досягнень студентів і виявлення рівня знань.

Тестовий контроль має ряд переваг перед іншими методами контролю, а саме: забезпечує об'єктивність і справедливість оцінки знань, відсутність емоційних стресів і перевантажень, відсутність психологічного впливу на студента, забезпечує прозорість і гласність результатів контролю, розвиває індивідуально-диференційований підхід до навчання та самостійної роботи студентів, забезпечує можливість одночасного контролю великої аудиторії за умов відносно невеликих затрат часу на його проведення.

Важливою умовою підвищення якості підготовки фахівців є розвиток і удосконалення форм і методів контролю якості викладання і навчальних досягнень студентів. Тестування, як один із методів контролю є зручним, надійним, оперативним і об'єктивним. Але є певні недоліки, через які тестування не можна застосовувати як єдиний та ідеальний метод об'єктивного діагностування знань і вмінь. У навчальному процесі тестування обов'язково має поєднуватися з іншими формами і методами контролю.

Гуляєва М. М.,

здобувач, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ У НІМЕЧЧИНІ

У 1920-і роки освіта дорослих стала предметом теоретичного осмислення в Європі, і передусім, в Німеччині. Термін «андрагогіка» отримав широке поширення стосовно проблеми викладання навчальних дисциплін дорослим, а в країні сформувалися плюралістична андрагогічна концепція та потужна андрагогічна школа (I. A. Henschke, V. Kizeke, J. H. Knoll, J. Olbrich, F. Pöggeler, R. Tippelt, J. Weinberg).

За тривалий час визнання й існування окресленої сфери соціальної дійсності як актуальної та необхідної в Німеччині відбулася еволюція підходів до професійної підготовки фахівців освіти дорослих, що наразі підтверджується наявністю розгалуженої мережі дослідницьких андрагогічних центрів (навчальні центри при університетах, Міжнародний інститут педагогічних досліджень) [1, с. 237].

У сучасній Німеччині підготовка за цим напрямом – це бакалаврат зі спеціальності «Науки про виховання» зі спеціалізацією «Освіта дорослих». У 12 університетах країни (Берлін, Кельн, Марбург, Мюнхен, Аугсбург, Фрайбург, Єна та ін.) готують таких фахівців [2, с. 122-123]. До прикладу, програма бакалаврату «Педагогіка» («Науки про виховання») зі спеціалізацією «Освіта дорослих» в Університеті м. Аугсбург, започаткована ще 2014 р., має наступну структуру навчання [2, с. 87-88]:

I. Обов'язкові модулі:

– *базові модулі (58 кр.):* «Основні поняття (терміни) і основні проблеми педагогіки», «Педагогічна антропологія», «Теорії виховання й освіти», «Теорії соціалізації», «Історичні і суспільні основи виховання й освіти», «Педагогічні базові компетенції (навички)», «Розвиток педагогіки як науки»;

– *методичний модуль (12 кр.):* «Основи квалітативного і квантитативного методів дослідження», «Практична орієнтація планування, концепція і проведення студентського дослідницького проекту»;

– *модуль «Практика» (10 кр.) передбачає 270 год практичної роботи;*

– *орієнтувальні модулі (12 кр.):* «Вступ до педагогіки дитинства та юності», «Вступ до освіти дорослих»;

– *заключний модуль (18 кр.).*

II. Модулі на вибір:

– *Модуль для поглиблення «Освіта дорослих» (20 кр.)* складається з двох частин:

1 модуль: «Національні і інтернаціональні основи освіти дорослих»; «Актуальні виклики і проблеми освіти дорослих»;

2 модуль: «Дидактика і методика»; «Менеджмент освіти»; «Маркетинг і робота з громадськістю».

– *Додатковий предмет (18 кр.),* наприклад: «Освіта для активної громадянської участі»; «Педагогіка охорони здоров'я»; «Міжкультурна педагогіка».

Окрім того, за вибором (2 з 4-х дисциплін) студенти обирають для вивчення предмети: «Філософія», «Політологія», «Соціологія», «Психологія».

В Університеті м. Єна з 2010 р. упроваджується додаткова спеціалізація «Освіта дорослих» для студентів, що навчаються за програмою підготовки вчителів. Обсяг навчання складає 15 академічних годин, що дорівнює 8 навчальним курсам. Тематичними «сферами» (модулями, предметами) навчального плану є [2, с. 89]: «Теоретичні основи освіти дорослих», «Установи та організації освіти дорослих», «Історія освіти дорослих», «Міжнародна та міжкультурна освіта дорослих», «Особливості навчання

дорослих», «Групи учасників та окремі галузі освіти дорослих».

На окрему увагу заслуговує «Глобальна програма навчання і освіти дорослих», розроблена спільно з Німецьким інститутом освіти дорослих (DIE) та Інститутом з міжнародного співробітництва Німецької Асоціації освіти дорослих (DVV-International), що є міжкультурним навчальним планом для фахівців у галузі освіти дорослих [3]. Це – модульна рамкова навчальна програма, яка ґрунтується на компетентнісному підході і має на меті формування відповідних компетенцій (навичок) для успішного викладання у роботі з дорослими, якими повинні володіти усі викладачі для дорослих, незалежно від того, в якому географічному, інституціональному або предметному контексті вони працюють.

Програма розрахована на 830 год (33 ECTS), з них: на обов'язкові модулі – 570 год, на факультативні – 170 год, 90 год відводиться на вступний модуль та підсумкове оцінювання. Означена програма складається з таких модулів:

Модуль 0: «Вступ» (15 год) містить інформацію про програму, очікування учасників, побудову роботи і т. ін.

Модуль 1: «Підходи до освіти дорослих» (32 год колективної роботи + 32 год – індивідуальної), у якому розглядаються такі теми: «Розуміння багатосторонності та різноманітності освіти дорослих», «Освіта дорослих в національному та глобальному контекстах», «Освіта дорослих як професія, роль викладача для дорослих».

Модуль 2: «Навчання дорослих і викладання для дорослої аудиторії» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Вивчення теорії і концепцій освіти дорослих», «Дидактична діяльність в освіті дорослих», «Форми знань», «Навчання дорослих», «Мотивація в освіті дорослих».

Модуль 3: «Комунікація і групова динаміка освіти дорослих» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Комунікація в освіті дорослих», «Групова динаміка в освіті дорослих».

Модуль 4: «Методи освіти дорослих» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Інтеграція методів у навчання», «Огляд методів».

Модуль 5: «Планування, організація і оцінка в освіті дорослих» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Етапи професійного циклу діяльності викладача для дорослих», «Визначення потреб», «Планування», «Організація», «Оцінка», «Забезпечення якості».

Програма містить т. зв. «факультативні модулі», на вивчення яких відведено 64 год колективних занять та 56 год – індивідуальних. До них віднесено такі теми: «Регіонально-географічно обумовлений», «Обумовлений цільовою групою», «Предметно обумовлений», «Ситуаційно обумовлений», «Нормативно обумовлений». Практична частина програми охоплює 250 год на основні модулі і 50 год. – на факультативні [3].

В цілому зміст підготовки андрагога забезпечує та уможливорює виконання його педагогічних завдань, які полягають у плануванні, супроводі, моніторингу й оцінці програм і конкретних пропозицій; проект-менеджменті; викладацькій діяльності; діяльності референта; консультативній роботі; дослідницькій діяльності; роботі з розвитку організації, підприємства; сприянні розвитку персоналу; роботі з громадськістю; маркетинговій діяльності та ін., що в свою чергу відповідає стрункій системі потенційних місць роботи фахівця освіти дорослих у сучасній Німеччині.

Список використаних джерел

1. Гуляєва М.М. До питання професіоналізації освіти дорослих в сучасній Європі. *Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 236–240.
2. Звіт за результатами II етапу «Розробка концептуальних та змістово-методичних основ спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» НДР «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» у 2017 р. (авт. колектив Петрюк І. М., Тимчук Л. І., Федірчик Т. Д., Кобилянська Л. І., Звоздецька В. Г., Гуляєва М. М.). Чернівці, 2017. 124 с.
3. Програма Curriculum globALE (2012-2013 pp.). URL : https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/CG_2nd_Edition.RU.PDF (дата звернення: 05.05.2019).

Дещук М. П.,
магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ХРИСТИЯНСЬКА ЕТИКА» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Прагнення українського суспільства виховувати молодь на християнських моральних принципах сьогодні реалізовується через введення факультативного курсу – Християнська етика в загальноосвітніх закладах, який з початку 1990-х років пройшов успішну апробацію в школах Львівської, Тернопільської та Івано-Франківської областей, а з 1998 року у загальноосвітніх закладах Рівненщини. Не дивлячись на те, що дозвіл МОН України на введення факультативного курсу – Християнська етика в школах є довгожданим і позитивним явищем, факультативний статус цього предмета значно знижує його ефективність, оскільки факультатив зазвичай ставиться в школах останнім уроком, коли учні втомлені, за роботу на факультативному занятті учням не виставляються оцінки, факультатив

нижче оплачується, є не обов'язковим для відвідування тощо [3].

Важко назвати шкільний предмет, який мав би стільки виховних можливостей для формування загальнолюдських моральних цінностей, як християнська етика. Інші предмети – не менш важливі та необхідні: на основі досягнень наук вони формують світогляд учня, його духовний тип. Викладання християнської етики – це ціле мистецтво й мистецтво важке. Ці специфічні уроки вимагають неабиякої підготовки. До фахових обов'язків учителя християнської етики, крім традиційних – бути обізнаним з педагогікою та психологією, бути професійно-компетентним, володіти методикою викладання свого предмета, – входять і інші особливості його педагогічної діяльності.

Адже при викладанні християнської етики у школі автоматично зростає увага до морального, особистого життя вчителя, котрий уже самим змістом свого предмета підштовхує інших до прискіпливого аналізу своєї особи.

Тому до вчителя християнської етики, крім традиційної професіограми кожного вчителя, яка звучить як три «п»: професіоналізм, порядність, патріотизм, – ставляться підвищені вимоги. Його етично-моральний кодекс – це етичні норми Нового Завіту. «Щоб виховати Когось, – за словами Антоніни Калашнік, – необхідно самому бути Кимось» [2].

Проаналізуємо чотири, принципово різні, позиції сучасних науковців щодо релігійного виховання в українській школі з акцентом на їхні погляди на питання викладання «Християнської етики» чи «Загальної етики», яке широко дискутується в соціокультурному просторі сучасної України.

Андрій Васьків, кандидат історичних наук, доцент філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, викладач Українського католицького університету, зазначає, що християнська традиція і мораль – це фундамент сучасної цивілізації та системи загальнолюдських морально-етичних цінностей; що сьогодні українське суспільство, позбавлене у свій час можливості дати своїм дітям морально-духовну нову, потребує повернення до джерел – виховання молоді на засадах християнської моралі.

Позиція кандидата філософських наук, провідного науковця Центру українознавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка О. Саган щодо питання вивчення християнської чи загальної етики кардинально інша. Він зауважує, що вже у самій назві курсу є конфесійне визначення: християнська етика. Викладання християнської етики, на його думку, не заперечує вивчення у школі й інших релігійних традицій, та ніхто не пропонує курси буддистської чи мусульманської етики. Науковець висловлює побоювання, що школярам повідомлятимуть про божественність походження етики та божественність настанов у поведінці та мисленні [6].

Доктор педагогічних наук, священник В. Жуковський зауважує, що «Християнська етика» не суперечить загальнолюдським цінностям і найважливішим етичним цінностям основних релігій світу. Він акцентує на тому, що

не потрібно забувати, що християнські етичні цінності є невід'ємною складовою української національної культури, а християнська етика жодною мірою не передбачає залучення дітей до релігії. Вона має на меті лише їх ознайомлення з християнськими морально-етичними цінностями, а прагнення окремих учителів певною мірою перетворювати школу у сферу конфесійного впливу є вадою викладання, ознакою невідповідності вчителя [1].

В основу реформування системи освіти, згідно з Державною національною програмою «Освіта» (Україна – XXI ст.), покладена духовність. Сьогодні роль релігії у духовному відродженні не викликає сумнівів. Релігійне виховання у школі не суперечить її світському характеру, розглядається як складова національного виховання в цілому.

Щодо сьогоденної ситуації із запровадженням курсу «Християнська етика» до навчального процесу середніх загальноосвітніх навчальних закладів України необхідно зазначити, що з 1990 р. у загальноосвітніх школах Львівщини, Тернопільщини та Івано-Франківщини почали викладати експериментальний предмет «Християнська етика». У 1997 р. було прийнято ухвалу сесії Львівської обласної ради щодо запровадження християнської етики у навчальний процес, згодом – подібні ухвали обласних рад інших західних областей України. З 1999 р. предмет «Християнська етика» викладається й у школах Рівненщини.

Програма з курсу затверджена управліннями освіти Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей. Зауважимо, що ця дисципліна викладається у варіативній частині базового навчального плану. Програма з християнської етики, що вперше видана 1997 р. [4], – це досвід праці спеціально підготованих педагогів та катехитів Львівської області.

Особливістю викладання курсу «Християнська етика» в початковій школі є Святе Письмо Старого та Нового Заповітів, Святе Передання та твори духовно-морального спрямування. У них сконцентрований освітньо-виховний потенціал, який формує духовно розвинену людину, готову до активного творчого життя, самореалізації та свідомого виконання обов'язків [5].

Завдання курсу – ознайомлення дітей з основними християнськими моральними цінностями; виховання почуття поваги до традицій роду, українського народу, любові до батьків і Батьківщини; формування особистості на засадах загальнолюдських цінностей (чесність, мудрість, щедрість, лагідність, покірність, справедливість, доброзичливість) та на основі українських християнських історичних традицій; сприяння глибокому пізнанню світу дітьми, самопізнанню, розкриттю та реалізації потреби дітей творити добро; формування почуття національної гідності.

З вуст учителя дитина часто чує моральні навчання і настанови. Як стверджував В. О. Сухомлинський, усе це набуває авторитету в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю «Приклад вчителя – це не тільки те, що вчитель уміє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його

духовного життя, це його одухотвореність усім, що він робить разом з дітьми, усім, що приносить дітям радість» [7].

Отже, щоб виховати в дитини моральні цінності, досвідчений вихователь добивається того, щоб перед свідомістю вихованців розкривалися одухотворені образи людей з високою моральністю, духовністю, які боролися за утвердження в житті ідеалів добра і справедливості.

Список використаних джерел

1. Жуковський В. М. Християнська етика – важливе стратегічне завдання української школи. *Рівне Час*. 2005. № 30. 28 липня. С. 7.
2. Калашнік А. К. Загальні методи вивчення предмета «Християнська етика» : навчально-методичний посібник. Львів : ЛОППО, 2003. 192с.
3. Про вивчення предмета «Основи християнської етики» та проведення занять з християнського виховання у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах області у 2017/2018 навчальному році (Наказ ДОН ЛОДА №07-01/286 від 02.06.2017).
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Християнська етика. 1-11 класи. Львів : Свічадо, 2004. 43 с.
5. Програма духовно-морального курсу для учнів 1–11 класів загальноосвітніх закладів: «Біблійна історія та християнська етика» URL: https://bceparchy.org.ua/index.php?itemid=100136&id=633&option=com_content&view=article (дата звертання: 17.04.2019).
6. Саган О. Запровадження «християнської етики» як актуальна проблема релігійного життя. *Українське релігієзнавство*. 2005. № 4. С. 46.
7. Семез А. В. О. Сухомлинський про роль учителя у вихованні моральних цінностей учнів. *Початкова школа*. 2003. № 9. С. 18–21.

Дзіковська М. І,
директор Природничого коледжу
Львівського національного університету імені Івана Франка,
аспірант
м. Львів, Україна

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сьогоднішній день роботодавці (зовнішні стейкхолдери) потребують для себе фахівців – компетентних та цілеспрямованих, які розуміються в своїй галузі та здатні досягати поставлених цілей. Це фактично залежить від того, як сформуються професійні компетенції у випускника протягом навчання. В освітній програмі підготовки фахівців різних напрямів задекларовані компетенції, якими повинен володіти випускник після

закінчення закладу освіти.

Проблему формування, компоненти та критерії сформованості професійної компетенції майбутніх фахівців природничих спеціальностей у своїх працях описують Г. Білецька, Н. Грицай, Ю. Линник, П. Самойленко, Ю. Рибалко, С. Рябченко та інші.

П. Самойленко зазначає, що складовими компонентами професійно-методичної підготовки майбутніх бакалаврів хімії є нормативно-цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний та оцінювально-результативний [1, с. 33].

Разом з тим, науковець Ю. Линник, описуючи модель науково-методичної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін, зазначає такі компоненти: потребово-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний [2, с. 174].

Для фахівця-еколога, як зауважує Г. Білецька, вкрай важливими є загальнонаукові компетенції. Набір цих компетенцій студент отримує у процесі вивчення блоку природничих дисциплін, а їх подальше освоєння здійснюється у контексті вивчення фахових дисциплін, а також – під час професійної діяльності. Окрім цього науковець виділяє чотири аспекти становлення загальнонаукових компетенцій: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та особистісний [3].

Ю. Рибалко для фахівця-еколога виділяє такі компоненти професійної компетентності: мотиваційний, змістовий, особистісний і діяльнісний. Що стосується змістового наповнення цих компонентів: для мотиваційного характерно визначення основних завдань, мети, інтересів, мотивів, які будуть спонукати до професійної визначеності фахівця та до професійної екологічної діяльності; для змістового характерно накопичення знань, умінь та навичок, набуття досвіду, екологічне мислення; для особистісного притаманні здібності, професійні якості, які констатують фаховість еколога, як професіонала; діяльнісний включає професійні вміння, які допомагають оперувати екологічними технологіями [4, с. 86-90].

Проаналізувавши низку наукових публікацій ми зауважили, що немає чіткої структури чи підходів щодо виокремлення елементів професійної компетенції.

Компетентнісний підхід, який застосовується до навчання у закладах вищої освіти націлений на результат, тобто на сформовані компетенції випускника упродовж навчання. Це комплексні знання, уміння та навички, які формуються як під час теоретичного навчання, та і під час практичного. Запровадження саме такого підходу в освітній процес передбачає не лише накопичення, але й застосування цих знань для розв'язання конкретних задач, а це вимагає структурованої, системної та якісної професійної підготовки фахівців.

Ми погоджуємось з Л. Гуцан [5, с. 55], що оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, очевидним стає те, що відповідно

до неї мають бути адаптованими всі компоненти освітнього процесу.

Окрім цього, вкрай важливим для професійної підготовки є діагностика результатів, тобто визначені критерії та показники сформованості саме професійних (фахових) компетенцій.

Г. Білецька відповідно до компонентів природничо-наукової компетентності майбутніх екологів виділяє такі критерії для оцінки її сформованості: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний та особистісний [3].

Н. Грицай у своєму дисертаційному дослідженні обґрунтовує що, для адекватної оцінки методичної готовності майбутніх фахівців (біологів) необхідні наступні критерії методичної готовності майбутніх учителів біології: мотиваційно-особистісний (рівень мотивації до майбутньої професійної (методичної) діяльності); когнітивно-інформаційний (рівень володіння методичними знаннями); діялісно-технологічний (рівень методичних умінь, за допомогою яких можна вирішувати поставленні завдання); рефлексивно-творчий (рівень рефлексивних і творчих здібностей) [6].

Узагальнюючи наукові публікації ми констатуємо, що для діагностики сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців природничих спеціальностей (до прикладу, для техника-лаборанта (хімічні та фізичні дослідження)) в умовах коледжу необхідні такі критерії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Мотиваційний критерій, за яким формування професійної компетентності в майбутніх фахівців розглядається як формування їх особистої мотиваційної налаштованості на професійну діяльність, є насамперед віддзеркаленням інтересу студентів до навчання через призму їх самосвідомості, усвідомлення вимог суспільства та готовності самовдосконалюватись в умовах науково-технічного прогресу. Фактично цей критерій є пріоритетним у визначенні цільових завдань професійної програми (навіщо? І для чого?), та в становленні когнітивної компоненти. Щодо когнітивного критерію, який відображає набуття комплексних теоретично-практичних знань у галузі хімічної науки, спрямованих на пізнання, засвоєння та практичне використання основних законів, закономірностей хімічних і фізичних явищ та різноманітних методів аналізу хімічних речовин, то він виявляється в системності знань, передбачає їх інтегрованість, здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані знання і вміння для розв'язання конкретних професійних задач. В свою чергу, діяльнісний критерій забезпечує рівень застосування теоретичних знань при вирішенні професійних завдань і оцінюється відповідними сформованими професійними вміннями.

Список використаних джерел

1. Самойленко П. В. Формування професійно-методичних компетенцій бакалаврів хімії в педагогічному університеті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 120. С. 32–37.

2. Линник Ю. Структура та способи оцінки рівня розвитку професійної компетентності вчителів природничих спеціальностей. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (2). С. 170–177.
3. Білецька Г. А. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука* 2014, № 2 (163). URL: http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2014/N2/articles/3/Biletska_ua.pdf (дата звернення: 01.05.2019).
4. Рибалко Ю. В. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутніх екологів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 6. С. 85–91.
5. Гуцан Л. А. Компетентнісно спрямована освіта – сучасний орієнтир навчально-виховного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 68–72.
6. Грицай Н. Б. Система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 494 с.

Дупешко П. В.,
 магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»,
 ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
 м. Київ, Україна

ГОТОВНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО АКАДЕМІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ

Всебічно освічений та розвинений фахівець має бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, вміти успішно вирішувати проблеми, спираючись на вміння спілкування й співробітництва, прагнути досягнути цілісного розвитку власної особистості та діяльності, набутти компетентності, майстерності, професіоналізму. Сучасний ринок праці націлює заклади освіти на компетентнісний підхід підготовки майбутніх фахівців. Цей рівень репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем» [2, с. 9-15]. Тож у рамках дослідження вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо змістового трактування понять «компетентність», «компетенція» як ключових категорій.

Найбільш узагальненою характеристикою здатності фахівця ефективно реалізовувати свої професійні обов'язки (функції) у професійній діяльності, на думку І. Іванової, є професіоналізм, а компетентність – своєрідним

вимірником, індикатором, якісно-кількісним показником рівня професіоналізму [4].

Уперше сутність поняття «компетентність» розкрито у праці Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві»: це поняття об'єднує значну кількість складових, більшість з яких відносно незалежні одна від одної і можуть належати як до когнітивної сфери, так і до емоційної. Окрім того, вони можуть бути взаємозамінюваними як складові ефективної поведінки, бути мотивованими здібностями і поєднувати як якості психічних пізнавальних процесів (оригінальність, здатність до абстрагування, критичного мислення тощо), індивідуально-психологічні особливості особистості (самоконтроль, самокритичність, адаптивність, впевненість у собі, наполегливість та ін.), так і показники загальної освіченості людини (знання про навколишній світ тощо)..

Компетентність передбачає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, що включає: глибоке розуміння суті виконуваних задач і проблем, що вирішуються; знання, досвід, необхідні для зазначеної галузі, активне володіння його кращими досягненнями; уміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність навчатися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення поставлених цілей.

Дослідник І. Драч узагальнив розуміння науковцями феномену компетентності, виявив наявність різних підходів та рівнів узагальнення при його тлумаченні. Автор стверджує, що компетентність особистості фахівця є складною інтегрованою характеристикою особистості, що передбачає здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за її результати, необхідність постійного удосконалення в умовах динамічності світу [3, с. 41-44].

Професійна компетентність являє собою сукупність професійних якостей, знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійної діяльності. Щоб бути конкурентоспроможним і життєздатним варто опанувати: *компетентністю сприйняття* (проведення спостереження, аналіз, постановка діагнозу), *компетентністю взаємодії* (успішне встановлення взаємовідносин та здійснення діяльності – аналіз ситуації, розуміння випадку, обмін інформацією, пояснення, аналіз із наступним висновком, який, у свою чергу, має бути засобом надання допомоги та сприяння у подальшому самостійному вирішенні проблеми), *комунікативною компетентністю* (установлення контакту, взаємодії, налагодження довірливих, доброзичливих відносин), *рефлексивною компетентністю* (реконструкція процесу надання допомоги, мета якої – переконатись у правильності зробленого або того, що можна було зробити) [8, с. 71-75].

Важливою складовою професійної компетентності є здатність до

самостійного здобування нових знань та вмінь (самоосвіти) і подальшого їх застосування у практичній діяльності. Окрім того, обов'язковими, на нашу думку, є опанування інтегративними показниками професійної культури (мовою, стилем спілкування, ставленням до себе та власної діяльності, суміжних галузей тощо). Загалом варто зазначити, що у сучасних дослідженнях сутність компетентнісного підходу має суперечливий характер.

Компетентність здобувача вищої освіти – це самостійно реалізована спроможність, зумовлена набутими знаннями та життєвим досвідом, цінностями і здібностями, розвинутими в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики. Компетентність фахівця як ознака особистості є ширшою за знання, вміння й навички, тобто вона поєднує усі ці поняття як необхідні сутнісно-функціональні складові, можливі для реалізації і застосування на практиці. Погоджуємось з думкою О. Слюсаренко, що компетентність є інтегральною характеристикою якості особистості, результативним блоком, сформованим за допомогою досвіду, знань, умінь та поведінкових реакцій, що передбачає успішне задоволення індивідуальних та суспільних потреб, ефективну діяльність і продуктивне виконання визначених завдань [6, с. 287-298].

Компетенція є окресленою вимогою, нормою освітньої підготовки особистості фахівця, а компетентність – реально сформованими особистісними якостями та мінімальним досвідом діяльності. «Компетенція – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню». Але знання, навички, уміння і відносини, – стверджує S. Perry, – ще не роблять людину компетентною, тільки їх інтеграція в єдине ціле може сформувати компетентність, уможливорює виконання фахівцем соціальної роботи ролей педагога, учителя, вихователя, консультанта (упродовж опанування різними навичками й уміннями, методами планування, господарювання, виховання та ін.), посередника, організатора, адміністратора (при наданні допомоги у подоланні проблем особи, що знаходиться у важкій життєвій ситуації), соціального адвоката, представляючи інтереси клієнта чи групи клієнтів (при встановленні або позбавленні батьківських прав, опікунства) тощо [1, с. 93-104].

У закладах вищої освіти здійснюється не стільки опанування знаннями, вміннями й навичками, скільки розвиток та особистісне і професійне становлення фахівців. Професіонал, як представник певної культури, формує певний світогляд, життєві настанови і цінності, особливості професійної поведінки тощо.

Готовність здобувача вищої освіти до академічної готовності має базуватися не лише на професійних якостях, а й на особистісних, а саме: працелюбство, прагнення до саморозвитку, комунікабельність, чесність, уміння грамотно формулювати свої думки, ініціативність, уміння самостійно приймати рішення, бути мобільним. Щодо професійно важливих якос-

тей, то називаються, зокрема, такі, як: упевнене володіння комп'ютером, хороші теоретичні знання зі спеціальності, інформованість стосовно сучасних технологій і матеріалів, досвід оформлення креслень, уміння працювати з нормативною документацією та довідковою літературою, знання іноземної мови [7].

Готовність студентів закладу вищої освіти до академічної мобільності виступає інтегративною особистісною характеристика, що відображає: сформовані стійкі мотиваційні настанови, володіння психологічними знаннями і навиками, механізмами саморегуляції і самоорганізації; потребу застосовувати знання, професійно спрямовані та мовні (іншомовні) навички на практиці у самостійній діяльності з планування й ефективної реалізації навчальної і професійної діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії і тактики взаємодії.

Отже, готовність майбутніх фахівців до академічної мобільності є складною цілісною системою (система – це «сукупність елементів, які перебувають у відносинах і зв'язках між собою й утворюють деяку цілісну єдність» [5, с. 286], що підлягає структуруванню. При цьому ми виходимо з того, що сутність поняття «структура» пов'язується з тим, що «явища – як у природі, так і в соціальному житті – необхідно розглядати не просто у вигляді «суми елементів», які головним чином треба ізолювати і розчленувати, але як цілісності, що складається з автономних одиниць, котрі виявляють свою внутрішню взаємозумовленість і мають свої власні закони розвитку.

Список використаних джерел

1. Балахтар В. В. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 66, № 4, 2018. С. 93–104 URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/2066/1365> (дата звернення: 25.04.2019).
2. Бех І. Д. Вчинок у вихованні гуманістично спрямованої особистості. *Світ виховання*. 2004. № 1. С. 9–15.
3. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 41–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_13 (дата звернення: 06.05.2019).
4. Іванова І. В. Професіоналізація менеджменту : монографія. Київ : КНТЕУ, 2006. 694 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 60000 сл. и фразеологических выражений / общ. ред. Л. И. Скворцов. 25-е изд., испр. и доп. Москва : ОНИКС: Мир и Образование, 2006. 973 с.
6. Смирнов С. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. Москва : Аспект Пресс, 1995. 271 с.

7. Триндюк В. А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу : дис.... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; МОН України, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. 273 с.
8. Циган Н. В. Особливості формування професійної компетентності при підготовці фахівців для різних типів соціальних закладів : зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Вип. 13. С. 71–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2017_13_19 (дата звернення: 25.04.2019).

Журат Ю. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Голик Б. М.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

В умовах реформування освітньої галузі питання психологічної підтримки та розвитку обдарованих дітей набуває важливого значення, особливо в умовах закладу дошкільної освіти як одного з перших інститутів соціалізації дитини.

Тому розвиток психологічної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми, здатних сприяти виявленню та підтримці обдарування кожного дошкільника, реалізації його унікального природного потенціалу, є актуальним.

Теоретичні питання обдарованості досліджували О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Роменець, Б. Теплов, О. Ковальов, В. Ананьєв, Г. Костюк, В. Роменець, В. М'ясищев та ін. Серед сучасних українських науковців до різних аспектів поняття «обдарована дитина» зверталися С. Сисоєва, В. Рибалка, Л. Морозова, Л. Липова, О. Гузенко, В. Моляко, А. Великанова, Л. Васильченко, Н. Волкова, Т. Поніманська та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми, що досліджується, свідчить про те, що на думку Р. Стенберга, обдарованість – багатовимірне утворення, яке не може зводити ні до коефіцієнта інтелекту, ні до креативності, ні до мотивації, воно унікальне, тому вихователю потрібно враховувати різноманітність форм його виявлення.

Р. Стернберг вважає, що обдарованість є поєднанням інтелектуальних здібностей, творчого підходу та наполегливості [2, с. 33].

Аналіз наукових досліджень із проблеми обдарованості дітей дає змогу вважати, що важливими характеристиками обдарованих дітей, за якими вочевидь і виявляється їхня обдарованість, є вияв високої пізнавальної діяльності, швидкість виконання розумових операцій, сформованість логічного мислення, багатство активного словника, установка на творче виконання завдань, виявлення індивідуального підходу при виконанні завдань, розвинена уява й фантазія, оригінальність у поведінці, підвищене відчуття проблемної ситуації, особливість спілкування, що може виявлятися в інтонації, міміці, жестах тощо.

Ранній прояв таланту допоможе не помилитися у визначенні майбутнього кожної дитини, особливо в тому віці, коли саме обдарованість має оптимальні природні умови для свого становлення.

Педагог повинен володіти знаннями про види обдарованості, тому що до дітей із різними видами обдарованості потрібен різний підхід, різні системи роботи.

Не знаючи видів обдарованості, деяких із них можна просто не помітити, приймаючи своєрідність розумової й творчої діяльності дитини за її недисциплінованість чи навіть дивацтва, тому знання видів обдарованості дітей необхідні для того, щоб правильно оцінити можливості дитини й допомогти їй у вирішенні проблем, правильно орієнтувати її у виборі майбутньої професії.

Вітчизняних та зарубіжних учених цікавить проблема визначення видів обдарованості. Вчені по-різному підходять до розв'язання цієї проблеми, тобто термін «обдарована дитина» застосовують до різних за здібностями дітей. Обдарованість є багатогранним явищем з різноманітними трактуваннями, і на вікових етапах проявляється по-різному. Тому і видів обдарованості визначено багато. На наш погляд, вдалі критерії для класифікації видів обдарованості запропонували Д. Богоявленська, В. Чудновський, Г. Тарасова, О. Моляко, В. Юркевич, В. Щорс [5, с. 55].

Зокрема, за Д. Богоявленською обдарованість класифікується як:

I. Явна та прихована. Форма прояву обдарованості виявляється як явна, що спостерігається в діяльності дитини яскраво й чітко та приховано – виявляється в прихованій, завуальованій формі.

II. Потенційна й актуальна. Ступінь сформованості обдарованості може бути потенційним тому, що представляє певні можливості, потенціал для високих досягнень, але не реалізований у момент діяльності та в силу їхньої функціональної недостатності, актуальним – виявлена, очевидна обдарованість, тобто помічена психологами, батьками. Дітей, які демонструють цей вид обдарованості, називають талановитими.

III. Рання та пізня. Особливості вікового розвитку говорять про те, що обдарованість може проявлятися як у дитинстві, так і зрілому віці, тому є

рання – пізня обдарованість.

IV. Загальна та спеціальна. Критерій широти проявів у різних видах діяльності припускає поділ за індивідуально-психологічними особливостями людини, що виражають її готовність до оволодіння видами діяльності, успішного засвоєння та виконання – за здібностями.

Психологічні особливості обдарованих дітей поряд зі специфікою соціального замовлення відносно обдарованих дітей обумовлюють певні акценти в розумінні основних цілей навчання і виховання закладів дошкільної освіти, які визначаються як формування знань, умінь і навичок у певних предметних областях, так і створенні умов для пізнавального і особистісного розвитку дошкільників. Обдаровані діти повинні засвоїти знання з усіх предметних областей, складових дошкільної освіти. Для всіх(дошкільного закладу, батьків, вихователів) найголовнішою метою навчання і виховання є забезпечення умов для розкриття та розвитку усіх здібностей і талантів з метою їх подальшої реалізації в професійній діяльності. Слід підкреслити, що саме на цих дітей суспільство в першу чергу покладає надію на вирішення актуальних проблем сучасної цивілізації. Таким чином, підтримати та розвинути індивідуальність дитини, не розгубити, не загальмувати зростання його здібностей – це особливо важливе завдання виховання обдарованих дітей.

Основні цілі виховання обдарованих дітей визначаються з урахуванням якісної специфіки певного виду обдарованості, а також психологічних закономірностей її розвитку. Так, в якості загальних цілей закладу дошкільної освіти виховання обдарованих дітей можуть бути виділені наступні:

- 1) розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей;
- 2) створення умов для розвитку творчої обдарованості;
- 3) розвиток індивідуальності обдарованої дитини (виявлення і розкриття самобутності та індивідуальної своєрідності і його можливостей);
- 4) забезпечення широкої дошкільної підготовки високого рівня, що обумовлює розвиток цілісного світобачення і високого рівня компетентності в різних областях знання у відповідності з індивідуальними потребами і схильностями дітей [3, с. 13].

До основних принципів навчання обдарованих дітей у закладах дошкільної освіти відносяться [4, с. 34]:

– *принцип розвиваючого навчання*. Цей принцип означає, що цілі, зміст, методи навчання повинні сприяти не тільки засвоєнню знань і вмінь, але й пізнавальному розвитку, а також вихованню особистісних якостей учнів;

– *принцип індивідуалізації та диференціації навчання*. Він полягає в тому, що цілі, зміст і процес навчання повинні якомога повніше враховувати індивідуальні та психологічні особливості дітей, у яких індивідуальні відмінності виражені в яскравій і унікальній формі;

– *принцип обліку вікових можливостей*. Цей принцип передбачає

відповідність змісту освіти і методів навчання – специфічним особливостям обдарованих дітей на різних вікових етапах, оскільки їх більш високі можливості можуть легко провокувати завищення рівнів труднощів навчання, що може призвести до негативних наслідків.

Обдаровані діти як особлива категорія потребують від вихователів постійного заохочення творчих ініціатив, пошуку нових методів і форм продуктивної роботи, підвищеної уваги і специфічних підходів. Тому, проблема психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми охоплює не тільки питання професійної компетентності вихователя, а необхідність системного розвитку майстерності і професіоналізму.

Отже, проблема обдарованості в даний час стає все більш актуальною тому, потрібно вирішувати задачу психологічної підготовки вихователів саме для роботи з обдарованими дітьми. Адже, вихователь створює атмосферу, яка може надихати дітей або руйнувати їх впевненість у собі, або заохочувати чи пригнічувати інтереси.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва В. Формування психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми. *Обдарована дитина*. 2005. № 10. С. 28–29.
2. Васильченко Л. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Проблеми виховання*. 2017. № 4 (57). С. 32–39.
3. Король А. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку обдарованої дитини. *Рідна школа*. 2010 (грудень). С. 29–30.
4. Комісарова С., Ведмеденко Д., Білогорна М. Робота з обдарованими дітьми *Психолог*. 2006. N25/28. С. 57–81.
5. Щорс В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини. *Обдарована дитина*. 2007. №3. С. 53–62.

Загородня Л. П.,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДИРЕКТОРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми якісного управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти зумовлена сучасними євроінтеграційними й модернізаційними процесами в освіті України. А це водночас вимагає підготовки керівника, який би володів управлінською компетентністю, культурою, вибудовував свою взаємодію із колегами і стейкхолдерами на

засадах принципів гуманізму, людиноцентризму, полікультурності, був відкритим для інновацій, постійно професійно самовдосконалювався. Підготовка такого керівника – важливе завдання педагогічних закладів вищої освіти. Різні аспекти проблеми підготовки директорів для закладів дошкільної освіти вивчають Г. Закорченна, І. Кіндрат, Л. Онофрійчук, Т. Пономаренко, О. Усик, Р. Шаповал, С. Шелар, О. Янко та інші. Питанням підготовки магістрів для дошкільної освіти за кордоном присвятили свої наукові розвідки С. Бурдіна, Л. Глушок, Т. Данилишена, М. Дегірменджі, О. Ельбрехт, Н. Карпенко, Є. Куркчі, Н. Мельник, М. Олійник, О. Прокопчук, В. Хоменко та інші.

Висвітливо один із складників системи підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», зокрема майбутніх директорів закладів дошкільної освіти. Система підготовки директорів має низку взаємопов'язаних елементів – мету, концептуальні засади (сукупність виражено дібраних і взаємообумовлених підходів та принципів), зміст і засоби реалізації мети, педагогічні чи психолого-педагогічні умови, результат.

Зосередимо свою увагу на змістовому складнику означеної системи, а саме на вивченні магістрантами спеціального авторського курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Чільне місце в процесі підготовки майбутніх директорів під час опанування вказаної навчальної дисципліни займає тема «Якість управління освітнім процесом в дошкільному закладі». Її зміст ми структурували такими питаннями: 1. Актуальність та необхідність забезпечення якісного управління освітнім процесом у закладі дошкільної освіти. Визначення основних понять теми. 2. Підготовка менеджерів для дошкільних закладів за кордоном. 3. Директор закладу дошкільної освіти – менеджер дошкільної освіти. Рівні управління освітнім процесом у дошкільному закладі. 4. Готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. 4.1. Управлінська компетентність керівника дошкільного закладу. 4.2. Стилi керівництва директора. 4.3. Самоменеджмент керівника як запорука успішної діяльності учасників освітнього процесу. 5. Самоаналіз освітньої діяльності ЗДО як показник якості освітнього процесу в установі та рівня керівництва ним. 6. Управлінський самомоніторинг керівника ЗДО. 7. Атестація директорів закладів дошкільної освіти. Зупинимось лише на розгляді деяких із цих питань.

За своєю формою це була лекція-візуалізація, а за змістом – інтерактивна лекція-полілог з елементами завдань. Під час неї магістранти мали можливість бачити на слайдах презентації основні тези розглядуваних питань, висновки, завдання, проблемні запитання. Це полегшувало процес сприймання матеріалу, дозволяло ефективніше й швидше актуалізувати наявний досвід студентів, активізувати одночасно аудіовальний і візуальний канали світосприймання, спонукало мислити, аналізувати, самостійно формулювати визначення термінів, класифікувати складники

явища чи професійної якості, висновкувати, тобто вдумливо засвоювати інформацію вже в процесі лекції.

Розгляд кожного питання починався із з'ясування сутності основних понять. При цьому перш ніж ознайомити з тлумаченнями, які є в словниках і сформульовані вченими, ми пропонували магістрантам дати свої визначення, а потім порівняти їх. Обговорюючи проблему менеджменту, управління, менеджменту в освіті, педагогічного менеджменту, педагогічного менеджменту в дошкільній освіті, ми зверталися до праць Г. Закорченкої. Н. Коломинського, І. Кіндрат, В. Лазарева, В. Шаркунової.

Особливу увагу акцентували на визначення Г. Закорченкою педагогічного менеджменту в дошкільній освіті як специфічного виду інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об'єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів [3].

Висвітлення досвіду підготовки управлінців для дошкільних закладів за кордоном був необхідний для того, щоб магістранти змогли побачити спільні й відмінні особливості та зрозуміти, що саме можна запозичити із системи підготовки в інших країнах (Німеччина, Велика Британія, Швеція, Туреччина).

Розглядаючи функції директора в управлінні освітнім процесом дошкільної установи, магістрантів ознайомлювали з управлінськими функціями, які виокремив і схарактеризував Р. Шаповал, а саме: інформаційно-аналітичною, мотиваційно-цільовою, планово-прогностичною, організаційною, контрольно-регулятивною. Беручи до уваги рівні управління освітнім процесом у ЗДО, які виділила у своєму дослідженні І. Кіндрат [4], а саме: стратегічний (адміністративний), тактичний (методичний), оперативний (педагогічний), зазначали, що директор забезпечує стратегічний рівень управління освітнім процесом у дошкільному закладі. Його суть у спрямуванні діяльності всього педагогічного колективу на забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Висвітлюючи питання готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, ми пропонували магістрантам дати власне тлумачення понять «готовність», «готовність до діяльності», «готовність до управлінської діяльності», «готовність до управління якістю освітнього процесу в ЗДО». Таким чином ми спрямовували рух думки студентів від загального до конкретного (метод дедукції) і водночас застосовували елемент позиційного навчання [1], адже саме в ньому основними позиціями є терміни, розуміючи які, магістранти може зрозуміти суть і логіку інформації, що сприймає, послідовно і лаконічно сформулювати власну думку, правильно структурувати текст виступу тощо.

Готовність директора до забезпечення якості освітнього процесу ми

розглядали як інтегративну індивідуально-особистісну, динамічну характеристику, складноструктуровану якість управлінця, що являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів – мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного, ступінь сформованості яких уможливорює забезпечення ним якості освітнього процесу в дошкільній установі [2].

Для успішного виконання функцій щодо керівництва якістю освітнього процесу в дошкільному закладі директорів необхідно володіти управлінською компетентністю й культурою. Сутність управлінської компетентності керівника ЗДО та її компоненти з'ясовували, звертаючись до праць, Т. Пономаренко, Т. Пирог, О. Корольчук, Р. Шаповала, С. Шелар. Після розгляду визначень цього поняття за різними авторами, ми пропонували магістрантам порівняти їх, знайти спільні й відмінні характеристики, зайняти свою позицію у погляді на сутність компетентності директора ЗДО, встановити зв'язок між поняттями «управлінська компетентність керівника» та «управлінська культура керівника».

Для нас важливим було сформувати усвідомлення магістрантами відмінних і спільних характеристик готовності, компетентності та культури директора, тому особливу увагу ми зосередили на порівнянні цих понять.

Щоб бути сучасним, компетентним і авторитетним у питаннях забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО керівникові необхідно проводити управлінський самомоніторинг. Управлінський самомоніторинг – це науково-дослідний особистісний інструмент директора, за допомогою якого він організовує й відстежує процес взаємодії між концепцією освітнього менеджменту та концепцією розвитку суб'єктів (персоналу) освітнього процесу в закладі. Орієнтовний зміст окремих аспектів управлінського самомоніторингу директора: філософія освітнього менеджменту: освітній заклад – відкрита система освіти й розвитку особистості; індивідуальний вибір і відповідальність; науково-дослідна та діагностична основа освітньої діяльності; діалог і толерантність у культурі професійного спілкування; збереження здоров'я і партнерська співпраця.

У кінці лекції з'ясовували, що було для магістрантів абсолютно новим, складним, які знання і з яких дисциплін вони використали для виконання завдань, відповідей на проблемні запитання. Трансформація отриманої під час лекції інформації, на рівень знань і практичних умінь, відбувалася у процесі практичного заняття і виконання завдань практики.

Отже, підготовка майбутніх директорів до забезпечення якості освітнього процесу відбуватиметься ефективніше, якщо здійснювати її в системі, змістовий компонент якої містить спеціальний курс «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти», а його викладання ґрунтується на технологіях позиційного, інтерактивного і проблемного навчання.

Список використаних джерел

1. Веракса Н., Шиян И., Шиян О. Методика позиционного обучения студентов. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15086-metodika-pozicionnogo-obucheniya-studentov.html> (дата звернення 01.05.2019).
2. Загородня Л. П. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *European humanities studies: State and Society*. Issue 4 (1). Kyiv, Krakow. 2018. P. 137–148.
3. Закорченна Г. М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 24 с.
4. Кіндрат І. Р. Управління освітнім процесом у дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня к. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2013. 20 с.
5. Шаповал Р. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : автореф. на здоб. наук. ступеня к. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 20с.

Заїка А. Ю.,

старший викладач

Національний університет «Києво-Могилянська академія»

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ- ФІЛОЛОГІВ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Досвід провідних зарубіжних університетів свідчить, що процес підготовки майбутніх учителів реалізується ефективніше, коли з першого курсу навчання він максимально зближений з науково-дослідною роботою студента. Водночас в Україні науково-дослідна робота нерідко поставлена окремо від процесу навчання, тому випускники вищих педагогічних навчальних закладів недостатньо ефективно використовують досягнення науки в професійній діяльності, зазнають значних труднощів в організації власної дослідницької роботи, не здатні розвивати здібності до дослідницької роботи в учнів старшої школи.

У сучасній освіті України домінує ідея про формування творчої особистості, духовно розвиненої, позбавленої егоцентризму, грамотної, яка вільно володіє мистецтвом слова, товариської, схильної до самостійного пошуку шляхів вирішення актуальних проблем. Зазначені вище якості можна виховати особливо в процесі вивчення філологічних дисциплін. Тому завданням сучасної педагогічної науки є підготовка майбутнього учителя-філолога до дослідницької роботи з учнями старшої школи.

Учитель-філолог має високу наукову культуру, креативність, він здатний збагачувати мову й формувати світогляд учнів. Відомо, що без володіння мови неможливо опанувати інші науки. Отже, залучення сучасних учителів-філологів до дослідницької роботи є необхідним чинником для розвитку їхніх здібностей і як результат є запорукою розвитку здібностей їхніх учнів.

Загальновідомо, що студенти, які тільки починають займатися наукою, слабо уявляють собі, яким чином здійснюються наукові дослідження, як проводити аналіз проблем, як генеруються нові ідеї, як зробити презентацію дослідження на науковій конференції тощо. У межах операційного компонента запропонованої системи важливим постає використання активних методів навчання (евристичні технології генерування ідей, тайм-менеджмент, методи стимулювання творчості тощо).

Використання евристичних технологій генерування ідей стимулюють активність та інтуїтивне мислення студентів у процесі пошуку ідей, пропозицій, сприяють інтеграції накопиченої інформації і на цій основі значно підвищують ефективність прийнятих рішень.

Звернення до методів стимуляції наукового мислення пов'язано із тим, що будь-яка людина реалізує в житті і діяльності лише незначну частину свого творчого потенціалу. Отже, ці методи можна розглядати як способи активізації нереалізованих потенціалів. Це специфічні (інструментальні) методи і неспецифічні (особистісні) методи.

Інструментальні методи стимулювання творчості (синектика У. Гордона, метод подолання інерційного ефекту мислення Дж. Менделла, метод робочих листів С. Парнза, алгоритм вирішення винахідницьких завдань Р. Альтшуллера) є засобами організації і стимулювання групового і індивідуального розумового процесу. Дані методи надають певний спосіб організації власної розумової діяльності за рішенням конкретного наукового завдання (описують алгоритм загальних правил, дотримання яких з більшим ступенем вірогідності призводить до знаходження рішення).

Особливого значення у роботі зі студентами надається методу мозкового штурму, який запропонував американський фахівець О. Осборн в кінці 30-х рр. XX ст. в США. Цей метод базується на психологічних і педагогічних закономірностях колективної діяльності, де діалог і полілог в умовах мозкового штурму виступають засобом, що дозволяє подолати «бар'єр» і тим самим вивільнити творчу енергію, а включивши її в інтерактивну комунікацію, залучити до активного пошуку вирішення поставленої проблеми [6].

Методи стимулювання творчого мислення спрямовані на подолання стереотипів мислення, особистісно-професійних бар'єрів на шляху до творчості. Їхня мета – подолання внутрішнього опору, внутрішній заборон, зокрема на самовираження почуттів, поглядів, цінностей особистості. Зазначені методи спрямовані на формування упевненості в собі, усвідомлення можливостей самовдосконалення в будь-якій сфері особистісного та професійного життя. Ці методи особливо значущі для забезпечення мотиваційно-

ціннісного компонента готовності до дослідницької роботи майбутніх учителів-філологів.

Список використаних джерел

1. Балашова С. Навчально-рольова гра у формуванні дослідницьких умінь студентів. Початкова школа. 2005. № 7. С. 44–47.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Киев, 1997. 312 с.
3. Носаева И. В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 183 с.

Кирста Н. Р.,

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Підготовка спеціалістів дошкільного профілю неможлива без урахування етнокультурних, етнопедагогічних та етносоціальних процесів, які відбуваються у нашому суспільстві.

Стрижнем професійного зростання вважаємо формування етнокультурної компетентності студентів, зокрема її етнопсихологічного чинника. Вітчизняні дослідники етнокультурної компетентності (Н. Арзамасцева, І. Жуковський, О. Кузнєцова, Н. Морова) визначають її як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого. Вчені переконані, що етнокультурна компетентність сприяє розвитку національної та етнічної самосвідомості, вихованню й навчанню зростаючих поколінь, опираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону.

Поряд із цим виокремлюємо й етнопсихологічну компетенцію майбутніх вихователів як інтегральне явище, яке охоплює низку спеціальних психологічних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів та установок, які дозволяють вільно використовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі (Н. Алімжанова, Т. Атрощенко, З. Ігушкіна, О. Ладнушкіна).

Практична підготовка студентів спеціальності «Дошкільна освіта» є невід'ємною складовою освітньо-професійної підготовки фахівців, основне завдання якої – закріплення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування в студентів професійних умінь, опанування ними сучасними методами та формами роботи. Під час практики закладаються основи

досвіду професійної діяльності, формуються передумови особистісного розвитку майбутнього фахівця. Вона будується на засадах неперервності й послідовності її проведення, інтеграції теорії й практики в процесі професійної підготовки, вимагає отримання достатнього обсягу практичних умінь та навичок, відповідно спеціальності.

Педагогічну практику розглядаємо як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у яких створюються умови для випробування студентом себе в різних професійних ролях. Ефективність такої діяльності полягає в тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями. На нашу думку, у процесі проведення фахової практики майбутніх дошкільних працівників варто зосередити увагу організаторів на таких професійно значущих показниках, як-от: розвиток фахових умінь та навичок; творча самореалізація студента; самостійність виконання роботи; здатність до прийняття рішень; створення ситуації командної взаємодії; встановлення довірливих, конструктивних стосунків із вихованцями [3, с. 219].

Провідним завданням професійно-орієнтованої практики у закладах вищої освіти є розвиток індивідуальних, професійних, творчих здібностей майбутніх фахівців, розвиток їх особистісного потенціалу. Основні завдання психолого-педагогічної практики полягають: у перенесенні студентом набутих теоретичних знань у площину практичної роботи; розвитку професійних особистісних якостей, які необхідні дошкільному педагогу; знайомстві з специфікою роботи в різних освітніх закладах державної та недержавної форм власності, засвоєнні студентами сучасних технологій психолого-педагогічної роботи; формуванні в студентів творчого та дослідницького підходів до професійної діяльності; розвитку в майбутніх спеціалістів навичок професійної самоорганізації та самоменеджменту [1, с. 209].

Практична підготовка студента у формі спеціально-організованої фахово-орієнтованої практики передбачає свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й неперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості, багатопланову діяльність по самопізнанню, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконанню, самовправлянню, самонавіюванню та є однією з умов особистісного розвитку майбутнього фахівця дошкільної сфери [4, с. 248].

Практика, як форма професійної підготовки у вищій школі спирається на конкретно-визначений теоретичний фундамент із дисциплін психолого-педагогічного та професійно-орієнтованого блоків. Таким чином, практика майбутніх дошкільних педагогів створює сприятливий фундамент для синтезу знань із психології, педагогіки, прикладних професійних дисциплін. Таке поєднання сприяє утворенню в студента об'єктивних, змістовних, певних уявлень про сутність та специфіку психолого-педагогічних процесів. Аналіз науково-методичних підходів до організації фахової практики

майбутніх спеціалістів дошкільного профілю дозволив визначити низку вимог для підвищення ефективності процесу організації й проведення практики:

- неперервність включення студента в процес практичної підготовки;
- поступове ускладнення завдань педагогічної практики;
- зміна позиції студента-практиканта (від спостерігача до стажера);
- змістовий взаємозв'язок між усіма видами практики;
- одночасне виконання під час практики різноманітних професійних функцій;
- урахування особистісних інтересів та потреб студента під час вибору місця проходження практики;
- співробітництво студента й керівника в процесі педагогічної практики [2; 4].

Практична підготовка в полікультурних умовах неможлива без урахування здобутків культурного спадку етнічних спільнот, які проживають на відповідній території педагогічної практики. Пошук шляхів удосконалення педагогічної практики зумовлює доповнення її програм завданнями, які відображають регіональний компонент змісту освіти, методику етнокультурної роботи в ЗДО, систему етнокультурних умінь студентів. В процесі організації різних видів практики (ознайомлювальна, навчальна, виробнича в групах раннього і дошкільного віку, переддипломна) виокремлюємо такі вимоги до її мети і змісту: практика – це важлива складова освітньої та фахової підготовки, яка готує майбутніх вихователів до входження в систему варіативної і диференційованої освіти та забезпечує швидку адаптацію в полікультурному середовищі, створює умови для усвідомлення студентами психолого-педагогічного значення етнокультурних традицій у власному духовному розвитку та в розвитку зростаючого покоління; формує на цій основі національну свідомість, етнічну самосвідомість, культуру міжнаціонального спілкування.

Результатом участі майбутнього дошкільного педагога в різних видах ознайомлювальної, навчальної та виробничої практик має стати досягнення певного рівня професіоналізації, набуття професійних умінь та навичок. Відповідно, здійснюватиметься процес професійного становлення, формування не лише професійно важливих, а й особистісно-значущих характерологічних якостей.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Горопаха Н. М., Поніманська Т. І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. напрямку підготовки «Дошкільна освіта». Київ : Видавничий дім «Слово», 2009. 280 с.
3. Двіжона О. В. Методика викладання психології. Чернівці : Рута, 2006. 231 с.
4. Широкова Г. А. Справочник дошкільного психолога. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003. 384 с.

Clipa O.,
conf. univ. dr. Facultatea de Științe ale Educației,
Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava
Suceava, România

Cîmpan E. C.,
masterand Facultatea de Științe ale Educației,
Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava Suceava, România

NATURE KINDERGARTEN A LEARNING ENVIRONMENT AND LIFE BENEFICIAL FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT

This study aims to provide an analysis of the kindergartens in nature experiences, where children's lives are conducted in close contact with nature and the outdoors activities in any season and in any weather are an important part of the daily program. A theme about outdoor activities and life in nature in preschool institutions is a new pedagogic concept, an educational model alternative to the traditional preschool education system. The concept of kindergartens in nature (forest) is an innovative educational concept in which the education for sustainable management and environment has an integrated approach. Although there are descriptive studies about what kindergartens in nature (forest) should be there are no studies to analyze them in relation to the traditional kindergartens.

The research question is if the activities in nature may contribute beneficially to the children creativity and basic abilities development, being a great educational interest. The research goal is analyzing to what extent the children benefit of a better learning environment within the kindergartens in nature as compared to the children who attend the traditional kindergartens. We desired to study this in the Czech Republic kindergartens in nature. In order to compare them a control group was established for the traditional kindergartens in Romania. This paper will define in the first place the pedagogic concept of the kindergartens in nature and secondly will present the theoretic perspectives on children and childhood.

The kindergartens in nature represent more than outdoor activities. Their main motivation is the nature experience by using the natural environment as a study arena their idea being protecting the environment. A benefic report between children and Nature might be the first step to further protective attitude towards all life forms and the environment. Living in a permanent contact with nature they have the possibility to study in the infinite laboratory of Nature where they may discover infinite secrets. A childhood influenced by playing in nature is a happy childhood with a benefic impact which helps the children's emotional, motivational, and cognitive development. The nature – child relationship theme is new from a pedagogical point of view. J.J. Rousseau gives lot of importance to natural environment as an educational space and later other pedagogues will study more the relation with nature. Starting from these premises an alternative pedagogy to the traditional preschool education named metaphorically Nature Pedagogy was suggested. It is about beginning a new educational itinerary

without forgetting about the apostles of the kindergarten, Friedrich Froebel and Maria Montessori, who scandalized the pedagogy centering their papers around nature when writing about children education.

The purpose of this research was to determine whether outdoor kindergartens provide a 5-year-old pre-school child with a better learning environment in terms of developing their emotional, social, cognitive and motivational skills compared to the traditional kindergarten learning environment.

It was assumed that there were **significant differences** in the level of development of the emotional, social, cognitive and motivational abilities of 5 years-old pre-school children, depending on their **gender** and their **learning environment**, the type of kindergarten they participate in. It is also assumed that there are **statistically significant positive relationships** between the different categories of abilities of 5 year old children, both for outdoor and traditional kindergartens.

Thus, **three general research hypotheses** were formulated; each of them has more specific hypotheses.

For the purpose of collecting data to verify hypotheses, we used **the Independent Learning Development Questionnaire (CHILD) 3-5**, which was completed by 54 teachers of children attending outdoor kindergartens (in the Czech Republic) and 54 teacher educators of children participates in traditional kindergartens (from Romania).

All data collected using these tools was encoded, analyzed, processed and interpreted using the S.P.S.S. program.

Analyzing in comparison the four categories of pre-school children in outdoor and traditional kindergartens, we noted the following aspects:

- **Children's emotional abilities** are well developed in the case of 98.15% of *pre-school children attending outdoor kindergartens* and in the case of 68.52% of *pre-school children participating in traditional kindergartens*;
- **Children's social skills** are well developed for 96.30% of *pre-school children attending outdoor kindergartens* and 59.26% of *pre-school children participating in traditional kindergartens*;
- **Cognitive skills** of children are well developed in the case of 98.15% of *pre-school children attending outdoor kindergartens* and 85.19% of *pre-school children participating in traditional kindergartens*;
- **Motivational skills** of children are well developed for 98.15% of *pre-school children attending outdoor kindergartens* and 85.19% of *pre-school children participating in traditional kindergartens*.

The results of the research were surprising, in the sense that all three research hypotheses were confirmed, either in part or in full.

Regarding the first **general hypothesis**, «*There are significant differences in the level of development of 5 year preschool children's skills, depending on their genre*», it contained four specific hypotheses pertaining to each category of abilities. As a result of the analysis and interpretation of the data, **significant**

differences in the development of gender abilities resulted only in children's **social abilities**, which are much more developed for girls than for boys.

Bibliografie

1. Beaulieu, Noemie P. *Physical Activity and Children: New Research*. Nova Science Publishers, Inc. New York, 2008
2. Clipa O. & Boghian, A. Stress factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool Teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180. P. 907–915, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015876> (last accessed: 26.04.2019).
3. Clipa O. Social and Emotional Development of Pre-schoolers / *The actual Problems of the Theory and Practice of Modern Pre-School Education in Poland, Romania and Ukraine*; coord. Otilia Clipa, Maria Oliznik si Malgoryata Stawiak-Ososinska). London : Lumen Media Publishing, 2014. P. 19–33.
4. Dahlberg G., Moss P. & Pence A. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press, 1999.
5. Greene, S. & Hogan, D. *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London : SAGE Publications Ltd, 2005.
6. Hart B. & Risley, T. (2013) The Early Chatastrophy. *Educational Review*. 2013. Vol. 17. P. 110–118.
7. Jenks C. *Childhood: Critical Concepts in Sociology, Volume 1*. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2005.
8. Knight S. *International Perspectives on Forest School: Natural Spaces to Play and Learn*. London : SAGE Publication Ltd, 2013.
9. Montessori M. *The Montessori Method*. Dover Publication, Inc. Mineola, New York, 2002.
10. Rank M. Stärken und Schwächen des neunten Vorschulpädagogik- Konzeptes Waldkindergarten aus Sicht der MitarbeiterInnen. GRIN Verlag. 2004.
11. Rath N & Ravenberg K. *Der schulkindergarten. Band 2: Neue Arbeitsmodelle*. Waxmann Münster / New York / Berlin, 2001.
12. Richards C. & Taylor Philip H. (1998). *How Shall We School Our Children? Primary Education and Its Future*. Bristol, PA : Falmer Press, Taylor & Francis Inc, 1998.
13. Sax L. *Boys Adrifts: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of on Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*. New York : BASIC BOOKS, 2007.
14. Sobel D. *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning*. St. Paul, Minnesota : Redleaf Press, 2016.
15. Sofo A & Calabrese F. *Nuovi contesti di apprendimento tra tradizione ed innovazione: agrinido e agriasilo*. Lulu Book Company, 2015.
16. Warden, C. *Learning with Nature: Embedding Outdoor Practice*. London : SAGE Publication Ltd, 2015.

Кобилянський В. А.,
асистент кафедри музики
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНО ВОКАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

«Національна доктрина розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті» визначає необхідність створення умов для підготовки педагогічних працівників, здатних практично втілювати інноваційні технології. У зазначеному контексті питання підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців музичного мистецтва є особливо актуальним, а фахова підготовка майбутнього вчителя музики набуває значного потенціалу за умови сформованих умінь самостійно розвивати та успішно реалізувати виконавсько-творчу майстерність.

Сучасні дослідники сутності музично-творчої діяльності, вокального виконання та навчання (Н. Андгуладзе, Л. Арутюнова, В. Бриліна, Л. Гавриленко, Н. Гребенюк, А. Доліво, Е. Економова, Л. Лабінцева, Д. Люш, М. Микиша, Н. Овчаренко, В. Прокоп'єв, Т. Ткаченко, Л. Тоцька, Н. Швець, Ю. Юцевич, В. Юшманов та ін.) конкретизують увагу на особистісному підході як провідному у розвитку вокально-методичної компетенції майбутніх учителів музики.

Синкретичність вокального начала особистості студента потребує максимальної активізації саме під час навчання у вищому навчальному закладі, оскільки сформовані вміння можуть вдосконалюватися впродовж життя та є провідною умовою успішної професійності працівника освіти, його інтенсифікації науково-дослідницької рефлексії.

Мета статті – окремі аспекти формування самостійно вокально-професійної діяльності майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі.

Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що основні проблеми, пов'язані з вокальним вихованням студентів, зумовлені як частою відсутністю навіть початкової музичної освіти, навичок правильного вокального звукодобування та дихання, специфіки роботи співацького апарату, так і передусім хибним уявленням майбутніх вчителів музики щодо тембру власного голосу, вокального потенціалу загалом. За таких умов уже на початку навчання особливої важливості набуває формування навичок самостійної роботи на етапах підготовки голосу до співу та виконання вокального твору. Тому доцільно з першого року навчання у ВНЗ сформувати в студентів комплексне уявлення про підготовку голосу до співу, у якій системними компонентами є: відпрацювання навичок дихання, чистоти

інтонації та відчуття ритму, робота над плавністю голосоведення, динамічними нюансами, артикуляцією, атакою звука та різними манерами звукоутворення. Індивідуальні програми студентів, які складаються з різноманітних творів у різних музичних стилях, безумовно, розширюють не тільки їх інтелектуальну й ерудиційну «ауру», а й уможливають максимальне виявлення їх вокального потенціалу. Проте в контексті самостійної роботи головними є не тільки ретельне опрацювання зразків української та світової музичної скарбниці, а технічні вправи та вокалізи [1, с. 293-294].

Самостійна робота над технічними вправами та вокалізами доцільна також у процесі закріплення правильної постави та стану співацького апарату під час вокалізації. Як відзначає В. Дорошенко, «вокалізація співака завжди наповнена активним рухом тіла, жестикуляцією, мімікою. За таких професійних нюансів особливої значущості набуває відпрацювання автоматизації навичок збереження постави під час вокалізації» [1, с. 295].

Варто зауважити, реалізацію навчальних завдань з формування самостійної вокально-творчої діяльності студентів спрямовуємо на :

- розвиток музично-комунікативного зв'язку, що передбачає специфічне спілкування з музичним мистецтвом на рівні художньо-музичного діалогу та забезпечує усвідомлення ними стратегічних орієнтирів, а також власних дій у процесі вокально-професійної діяльності;
- стимулювання активності, навчання плануванню способів створення особистісно-розвивального середовища у процесі власного вдосконалення вокально-професійної майстерності;
- координування взаємодії когнітивних процесів, виробленню готовності студентів до формування «Я-концепції»;
- розширення художньо-асоціативного досвіду з формування вокально-професійної майстерності проникнення у сутність явищ музичного мистецтва.

Творчий процес сприяє розвитку мислення, уяви, спостережливості, активності, позитивних емоцій, а також спеціальних музичних здібностей, через це творчість у музичній діяльності має бути невід'ємним компонентом кожного заняття. Якість процесу формування вокально-професійної майстерності студентів залежить від :

- сформованості відповідних спонукальних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, фахових умінь та розвитку творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі цілеспрямованого фахового самовдосконалення;
- розвитку готовності майбутніх учителів музики до ефективного навчально-виконавського спілкування;
- уміння досконало відтворювати вокально-сценічний образ та прагнення студентів до творчого самовираження у вибраній царині діяльності;
- фахової самореалізації майбутніх учителів музики у вокально-професійній діяльності та яскравому прояві артистизму виконання вокальних творів.

Активна самостійна робота можлива тільки при наявності серйозної та

стійкої самомотивації студентів. Найсильнішим мотивуючим фактором розглядаємо переконаність особистості в необхідності роботи для подальшої ефективної професійної діяльності. Так, внутрішніми чинниками активації самостійної роботи виділяємо:

- орієнтованість на результат;
- активне застосування результатів роботи в професійній підготовці;
- участь студентів у творчій діяльності (наприклад, науково-дослідна, дослідно-конструкторська або методична робота);
- інтенсивність підготовки (передбачає введення у навчальний процес активних методів, у т.ч. ігрового тренінгу, в основі якого лежать інноваційні та організаційно-діяльні ігри; ділові та ситуаційні форми занять, у тому числі з використанням ТЗН);
- використання мотивуючих факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзаменаційні процедури);
- заохочення студентів на успіхи у навчанні та творчій діяльності (стипендії, преміювання, заохочувальні бали);
- індивідуалізацію завдань (аудиторних, позааудиторних).

Підбираючи види самостійної роботи, О. Стахів радить викладачам закладів вищої освіти мати на увазі, що студенти молодших курсів не володіють достатнім запасом теоретичних знань і практичним умінням, що призводить до недостатньої пізнавальної активності. У зв'язку з цим, найпродуктивнішими формами самостійної роботи на молодших курсах є аудиторні (під контролем викладача).

Оскільки самостійна робота передбачає виконання певної пізнавальної задачі, формами організації самостійної роботи як під час занять (аудиторних, позааудиторних), можуть бути найрізноманітніші та спрямовані на максимальну активізацію розумової діяльності студентів, організацію та дисциплінування в оволодінні навичками самоосвіти, вмінням аналізувати процеси і явища [4].

Важливим мотиваційним чинником в самостійній навчальній роботі є особистість викладача – допомагає студенту розкрити творчий потенціал, визначити перспективи внутрішнього зростання [3, с. 48-50]. Організація навчального процесу у вигляді циклового навчання («метод занурення») посилює інтенсивність вивчення матеріалу, зменшення ступеню забування. Різновидом циклового навчання є проведення багатогодинного практичного заняття, що охоплює кілька тем курсу і спрямоване на вирішення наскрізних завдань. Особистісно орієнтована навчальна діяльність майбутнього вчителя музики має зовнішні та внутрішні стимули самостійного вдосконалення передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують вивчення особливостей процесу формування особистості вчителя музики у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Дорошенко В. О. Самостійна робота студентів у контексті формування вокальної компетентності актора. *Культура України. Серія : Мистецтвознавство*. 2018. Вип. 61. С. 290–198.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно методическое обеспечение : учеб. пособ. Киев : Выща шк., 1990. 248 с
3. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Освіта України*. 2002. 28 грудня. № 102–103. С. 45–53.
4. Стахів О. Формування учбової самостійної діяльності студентів у вищій школі. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 12. С. 45–48.

Кобилянська Г. В.,

асистент кафедри музики

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Зростання сучасних вимог до фахової підготовки працівників музично-педагогічної сфери зумовлює необхідність пошуку нових моделей організації навчального процесу у вищій школі мистецької освіти, спрямованих на активізацію інструментально-виконавської та навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Проблемі інструментально-виконавської підготовки студентів у вищих навчальних закладах освіти присвячено наукові праці: В. Буцяк, О. Щербініна (удосконалення фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу); В. Волкова, О. Реброва (питання ціннісних вимірів фортепіанного виконавства); Л. Гусейнова, О. Теплова (готовності до інструментально-виконавської діяльності); М. Моїсєєва, О. Баланов (ансамблевої та концертмейстерської підготовки); Н. Згурська, В. Критський (формування виконавської культури та інтерпретаторських умінь); В. Бузова, М. Назаренко (інтеграції мистецьких знань) та Т. Бодрова (музично-педагогічної спадщини); І. Бабакова (активізація творчої самостійності студентів музичних спеціальностей), О. Ляшенко, В. Ревенчук (вплив навчальної взаємодії на успішність навчання гри на музичному інструменті).

Сучасний процес професійної підготовки у вищому навчальному закладі повинен забезпечувати належний рівень готовності майбутніх фахівців до інструментально-виконавської діяльності. Проте реалії засвідчують, що навчання студентів ґрунтується переважно на аналітичному підході / структурно-якісній роздрібненості окремих навчальних дисциплін.

З цієї позиції інструментально-виконавська підготовка майбутніх

учителів музики може охоплювати:

- широку ерудицію в галузі художньо-музичної культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики;
- володіння практичними вміннями та навичками (педагогічними, інструментально-виконавськими, вміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо);
- сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій вчителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації);
- музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністичні тощо).

Формуючи інструментально-виконавську професійну компетентність майбутнього вчителя, потрібно, на наш погляд, виходити із потреб шкільної практики. Орієнтація на потреби шкільного викладання виявляє не тільки недоліки, але й резерви вдосконалення навчання. Для цього необхідно: знайти оптимальний зміст навчання на факультетах підготовки учителів початкових класів з урахуванням не тільки сьогодення сучасної школи, а й її перспективи; здійснювати випереджуючу підготовку з орієнтацією на майбутню школу, з урахуванням тенденцій її розвитку; розвивати художньо-творчі здібності майбутніх учителів, допомагати розкрити і реалізувати свій творчий потенціал у різних видах самостійної педагогічної діяльності й на цій основі пробудити потребу у власному педагогічному становленні.

Констатуємо той факт, що одночасно в процесі підготовки до професійної діяльності розкриваються творчі можливості майбутнього вчителя музики, відбувається їх реалізація та розвиток. Творчість студентів музичних спеціальностей розглядаємо як якість особистості з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють майбутній успішній педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі (С. Сисоєва) [4, с. 97]. Інструментально-виконавську творчість можна характеризувати як індивідуальна якість особистості студента, риса, яка визначає гнучке і конструктивне сприйняття, мислення та поведінку людини. Музика як один із видів мистецтва узагальнює багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу і є унікальним засобом творчого розвитку особистості. Творча діяльність учителя музики пов'язана, перш за все, з творчою природою як мистецтва, так і педагогічного процесу [5].

Сутність підготовки майбутнього фахівця до інструментально-виконавської діяльності реалізується через ступінь «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в

усіх взаємозв'язках, з метою сприяння досягнення ним вищих рівнів розвитку» [1, с. 44]. Ціннісне ставлення студентів до мистецтва і орієнтація у світі духовних цінностей створюють підґрунтя для особистісного художньо-педагогічного світогляду, а також інструментально-виконавської професійної діяльності вчителя музики, визначає особистісну систему художньо-педагогічних цінностей і спрямовує діяльність студентів на постійний професійний саморозвиток. Ціннісні орієнтації розглядаємо як центральну ланку фахових знань, оскільки саме вони визначають потребу особистості в оволодінні педагогічною майстерністю. Від рівня розвитку ціннісної свідомості студентів залежать усі інші компоненти їх педагогічної діяльності, формується мотивація до набуття особистісної художньої культури. З цього приводу доречною думка Б. Неменського: «Мистецтво олюднеює не повчанням, воно не дає рецепта правильної поведінки, проте відкриває шлях для засвоєння людського досвіду захоплення і зневаження, любові і ненависті – для пошуків сьогодишніх «суто-особистісних» критеріїв морального і поза морального» [2, с. 4].

У процесі фахової підготовки майбутні вчителі музики повинні усвідомлювати, що розуміння художніх творів – процес діалогічний, який передбачає активне ставлення до творів: він органічно поєднує бережливе відношення до ідей автора та усвідомлення свого «Я». Зауважимо, це не «емоційне» наповнення художнього твору власним змістом. Справжнє розуміння містить переорієнтацію свідомості людини відповідно до існуючих світоглядних і моральних цінностей. Тому такої ваги набуває підготовка студентів у всіх формах навчального процесу до розуміння та інтерпретацію художніх творів. Зрозуміло, що орієнтація на ці перспективні дії вимагає не тільки інших підходів до проектування змісту фахової підготовки студентів, а й застосування нових освітніх технологій, характерних для педагогіки мистецтва.

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність викладача й студентів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчального процесу відрізняється «акцентуванням спільної діяльності, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» [3, с. 177]. Вдале поєднання форм і методів навчання забезпечить успішність навчально-виховного процесу у вищій школі.

Педагогічний досвід засвідчує, що навчально-виховний процес з формування інструментально-виконавської майстерності використовує недостатньо можливостей навчального закладу, спостерігається низка суперечностей між:

- об'єктивними потребами суспільства у професійною компетентністю вчителя музики, специфічністю вимог до діяльності педагога та ступенем наукової розробки проблеми успішності інструментально-виконавської підготовки студентів;

– існуючою в практиці університету уніфікованою усталеною системою інструментально-виконавської підготовки вчителя музики та особистісно-орієнтованим характером музично-педагогічної роботи з різним віковими групами учнів;

– потребами суспільства й індивіда в кардинальному переході від інформаційно-проективного методу навчання до діяльнісного, функціонально-цільового підходу і реальною готовністю до практичної виконавської діяльності в загальноосвітніх закладах;

– традиційною системою викладання психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик у відриві їх один від одного і необхідністю реалізації інтегративних зв'язків між ними з метою посилення ефективності інструментального навчання;

– специфікою музичного мистецтва та виконавської діяльності як знаково-символічних категорій та невизначеністю особливостей форм навчальної інформації виконавських дисциплін, виконавської діяльності студента як складової професійної діяльності;

– необхідністю надання професійної спрямованості інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя та невизначеністю системи професійно важливих видів виконавської діяльності вчителя;

– новими знаннями про перспективні напрями розвитку системи мистецької освіти та традиційним змістом фортепіанної підготовки; усвідомленням студентами необхідності і значущості розвитку виконавської майстерності і недостатнім досвідом та рівнем сформованості виконавських умінь та навичок;

– поширенням музичного авторитаризму з боку викладачів та втіленням мистецьких знань студентів у виконання музики.

Представлені підходи розглядаємо своєрідними детермінантами процесу формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва. Проте їх взаємозв'язок і взаємозалежність загалом обумовлюють цілісність навчально-виховного процесу у сфері професійної музичної освіти.

Список використаних джерел

1. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : ИЦПКПС, 2001. 144 с.
2. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Москва : Просвещение, 2012. 240 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
5. Шевченко І., Бродський Г. Формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки.* 2013. Вип. 123 (2). С. 380–384.

Krawczyk-Blicharska M.,
PhD
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Kielce, Polska

Oliinyk M. I.,
Dr Hab.
Uniwersytet Narodowej w Czerniowcach
Czerniowce, Ukraina

WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ DROGĄ DO KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Rola pracy w życiu współczesnego człowieka jest ogromna. Decyduje ona o wykorzystaniu możliwości życiowych jednostki. Wpływa znacząco na rozwój osobowości i stanowi podstawę egzystencji. Praca to wyraz czynnej postawy człowieka wobec świata. Zmienia ona nie tylko rzeczywistość wokół nas, ale także osobę wykonawcy. Dynamizuje jej cały potencjał, kształtuje wolę, charakter, zainteresowania, wpływa na samopoczucie i stan zdrowia. Dzięki niej jednostka i wspólnota uczy się życia i współdziałania. Kształtuje więzi społeczne i system wartości oraz stanowi podstawę samorealizacji i uspołecznienia. Wyzwala inicjatywę i twórczą aktywność myślową, przynosi satysfakcję oraz zadowolenie. Niekiedy jednak jest źródłem stresów, trudności i niepowodzeń. Niezbędnym jest, by człowiek od najmłodszych lat wzrastał w atmosferze, która będzie sprzyjała, m.in. wychowaniu w procesie pracy. Wychowanie i praca mogą być skuteczne, gdy staną się procesem koniecznym, ciągłym i codziennym, ukazującym pozytywne i negatywne aspekty tego działania.

Działanie, które podejmuje człowiek odbywa się na kilku płaszczyznach: wyznaczania celu, uwzględnienia warunków, wykorzystania środków.

T. Kotarbiński podkreślał, że „działanie, które chcemy urzeczywistnić wymaga przeto trojakiego wyznaczenia: 1) wyznaczenia celu, 2) wyznaczenia warunków należących do rzeczywistości, 3) wyznaczenia środków przystosowanych zarówno do zamierzonego celu, jak też do istniejącej rzeczywistości. Nie ma działania z namysłem, które by nie zawierało chęci poznania czegoś rzeczywistego i wynalezienia środków. Cel, warunki i środki – to trzy główne człony działalności praktycznej.

Działanie świadome jest przejawem aktywności człowieka i stanowi o jego istocie. Triada – cel, warunki, środki – jest podstawą, potrzebną każdemu działaniu, które ma być efektywne. Działalność określa się też, jako proces świadomego kierowania jednostkowymi czynnościami i odróżnia się ją od ruchów mimowolnych i dowolnych. Do głównych elementów i właściwości działania zalicza się: wiedzę, umiejętności, kompetencje, nawyki i sprawności, przyzwyczajenie oraz mistrzostwo.

Zdaniem Z. Wiatrowskiego do podstawowych form działalności ludzkiej zalicza się m.in.: zabawę, naukę, pracę, a także walkę, twórczość, wypoczynek oraz działalność kulturalno-społeczną. Trzy pierwsze (zabawa, nauka, praca) są dominującymi formami działalności ludzkiej.

Praca jest dominującą formą aktywności w życiu człowieka. Dlatego warto jest przeanalizować jej nowe uwarunkowania w szybko zmieniającym się świecie. Wiek XXI przyniósł nowe spojrzenie na szeroko rozumianą pracę, rozpatrywaną także w kontekście wykonywanego zawodu. Nastąpiło transformacyjne przejście od społeczeństwa industrialnego opartego na sile roboczej, jako czynnika produkcji i kapitału, do społeczeństwa informacyjnego bazującego na informacji, wiedzy oraz kompetencjach jednostki ludzkiej. Współczesny obraz pracy zmienia się i ewoluuje.

Szybkie zmiany, nowoczesne technologie, selekcyjny rynek zatrudnienia zmienia miejsce i rolę pracy w życiu człowieka. Z teoretycznego punktu widzenia pracę możemy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach: instrumentalnej i personalistycznej.

W ujęciu instrumentalnym pracę rozpoznaje się w oderwaniu od jej podmiotu, wyłącznie w kontekście energii ludzkiej i środków produkcji. Natomiast personalistyczny wymiar pracy, przejawia się w aktywnych postawach działaniowych człowieka i jego zdolności do przekształcania świata przy jednoczesnym samodoskonaleniu.

Instrumentalne nastawienie do pracy wynika przede wszystkim z uwarunkowań ekonomicznych. Praca nie jest wówczas traktowana jako wartość i droga do samorealizacji, ale wyłącznie jako sposób zdobycia środków materialnych. Proces pracy i działania zawodowe nie mają wiele wspólnego z realizacją indywidualnych aspiracji zawodowych, ani z satysfakcją z wykonywanego zajęcia i jego efektów. Człowiek w obliczu niemożności pozyskania pracy zgodnej z jego kwalifikacjami, zmuszony jest podjąć każdą pracę, która pozwoli uzyskać dochód i zabezpieczyć minimum egzystencji.

Wielu autorów (m.in. T. Nowacki, Z. Wiatrowski, S. M. Kwiatkowski) do podstawowych zadań wychowania przez pracę, realizowanych w każdym środowisku wychowawczym (w tym przedszkolu) zalicza: zdobycie przez dzieci, młodzież i dorosłych podstaw wiedzy o pracy, jej istocie i złożoności oraz rozumienia jej roli w życiu każdego człowieka, przekonanie, iż praca stanowi nieodłączną wartość, potrzebę oraz konieczność i obowiązek każdego człowieka, włączanie dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy i kształtowanie podstawowych umiejętności pracy (w tym umiejętności praktycznych), właściwej motywacji oraz odpowiedniego stosunku do pracy własnej i innych osób oraz do wytworów pracy, kształtowanie cech charakterologicznych oraz postaw jednostki takich jak m.in.: pracowitość, systematyczność, rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność, kreatywność, kształtowanie kultury pracy, będącej elementem ogólnej kultury współczesnego człowieka i odpowiadającej wymaganiom naszej cywilizacji.

Efekty procesu wychowania przez pracę uzależnione są od przestrzegania wielu zasad, z których na szczególne podkreślenie zasługują: zasada uwzględniania indywidualnych motywatorów i osobistych celów jednostki przy doborze form aktywności i ich organizacji, zasada stopniowego przechodzenia od realizacji celów indywidualnych do zespołowych lub prostych do złożonych, zasada uświadamiania celowości i ważności pracy wykonywanej przez jednostkę, zasada dostrzegania i uwzględniania zależności zachodzących osobistym wkładem a korzystaniem przez jednostkę/ki z efektów działania społecznego.

Główną determinantą procesu wychowania przez pracę powinno być włączanie dzieci od najmłodszych lat w powszechny, społeczny proces pracy dla przygotowania i ukształtowania aktywnego człowieka-pracownika, umięjącego współtworzyć globalną, relacyjną przestrzeń społeczną.

Ważnym elementem wychowania przez pracę powinno być kształtowanie różnych kompetencji. Przejście od niekompetencji do kompetencji to proces postępowania oparty na czterech komponentach: wiem – umiem – chcę – działam (wiedza – umiejętności – motywacja – praktyka). Świadomość i sprawność kompetencyjna to nic innego jak: wiedzieć, umieć i zastosować w praktyce.

Powyższe etapy przedstawiają proces dochodzenia do pełnej sprawności posługiwania się kompetencjami. Pierwszy etap określany, jako *nieświadoma niekompetencja*, może być zdefiniowany hasłem: *nie wiem, że nie wiem*. Ten poziom charakteryzuje się wysokim stopniem nieświadomości kompetencyjnej. Jednostka nieświadomie niekompetentna nie wie, że nie potrafi, co więcej nie zauważa, że mogłaby czegoś się nauczyć.

Drugi etap – *świadoma niekompetencja*, może być określona sformułowaniem: *wiem, że nie wiem*. Ujawnia się przede wszystkim w sytuacji, gdy jednostka uzmysławia sobie, że czegoś nie wie lub nie potrafi. To sytuacja, w której tworzy się świadomość własnych deficytów. Jednostka uświadamia sobie brak pewnych umiejętności, w kontekście nowej, odkrytej przez niego sprawności.

Trzeci etap określa się jako – *świadomą kompetencję*, inaczej *wiem, że wiem*. Poziom ten daje możliwość, poznania danego procesu, gdzie stopniowo opanowuje się kolejne elementy rozwijanej umiejętności. Zdobywając potrzebną wiedzę czy rozwijając umiejętność, dokonuje się tego w sposób kontrolowany. Posługiwanie się nową umiejętnością wymaga wysokiej koncentracji, ale na tym etapie można zaobserwować pierwsze, indywidualne sukcesy. Jednostka staje się świadoma, co już w tym zakresie potrafi, a czego nie. Ten etap pozwala człowiekowi podejmować planową decyzję, że chce rozwijać odkrytą umiejętność, co daje możliwość przejścia na kolejny poziom.

Czwarty z etapów jest etapem finalnym, określanym jako *nieświadoma kompetencja*. *Ostatni etap budowania kompetencji może określić hasło nie wiem, że wiem*. Na tym etapie kompetencyjnym jednostka zaczyna często i regularnie posługiwać się nowo nabytą umiejętnością, doskonali poziom jej opanowania.

Podstawowe kompetencje uległy modyfikacji i rozszerzeniu ze względu na postęp i zmieniające się warunki życia. Umiejętności takie jak umiejętność

czytania, pisanie i rachowanie w dzisiejszym świecie nie są wystarczające do funkcjonowania. Muszą one być rozszerzone o umiejętności zastosowania technologii informacyjnych, umiejętności komunikowania się (w tym w językach obcych), umiejętności interpersonalne, umiejętności w zakresie postaw przedsiębiorczych.

Nowoczesny, kompetentny młody człowiek powinien wyróżniać się otwartością na świat i drugiego człowieka. Nie powinien się obawiać postępu, zmiany, wielości możliwości oraz pokonywania problemów. Powinien umieć komunikować się, posługiwać nowoczesną technologią i informacją, być kreatywny i przedsiębiorczy. Europejskie ramy odniesienia kluczowych kompetencji dla procesu uczenia się przez całe życie identyfikują i definiują strategiczną wiedzę i umiejętności, potrzebne każdej jednostce pragnącej dążyć do samorealizacji i uczestnictwa w życiu społecznym w dzisiejszym szybko zmieniającym się świecie. Zalicza się do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje międzykulturowe i międzyludzkie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.

Powyższe kompetencje nie są stałe i obowiązujące przez wiele lat, te zakresy ewoluują i tworzą przestrzeń dla rozwoju bardziej szczegółowych. Chodzi o to, aby ludzie byli bardziej elastyczni, mieli większe zdolności dostosowawcze, cechowali się wyższym poziomem satysfakcji i motywacji. Nowoczesne społeczeństwa powinny promować i dawać okazje do ciągłego rozwijania tych zakresów kompetencji oraz zapobiegać ich dezaktualizacji i deficytom w tym zakresie. Ważnym procesem umożliwiającym to, jest proces wychowania przez pracę realizowany na każdym etapie rozwoju człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem wieku przedszkolnego. Dlatego, że w tym okresie kształtuje się ich podstawa, załączek – potencjał, który w późniejszych okresach jest rozwijany i doskonalony.

Bibliografia

1. CEDEFOP. Terminologia europejskiej polityki w dziedzinie edukacji i szkoleń. Wybór 130 najważniejszych terminów. Luxemburg, 2014.
2. Civelli F. Personal competencies, organizational competencies, and employability. *Industrial and Commercial Training*. Vol. 30, No 2-1998.
3. Dziennik Urzędowy UE L 394/10 (PL) z dnia 30.12.2006 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Załącznik: Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> (dostęp z dnia 30.03.2016).
4. Flis A. Manager nie musi znać się na wszystkim! URL:

- <http://manager.money.pl/strategie/zarzadzanie/arttykul/manager;nie;musi;znac;sie;n;a;wszystkim,13,0,161805.html> (dostęp z dnia 30.04.2019).
5. Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł. Jak oceniać pracę? Wartościowanie stanowisk i kompetencji. Warszawa, 2006.
 6. Kaczor S. Edukacja dorosłych a ich praca zawodowa i bezrobocie / W: T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa, 1996.
 7. Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Wrocław, 1982.
 8. Krawczyk-Blicharska M., Szkurłat J. (red.), Edukacja – Rynek pracy- Rozwój. Obszary wsparcia i aktywizacji wybranych grup społecznych. Kielce 2015.
 9. Krawczyk-Blicharska, Miko-Giedyk J., Kowalski S., (red.) Kształcenie zawodowe w perspektywie współczesnych uwarunkowań społecznych. Kielce 2015.
 10. Kwiatkowski S. M. Pedagogika pracy. / W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. T. III. Gdańsk, 2006.
 11. Nowacki T. Leksykon pedagogiki pracy. Radom, 2004.
 12. Pszczołkowski T. Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław, 1978.
 13. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa, 1972.
 14. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy. Bydgoszcz, 2005.
 15. Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J, Sztajerwald, Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste. Gliwice, 2013.
 16. Wołk Z., Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa. Radom, 2009.

Кузик М. Ю.,
магістр спеціальності «Освітні,
педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ»

Проблема духовно-морального виховання студентів у вітчизняній та західній науці була предметом розгляду багатьох дослідників, істориків, педагогів, освітніх та громадських діячів. Оскільки духовні засади були історично притаманні вітчизняному як освітньому процесу, так і торкалися проблеми світоглядних основ духовно-морального виховання особистості.

Як свідчить ретроспективний аналіз, уперше про духовне виховання йшлося у «Повчанні дітям» Володимира Мономаха, «...старших шануй, як батька, а молодих, як братів, у домі своєму не лінуйтесь, але за всім доглядайте: не покладайтесь на тивуна, ні на отрока, щоб не насміхалися ті, що приходять до вас, ні з дому вашого, ні з обіду вашого...» [9].

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність доволі великої різноманітності теоретичних уявлень про духовність, мораль, моральне виховання. Так, у трактуванні М. Бердяєва [2] духовність – це найвища якість, цінність,

найвище досягнення самої людини, оскільки найвища мета – не економічна, не соціальна, а духовна.

Е. Помиткін визначає духовність як «специфічно людську рису, що виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» [10, с. 28], а І. Бех [2] зазначає, що духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства.

На думку С. Ярмусь [14], до духовності входить свідомо активність людського духу, яка підносить людину до ідеалу добра, – до того, що її облагороджує. Як зазначає О. Вишневський, духовність найвищим щаблем абсолютних цінностей, пов'язує її зі шляхом людини до Бога, її зорієнтованістю до дотримання в житті Божих заповідей. Духовність, стверджує А. Богущ [4, с.18-23], – своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що виявляється в позитивній поведінці й діяльності людини та характеризує цілісність її як особистості.

Духовність, як зазначає Г. Шевченко, це специфічна властивість особистості, її внутрішня енергетична сила, основа її життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси. Духовність інтегрує енергію Духа, екологію Духа, красу людського Духа, переживання краси духовного світу, різних картин світу: наукової, естетичної, сердечної. Автор підкреслює: «Духовність ми розглядаємо як проблему оволодіння сенсожиттєвими цінностями, цілями та смислами, постійне сходження до вершин найвищих цінностей і реалізацію їх у практичній діяльності» [13, с. 11].

Науковець Н. Лавриченко робить спробу поєднати поняття «духовність» і «моральність» у сучасній педагогічній науці, у якій духовність є способом індивідуального світопізнання та світовідношення у складному поєднанні з механізмом саморефлексії, тобто визначає ставлення людини до самої себе, тоді як моральність ґрунтується на історичному досвіді й формує такі культурні концепти, як моральні норми, принципи, поняття добра [8, с. 7-11].

Формування високодуховної цільної особистості відбувається тільки при звертанні до православної віри, що пропонує перспективу й програму нескінченного самовдосконалення. Світський гуманізм як світогляд, що лежить в основі сучасної вітчизняної педагогічної парадигми, при всій його привабливості – занадто вузька основа для всеосяжної системи утворення й виховання, щоб прийняти виклик прийдешнього тисячоріччя. В. Зеньківський, відомий релігійний діяч, вважав, що духовність – це не особливе надпсихічне життя, а основне життя людини, провідниками якого зовні є психічна й фізична сфери. Суттєве й головне в духовному житті, як він підкреслює, полягає в пошуках Безмежного і Абсолютного. Дуже точно з приводу цього висловився блаженний Августин: «Для Себе Ти сотворив нас, Боже, і не заспокоїться душа наша, поки не зіллється з Тобою» [6, с.

200-221]. Отже, враховуючи погляди науковців, варто відзначити, що духовність – це моральна культура людства, а відродження духовності пов'язане із поверненням до традиційних духовних цінностей народу.

Категорію «мораль» трактують як «систему цінностей, принципів, норм і правил поведінки та діяльності людей, які регулюють відносини між ними на гуманній основі» [7, с. 131]. Ідеали й норми моралі створювалися віками в кожного народу, а стверджувалися і вдосконалювалися у практиці поведінки та взаємовідносин. Нині все більше утверджується думка, що особливості різних історичних епох впливали на формування певних моральних уявлень, правил поведінки, виховних ідеалів у моральному становленні особистості.

Поняття «виховання» в педагогічній літературі застосовується в широкому та вузькому значенні. Виховання в широкому значенні трактується як освіта, навчання, процес формування особистості й підготовки її до активної участі у виробничому, суспільному та культурному житті. Формування світогляду, морального обличчя, розвиток смаку, фізичний розвиток – це більш вузьке значення розглядуваної дефініції [1].

Із педагогічної точки зору моральне виховання розглядається як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття й поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі.

На думку М. Фіцули, «моральне виховання – це виховна діяльність школи та сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності» [12, с. 254].

Науковець І. Гончаренко визначає моральне виховання як «цілеспрямований процес формування моральної свідомості, розвитку морального почуття та навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології» [5, с. 216].

На думку І. Сіданіч, духовно-моральне виховання – це цілісна система, що поєднує засвоєння знань, необхідних для життєдіяльності, формування психологічної готовності до духовно-морального вдосконалення, набуття практичної компетенції, дотримання духовно-моральних норм і правил, виховання інтересу до саморозвитку і виховання. Духовно-моральне виховання розглядається як: духовно-моральний розвиток духовних і моральних почуттів і якостей (совість, віра, добро, любов, відповідальність тощо); духовно-моральна позиція (здатність розрізняти добро і зло, прояв любові, готовність до життєвих випробувань); духовно-моральна поведінка (готовність служити людям і Батьківщині, духовна розсудливість, добра воля); цілеспрямоване формування особистості – її внутрішніх настанов, понять, принципів, що визначають поведінку, духовні цінності, інтелектуальну сферу [11, с. 91-92].

Отже, проблема духовно-морального виховання у вітчизняній та західній науці була предметом розгляду багатьох дослідників, істориків, педагогів, освітніх та громадських діячів. Духовні засади були історично притаманні вітчизняному як освітньому процесу, так і торкалися проблеми світоглядних основ духовно-морального виховання особистості. Духовно-моральне виховання як категорія педагогіки розглядається, перш за все, як християнський пріоритет і елемент раціональності буття людини.

Узагальнюючи сутність попередніх думок, доходимо висновку, що базовими для поняття «духовно-моральне виховання» виступають «духовність» і «моральність». Отже, духовно-моральне виховання – це багатогранний, цілісний системний процес, який забезпечує формування моральної свідомості особистості, її чуттєво-емоційної сфери, гуманного ставлення до навколишньої дійсності, здатностей вибудовувати гуманні взаємини з людьми, розуміти та творити добро і красу в житті.

Список використаних джерел

1. Балахтар В. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-метод. посібник. 2-е вид, доповнене. Чернівці. 2013. 204 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. Москва. 1994. 480 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 1 : Особисто-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ. 2003. 280 с.
4. Богуш А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах*. Київ, 2000. Кн.1. С.18–23.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. 1997. 376 с.
6. Зеньковский В. В. Психология детства. Москва. 1996. С. 200–221.
7. Костенко Р. В. Вплив християнської релігії на особистість у процесі її соціалізації. *Виховання і культура*. 2001. №1 (1). С. 62–66.
8. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці. *Шлях освіти*. 2003. № 1. С. 7–11.
9. Повчання Володимира Мономаха дітям. *Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки* / за ред. С. А. Литвинова. Київ. 1961. 652 с.
10. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ. 2007. 280 с.
11. Сіданіч І. Л. Окремі аспекти теорії і практики становлення духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі (XX–перша чверть XXI століття). *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. №1. С. 88–98.
12. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник. Київ. 2005. 560 с.
13. Шевченко Г. П. Духовні цінності. *Педагогічна газета*. 2001. № 4. С. 11.
14. Ярмусь С. Досвід віри українця : вибрані твори / упорядн. А. Колодний. Київ. 2002. 512 с.

Лі Ліцюань,
аспірант кафедри теорії музики і вокалу
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Діяльнісний підхід є загальнонауковим методом дослідження будь-якої проблеми в сфері педагогічної освіти, однак реалізація його має особливо вагомий цінність для вирішення конкретнонаукового питання в педагогічній науці. Тому формуванні методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки здійснюється нами в концепції діяльнісного підходу.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження показав існування двох напрямів до розуміння методологічної діяльності вчителя – *структурного* (С. Гончаренко [1], Я. Л. Коломинський [5], А. Реан [5]) і *функційного* (Н. Кузьміна [2], Н. Овчаренко [3]). У діяльності вчителя музичного мистецтва в останній час сучасними науковцями акцентується увага на *рефлексивному* напрямі, спрямованому на виявлення специфіки мистецько-педагогічної діяльності (О. Отіч [4]).

Застосування діяльнісного підходу в дослідженні дало нам змогу розглянути особливості методологічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка лежить в основі його методологічної компетентності з позиції означених напрямів: окреслити методологічні діяльнісні функції вчителя музичного мистецтва і викладача вокального класу; визначити структуру методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва сформованої в процесі вокальної підготовки; виявити значення рефлексивного характеру методологічної діяльності, яка перетворює її на «метапрофесійну діяльність».

У процесі дослідження до найважливіших методологічних діяльнісних функцій вчителя музичного мистецтва нами віднесено: *мотиваційну*, яка полягає в усвідомленні цінності науково-дослідницької діяльності вчителя та спонуканні до науково-творчого пошуку учнів у сфері вокального мистецтва; *інформаційно-аналітичну*, яка базується на вмінні знаходити нову необхідну інформацію та аналізувати її; *праксеологічну*, яка полягає у використанні наукових методів пізнання вокального мистецтва на практиці для забезпечення професійної діяльності: дедукції та індукції, аналізу та синтезу, систематизації та класифікації, узагальнення та ін.; *науково-творчу*, яка передбачає здійснення наукового дослідження вчителем музичного мистецтва з актуальних проблем навчання співу дітей та написання науково-методичної або наукової праці.

На основі виявлених методологічних діяльних функцій учителя музичного мистецтва ми визначити структуру методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, сформованої в процесі вокальної підготовки, яка включає компоненти: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, науково-діяльнісний, результативно-рефлексивний*.

Реалізація діяльнісного підходу в дослідженні формування методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки базується на характерних для такого підходу принципах: *детермінованості*, який відображає взаємозумовленість усіх складових вокально-методологічного діяльнісного процесу: з позиції структурного напрямку – детермінований зв'язок суб'єкта діяльності (майбутнього вчителя музичного мистецтва) з її метою, засобами реалізації та результатом; з позиції функціонального напрямку – взаємозумовленість професійних функцій майбутнього вчителя в процесі методологічної діяльності; з позиції рефлексивного напрямку – зумовленість методологічної рефлексії специфікою мистецько-педагогічної діяльності та зумовленість методологічного зростання майбутнього вчителя в процесі діалогічної міжособистісної взаємодії з учнями; *активності*, який передбачає наявність цілі, інтересу, потреби магістрів музичного мистецтва, що проявляється в їх активній позиції щодо формування власної методологічної компетентності в процесі вокальної підготовки; *розвитку*, який є вимогою спрямованості формування методологічної компетентності магістрів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки на розвиток їх наукового мислення, інформаційно-пошукових та творчо-дослідницьких здібностей.

Таким чином, реалізація діяльнісного підходу в формуванні методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки доцільно здійснювати за структурним, функційним та рефлексивним напрямками, які забезпечують комплексне дослідження означеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя Гомель : ГГУ., 1976. 57 с.
3. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00. 04. Кривий Ріг, 2016. 412 с.
4. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.
5. Реан А., Коломинский Я. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 416 с.

Любківський В. І.,
магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Входженням України до Європейського Союзу зумовило нові потужні поштовхи до розвитку, сприяючи модернізації і реформуванню освіти, появі нових та прогресивних методів навчання і виховання. Це, у свою чергу, зумовило потребу підготовки фахівців, соціально і професійно активних особистостей, які володіють високою компетентністю, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням і прагненням до удосконалювати професійних навичок, здатністю професійно реалізовувати подальше творче зростання.

Професійна компетентність, як зазначає А. Маркова, це «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції, що полягають в результатах праці людини». Науковець пов'язує поняття «компетентність» з дозріванням особистості і пошуком такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні професійних функцій, досягаючи значних результатів.

Відомий науковець М. Армстронг стверджує, що компетентність – це поняття, яке характеризує людину, розкриває аспекти її поведінки і передбачає компетентне виконання роботи, а компетенція – поняття, що стосується роботи і висвітлює сферу професійної діяльності, в котрій людина є компетентною [1, с. 88].

Науковець Т. Недашківська тлумачить компетентність як похідну від компетенції, що характеризує індивідуальну специфіку кожного окремого суб'єкта як носія компетенції, а компетенція реалізується залежно від особистісних характеристик суб'єкта, рівня професійних, спеціальних знань [7, с. 65-74]. Компетентність при цьому, – стверджує І. Шпекторенко, – не втрачає своєї основної ознаки – відповідності, а характеризує суб'єкт управління з позиції його знань, умінь і навичок [9, с. 65-74].

У закладах вищої освіти здійснюється не стільки опанування знаннями, вміннями й навичками, скільки розвиток та особистісне і професійне становлення фахівців. Професіонал, як представник певної культури, формує певний світогляд, життєві настанови і цінності, особливості професійної поведінки тощо.

Період навчання у вищих навчальних закладах є важливим досвідом соціального буття, періодом включення до професійної спільноти, часом формування якісно нових соціальних зв'язків, пов'язаних із професійною діяльністю. Процес здобування фаху – це, як зазначає Ю. Бескурнікова, –

базовий етап професійного становлення особистості або первинної професійної адаптації, коли студент, як майбутній фахівець, проходить шлях розвитку від професійного інтересу – до оволодіння професійними знаннями, усвідомлення змісту та цілей професійної діяльності, засвоєння професійної етики й формування позиції фахівця-професіонала [4, с.284-293].

Процес здобування фаху, особливо магістерського рівня, як зазначено у «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти», що розроблена Міністерством освіти і науки України, це період опанування компетенціями, які характеризують здатність студента виконувати, розуміти, відображати і пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [3, с. 55].

Інтегральною компетентністю особистості фахівця є здатність розв'язувати складні задачі та проблеми у галузі педагогіки або у процесі навчання, що потребує проведення досліджень чи реалізації інновацій, які характеризуються невизначеністю умов і вимог [2, с.93-104].

Професійна компетентність поєднує в собі: спеціальну компетентність, яка забезпечує володіння на високому рівні професійною діяльністю та здатність проектувати власний подальший розвиток; суспільну компетентність, яка обумовлює володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, доцільними формами спілкування, педагогічною взаємодією; особистісну компетентність, яка забезпечує оволодіння прийомami особистісного самовираження та саморозвитку, які протистоять професійній деформації особистості [6, с. 199-203]. Сукупність вищеназваних видів компетентностей визначають зрілість людини у професійній діяльності, спілкуванні, у становленні особистості професіонала, у формуванні його майстерності як педагога.

Набуття професійної компетентності починається з оволодіння педагогічною професією і охоплює декілька етапів професійного розвитку фахівця, протягом яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається перебудова структури особистості, визначається провідна діяльність, соціальна ситуація. Професійне становлення педагога містить такі етапи:

- 1) оптант (етап вибору професії);
- 2) адепт (навчання у ЗВО);
- 3) адаптант (звикання молодого фахівця до роботи);
- 4) інтернал (людину визнають досвідченим фахівцем, який може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями);
- 5) майстер (наявність у фахівця спеціальних якостей, умінь, широке орієнтування у професійній діяльності; індивідуальний стиль діяльності);
- 6) авторитет (фахівець-майстер своєї справи, широко відомий у своєму колі або за його межами; він професійно вирішує завдання за рахунок великого досвіду, вміння організувати роботу тощо);
- 7) наставник (фахівець є авторитетним майстром, передає досвід молодим, стежить за їх професійним зростанням, його життя наповнене

осмисленою професійною перспективою).

Важливого значення у професійному становленні майбутніх педагогів, як зазначає Т. Бурлаєнко, набуває опанування цінностями професії, що сприяє професійному вдосконаленню. Акмеологічний підхід, на його думку, конкретизує ідею гуманізації освіти, засади сучасної ідеології виховання у закладі вищої освіти, спрямованих на досягнення подвійної мети: підготовку до майбутньої професійної діяльності та морально-духовне виховання особистості студента, що формує її духовний світ [8, с. 255-260]. Науковець вважає, що одним із шляхів формування професіоналізму майбутніх фахівців є впровадження у навчальний процес методів активного навчання.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх викладачів у процесі сучасної фахової підготовки як інтегрованого показника особистісно-діяльнісної сутності педагога, сукупність набору необхідних особистісних якостей та результатів творчої професійної діяльності. Подальшого науково-теоретичного осмислення та практичного втілення потребують шляхи, форми та методи формування професійної компетентності майбутнього педагога у період навчання у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / пер. с англ. Е. Бугаевой ; под общ. ред. С. К. Мордовина. 8-изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 832 с.
2. Балахтар В. В. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol. 66, № 4. С. 93–104. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/2066/1365> (дата звернення: 03.05.2019).
3. Балюбаш Я. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти. Київ : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. 77 с.
4. Бескурнікова Ю. Соціокультурний контекст процесу професіоналізації як складової частини соціалізації індивіда. *Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2011. № 1. С. 284–293
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
6. Мокін Б. І., Мізерний М., Мензул О. М. Формування професійної компетентності студентів в умовах професійно-практичної підготовки. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 5. 274 с.
7. Недашківська Т. Професійність державних службовців: компетентнісний підхід *Зб. наук. пр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України* / редкол. : Оболенський О. Ю. (голов. ред.), Сьомін С. В. та ін. Київ : Вид-во НАДУ, Вип. 1. 2008. 306 с.
8. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів:

акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Міністерство освіти і науки України, нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

9. Шпекторенко І. Професійна компетентність у структурі професійної мобільності державного службовця. *зб. наук. пр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України* / редкол. : Оболенський О. Ю. (голов. ред.), Сьомін С. В. та ін. Київ : Вид-во НАДУ, Вип. 2. 2008. 287 с.

Макарчук У. М.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

Колтунович Т. А.,

кандидат психологічних наук, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Важливою умовою підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів є формування у них готовності до професійної діяльності. Готовність до майбутньої професійної діяльності в закладах дошкільної освіти становить основу фахової підготовки до педагогічної діяльності та спрямована на пошуки ефективної цілісної системи цієї підготовки.

Вперше проблему готовності до діяльності стали досліджувати наприкінці XIX століття (Д. Узнадзе, О. Кюльпе, К. Марбе). У той час науковці розглядали готовність як «установку» – загальну фізіологічну готовність організму до виконання виробничого завдання [8, с. 27].

У науковій літературі поняття готовності з'явилося на поч. XX. ст. Ф. Знанецький, В. Томас, Д. Кац, Г. Сміт, Г. Олпорт і ін. досліджували її у межах регуляції та саморегуляції поведінки людини і трактували як феномен опірності особистості до зовнішніх і внутрішніх впливів. Згодом «готовність» почали досліджувати в межах теорії діяльності, пов'язуючи її з інтелектуальним, емоційно-вольовим, морально-психологічним потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності [1]. Проблема готовності студентів до педагогічної діяльності знайшла своє відображення у працях М.І. Дьяченка, Л.А. Кандиловича, К.К. Платона, Н.В. Кузьміна й ін.

У наш час відсутній єдиний підхід до розуміння поняття «готовність до діяльності». Її тлумачать як складне утворення, яке містить мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти; як сукупність професійних знань і умінь (Н. Кузьміна, В. Сластьонін); як особистісне утворення, до

складу якого входять професійні якості, вміння і психічні стани (К. Дурай-Новикова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Пуні); як систему інтегративних здібностей (Б. Ананьєв, Б. Балл, С. Рубінштейн, Б. Теплов); як синтез властивостей особистості, що є ширшим поняттям, ніж здібності (Є. Клімов, В. Моляко, М. Смольсон); як компонент відповідності людини професійній діяльності (І. А. Зімяя, Н. В. Майорова); як цілеспрямований прояв особистості, складовими якого є мотиви, погляди, переконання, почуття, установки, знання, вміння й навички (С. Максименко, О. Пелех).

Традиційно виокремлюють функціональний та особистісний підходи до змісту та структури психологічної готовності до професійної діяльності [4, с. 119-120]. З позицій першого, її розглядають як психофізіологічний стан, що забезпечує високий рівень досягнень у процесі виконання певного виду діяльності (Ф. Генон, Н. Левітов, Л. Нерсисян і ін.). Другий підхід трактує її як психічний стан і якість особистості, інтегровану властивість, розкриття потенційних можливостей (К. Дурай-Новикова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Моляко й ін.) і поділяє на тривалу (визначається стабільними властивостями особистості) та тимчасову (характеризується нестійкістю та піддається впливу багатьох чинників) [5, с. 36-37]. Л. Кандилович, М. Дьяченко виділили такі складові тривалої психологічної готовності: стійкі мотиви діяльності, позитивне ставлення до майбутньої професії; риси характеру, здібності, темперамент, які відповідають вимогам майбутньої діяльності; професійно-важливі стійкі особливості психічних процесів: пам'яті, мислення, уваги, сприйняття, особливості емоційних і волевих процесів; знання, вміння й навички, що необхідні для професійної діяльності та ін. [3].

О. Мороз і ін. до специфічних ознак сформованості готовності до педагогічної діяльності відносить: педагогічну самосвідомість; позитивне налаштування на професію; сформованість потреби у спілкуванні з дітьми, бажання передавати їм соціально-значущі знання; психолого-педагогічні знання; вміння організовувати та керувати навчально-виховним процесом [6, с. 231-232]. К. Дурай-Новикова основними критеріями, які визначають готовність до педагогічної діяльності, вважає: ступінь актуалізації педагогічних знань, умінь, навичок, мобілізації професійно-важливих якостей особистості; сформованість потреб і мотивів діяльності педагога; здатність особистості брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності; якість соціальних та особистісних установок на педагогічну діяльність; рівень інтересу до цієї діяльності [2].

Отже, готовність майбутнього вихователя до педагогічної діяльності можна трактувати, як комплексну характеристику, в якій виявляється його здатність свідомо виконувати цю діяльність на принципах толерантності та таку, що пов'язана з його когнітивною, афективно-емоційною і практично-дієвою сферою.

На основі аналізу наукових публікацій можна виокремити такі компоненти готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності [7]:

1) мотиваційно-цільовий – сукупність сформованих цілей, мотивів, установок, інтересів до педагогічної діяльності. Цей компонент пов'язаний з потребою у самовираженні, з усвідомленням необхідності професії вихователя для суспільства та прагненням досягати позитивних результатів в обраній сфері;

2) змістово-операційний – взаємопов'язана система педагогічно-важливих знань, умінь, навичок, дій та операцій, які необхідні для успішного виконання професійних функцій. Цей компонент включає оволодіння знаннями з фізіології, антропології, психології, педагогіки, методик дошкільного виховання, які реалізуються в процесі навчально-виховних дій;

3) орієнтаційний – сукупність педагогічно-орієнтованих цінностей, що є орієнтирами успішного виконання професійних обов'язків;

4) оцінний – здатність оцінювати свою професійну підготовку, об'єктивно аналізувати результати власної діяльності;

5) емоційно-вольовий – властивість особистості, що полягає у самоконтролі й самообілізації, емоційній стійкості в непередбачуваних педагогічних ситуаціях.

Така багатокомпонентна готовність майбутнього вихователя здатна сформувати ядро його професіоналізму. Вказані компоненти є утворюють взаємопов'язану ієрархічну сукупність, яка визначає не тільки його практичну готовність, як фахівця, але й розкриває його як особистість в цілому. Рівень розвитку цих компонентів визначає функціональну надійність психіки людини в умовах діяльності та забезпечує можливість виконання поставлених перед нею професійних обов'язків.

Отже, професійна готовність до педагогічної діяльності – це цілісне, особистісне утворення, яке виникає у результаті професійної підготовки. Як стійка характеристика особистості вона охоплює позитивну налаштованість на майбутню професію; сукупність необхідних мотивів професійної поведінки й діяльності; сформованість рис характеру, темпераменту, здібностей, що відповідають запитам діяльності; систему важливих знань, умінь і навичок; професійно важливі особливості функціонування пам'яті, мислення, уваги й сприймання, вольових та емоційних процесів.

Список використаних джерел

1. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. URL: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/> (дата звернення 02.05.2019).
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01. Москва, 1983. 32 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.

4. Левицька Л. В., Поворознюк Т. Є. Окремі аспекти психологічної готовності до професійної діяльності фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 11. С. 119–122.
5. Левшенюк Н. А. Теоретичне обґрунтування поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1 (77). С. 36–38.
6. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
7. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. URL: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/> (дата звернення 03.05.2019).

Маник І. М.,

директор

Інноваційна школа «Unique»

м. Чернівці, Україна

МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

В умовах Глобалізації 4.0 змінився акцент трудової діяльності індивіда. У зв'язку із цим особистості, як основному фігуранту соціокультурних змін майбутнього, вже недостатньо бути виконавцем. Важливо переорієнтувати професійну підготовку в освіті не тільки на засвоєння сучасних *hard skills*, а й на розвиток особистості, яка сама стає новатором та носієм змін.

У даній статті хочу запропонувати свій погляд на методики формування підприємницької компетенції та психологічні аспекти розвитку особистості учня.

Учень ставить свої вимоги до якісної освіти: пізнання через гру, досвід, комунікацію, технології. Взаємодія учень-вчитель стає основним критерієм успішного навчального процесу. При умові виконання даних «вимог» освіта виконує свою функцію.

Інноваційна освіта – освіта відповідно до потреби кожного учня бути частиною життя в технологічному світі інновацій. Така освіта передбачає розвиток навичок безперервного навчання, критичного мислення, самомотивації, лідерства.

На перший план серед компетенцій виходить «підприємливість». Така компетенція формує нове економічне мислення, забезпечує комплексний підхід до освоєння усіх предметів.

Основні переваги для особистості учня у розвитку підприємницьких здібностей є стійке розуміння процесів економіки, поведінки споживача і

оцінка себе, як фігуранта кожного економічного процесу.

Методика формування підприємницької компетенції передбачає комплексний підхід з точки зору психології особистості і вивчення основ економіки .

Наприклад, для освоєння теми «Потреби людини» для дітей 7-8 років можна використати казку про квітку – семицвітку. Пояснити важливість розуміння своїх бажань. Дійти до висновку, що перед тим, як задовольняти свою потребу варто задати собі наступні запитання: Чи є інший вибір? Чи раціональна моя потреба? Чи не нашкоджу я комусь? Чи принесе задоволення цього бажання мені надовго благо?

У старших учнів формування здатності до підприємництва переростає з розуміння процесів економіки у розвиток навичок ефективної комунікації, роботи в команді та розуміння своєї ролі в організації.

Найбільшою перешкодою у процесі психологічного становлення професіонала стає невміння слухати, упередженість, конкуренція, відсутність навичок переговорного процесу.

Психологічні аспекти розвитку професіоналізму тісно пов'язані з розумінням своїх сильних і слабких сторін, об'єктивним сприйняттям себе, розумінням, що «один в полі не воїн».

Таким чином, методика формування підприємницької компетенції передбачає як психологічну, так і наукову складову. Вивчення економіки можливе вже з 7 років, тоді це забезпечує стійку професійну орієнтацію в кожній галузі. Адже основна задача професійної освіти дати світу фахівця майбутнього, інноватора, умілого користувача ресурсами і капіталом та комунікатора, який має розвинений емоційний інтелект та мотивацію до навчання протягом усього життя.

Матвієнко О. В.,

доктор педагогічних наук, професор

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сьогодні освіта України перебуває у стані організаційного реформування та модернізації. Процеси реформування зумовлені наближенням вітчизняної системи освіти до європейських зразків, стандартизацією підготовки фахівців педагогічної галузі, а також потребою досягнення високої якості освіти, що передбачає пошук нових методів і форм навчання, тобто запровадження інновацій у освітній процес. Це є закономірним явищем, оскільки поява інновацій, зумовлена зміною традицій, що

спрямовані на забезпечення якісно нового рівня освіти. Як відомо, якість освіти є ключовою категорією нової парадигми освіти та пріоритетним напрямом розвитку освітньої системи України.

З урахуванням означеного підготовка вчителів нового типу стає найважливішою передумовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Сьогодні професійно затребуваним є педагог, який здатний запроваджувати інноваційні технології в освітній процес будь-якої освітньої ланки, зокрема, початкової школи, фахівець, який здатний застосувати на практиці нові знання, прийоми й форми роботи та досягнути найвищого рівня ефективності поставленої мети.

Нормативно-правовим підґрунтям підготовки фахівців початкової освіти є державні документи: закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.), Концепція розвитку педагогічної освіти (1998 р.), Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2002 р.), Державна програма «Вчитель» (2002 р.), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.), Національна рамка кваліфікацій (2011 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012 р.), Концепція «Нова українська школа» (2017 р.) та ін.

Вищезазначені державні законодавчі документи присвячені радикальній модернізації освіти, в основу якої покладено гуманізацію і демократизацію всієї системи освіти, складових її елементів, зокрема, важливим аспектом виступає початкова освіта. Також вони спрямовані на моніторинг стану інноваційного розвитку освітньої галузі та реалізацію інноваційної політики. Найважливіше, що ці документи виступають теоретичним підґрунтям для визначення теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання.

У сучасних умовах вища освіта, політика, інституції трансформуються під впливом процесів глобалізації. Освіта перманентно виступає об'єктом реформування. Вважається, що кожних 20-25 років необхідно проводити реформи національної системи освіти. Але при цьому освітня галузь має бути конкурентоспроможною на світовому ринку надання освітніх послуг, що потребує формування організаційного механізму, який повинен бути спрямований на забезпечення ефективності функціонування цієї системи та її якості.

Реформація, модернізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головної мети, ключового показника та основного двигуна сучасного прогресу. Саме це створює вимоги до майбутнього вчителя початкової.

Отже, сучасна університетська освіта передбачає відкритість майбутньому, її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкненості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової освітньої моделі, яка б відповідала реаліям інформаційного суспільства, стрімкими інтеграційними процесами в освіті.

Матішак М. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

НАВИЧКИ КРИТИЧНОГО І АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗМІСТІ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Головним пріоритетом сучасної освіти є особистість, створення оптимальних умов для її розвитку, формування компетентностей, забезпечення можливостей для її самореалізації. Як зазначають дослідники, «суспільство має забезпечити повагу до особистості, яка навчається і навчає, ставлення один до одного за типом – «рівний-рівному», створювати якомога більш справедливі й рівні умови для одержання освіти кожною людиною» [3, с. 24].

Одним з шляхів досягнення цієї мети є демократизація освітнього процесу на всіх рівнях і в закладах вищої освіти, зокрема. Аналіз низки сучасних наукових розвідок засвідчив посилення уваги вітчизняних дослідників до різних аспектів проблем демократизації освіти, а саме: В. Андрущенко, О. Вишневський, В. Кремінь, С. Кострюков, В. Мадзігон, Г. Назаренко, О. Овчарук, О. Савченко, О. Сухомлинська, Л. Панченко та інші.

У змісті професійної підготовки майбутніх педагогів необхідно забезпечити формування різних компонентів демократичної культури. Зазначимо, що фахівці педагогічних спеціальностей не лише самі мають бути носіями такої культури, а й формувати її компоненти у вихованців. Демократична культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сприятиме створенню умов для того, щоб уже з дошкільного віку діти засвоювали і практикували навички такої культури.

Зміст демократичної культури відображає низка компетентностей. У посібниках Ради Європи ці компетентності поділяють на чотири категорії, а саме: цінності, ставлення, навички, знання та розуміння. З-поміж навичок культури демократії важлива роль належить розвитку аналітичного і критичного мислення. Саме ці навички є допомагають зорієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, насиченому різноманітними повідом-

леннями, фактами, судженнями.... В умовах розвитку демократичної культури навички аналітичного і критичного мислення допомагають аналізувати інформацію, систематизувати, узагальнювати, розпізнавати упереджені судження, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, знаходити і наводити аргументи, правильно формулювати питання, переконувати, передбачати наслідки, робити висновки і перевіряти їх на практиці тощо.

У наукових працях критичне мислення розглядається як «процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією» [4, с. 21]. Засвоюючи навички критичного мислення дитина готується до самостійної діяльності в демократичному суспільстві, стає дієвим суб'єктом.

Аналітичне та критичне мислення містить комплексний набір взаємопов'язаних навичок. Навички аналітичного мислення необхідні для систематичного та логічного аналізу різних матеріалів, таких як текст, аргументи, інтерпретації, проблеми, події, досвід. Вони включають здатність та вміння:

- поділ інформації на окремі частини;
- пояснення значення кожного елемента;
- визначення зв'язків і взаємозалежностей елементів;
- виявлення розбіжностей і залежностей;
- визначення нових альтернатив і можливостей;
- формулювання логічних і ґрунтовних висновків [2, с. 45].

Навички критичного мислення необхідні для оцінки будь-яких матеріалів та суджень про них. Вони включають здатність та вміння:

- узгоджувати інформацію з наявними доказами та досвідом;
- визначати актуальність, чіткість, надійність, доцільність, корисність;
- розуміти й оцінювати думки і припущення;
- усвідомлювати широке призначення інформації, розуміти мотиви, наміри і плани авторів інформації;
- створення і розробка альтернативних матеріалів і можливостей;
- зважувати плюси і мінуси доступних варіантів (витрати, вигоди, ресурси, ризики);
- керуватися чіткими критеріями, принципами і цінностями для оцінки інформації;
- визнавати можливий вплив на оцінку власних припущень та передумов, що могли вплинути на оцінку, усвідомлювати, що власні переконання та судження завжди залежать від культурної належності та індивідуального бачення [2, с. 46].

Ефективне аналітичне мислення передбачає критичне мислення (тобто оцінювання матеріалів, які аналізуються), а ефективне критичне мислення зумовлює аналітичне мислення (наприклад, знаходження відмінностей та усвідомлення подібностей). Тому навички аналітичного та критичного мислення за своєю суттю взаємопов'язані [2, с. 46].

Формування перелічених навичок у майбутніх фахівців в освітньому

процесі вищої школи здійснюється у змістовому і операційному аспектах. За С. Терно, змістовий блок містить загальнометодологічні принципи і загальні стратегії, а операційний блок передбачає наявність умінь доводити, знаходити аргументи, обґрунтовувати, оцінювати, спростовувати, робити висновки тощо [4, с. 39].

Змістовий і операційний аспект реалізуються під час використання відповідних змісту та методів навчання. Інтелектуальна активність, гнучкість мислення, ефективна комунікація розвиваються під час використання методів «Табу», «Інтелект-карта», «Система цінностей» тощо. Наприклад, сутність вправи «Система цінностей» полягає у тому, що група студентів працює над виокремленням і ранжуванням певних цінностей, актуальних для досліджуваної проблеми. Таким чином, студенти аналізують процес, визначають його найголовніші аспекти, узгоджують ідеї один з одним, вибирають оптимальні. Після виконання поставлених завдань студенти презентують отримані результати, обґрунтовуючи думки та ідеї. Важливим для даного методу є проведення етапу рефлексії, який допомагає усвідомити особливості процесу виконання завдання, усвідомлення шляхів досягнення спільної думки, емоційні аспекти, які заважали або допомагали досягненню мети. Таким чином студенти у практичній діяльності поглиблюють свої уявлення про забезпечення демократизації освітнього процесу і зможуть їх реалізувати у майбутній професії.

Задля ефективного розвитку навичок критичного й аналітичного мислення майбутніх вихователів ЗДО, в першу чергу, необхідно налагодити партнерські стосунки між викладачем і студентом, стимулювати інтелектуальну діяльність за допомогою відповідних методів і змісту навчального матеріалу, спиратися на загальнолюдські моральні принципи, стимулювати емоційність і сформувати демократичну культуру, як особисту цінність для кожного.

Список використаних джерел

1. Голлоб Р., Крапф П. Навчання демократії : збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. Київ : Основа, 2016. Т. 6. 100 с.
2. Компетентності для культури демократії. Живемо разом як громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві. Рада Європи, 2016. С. 44–46.
3. Панченко Л. Значення демократії в університетській освіті. *Вища освіта України*. 2014. № 1. С. 21–27.
4. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

Микитейчук Х. І.,

асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ДВОПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ – УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ В ПОЛЬЩІ

В освітній політиці сучасних європейських країн велика увага приділяється інтеграційним процесам у системах дошкільної та шкільної освіти, підвищенню рівня та якості дошкільного навчання і підготовки дітей до школи як найважливішого чинника їх подальшого освітнього шляху.

Потреби суспільства призвели до перегляду структури дошкільної системи і введення в неї так званого «передшкільного щабелю» – спеціальної сполучної ланки дошкільної та шкільної освіти, що орієнтує їх не лише на наступність, але й на інтеграцію. Передшкільний щабель у дошкільних закладах Польщі представлений нульовими класами при школах («*zerówka*») або підготовчими групами в дитячих садках, обов'язковими для 5-6-річних малюків, які через рік підуть до школи.

Передшкільний щабель у цілому ставить такі завдання: створити умови для забезпечення всіх дітей відповідним рівнем підготовки для досягнення «рівного старту»; підготувати дітей до засвоєння початкових базових знань, умінь і навичок для їх подальшого розширення в початковій школі; допомогти дітям адаптуватися до нових умов при їх переході з сім'ї в більш регламентоване середовище проживання і попередити можливі стресові ситуації; уникати можливих конфліктів і встановлювати толерантні стосунки у дитячому колективі, створити умови доброзичливого спілкування дітей різного віку, включаючи дітей з вадами здоров'я та представників інших культур.

Тенденція інтеграції дошкільної і початкової освіти, наступність між ними актуалізувала потребу двопрофільної підготовки педагогів, яка сьогодні існує в Польщі, як і в багатьох європейських країнах. Її суть полягає в тому, що підготовка вчителів початкових класів поєднується з підготовкою вихователя для дошкільних закладів. І одних, і інших у Польщі прийнято називати вчителями.

Таке поєднання на практиці виявляє очевидні переваги. За спостереженнями, проведеними групою дослідників, така організація навчально-виховної роботи, коли в старших групах дитячих садків і в нульових класах працюють педагоги з подвійною спеціальністю, сприяє більш ефективному вирішенню завдання підготовки дітей до школи [2]. З іншого боку, це є вигідним і для педагога, адже випускник з подвійною спеціальністю має більше шансів працевлаштуватися за фахом – в школі чи дошкільному закладі.

Треба зазначити, що підготовка вчителів дошкільних закладів і початкової школи в системі педагогічної освіти Польщі належить до спеціальностей 1-го рівня (2-й рівень – вчителі гімназії, 3-ій – викладачі вищої школи) [8, с. 87]. Вчитель має закінчити навчання першого ступеня або другого ступеня, яке триває упродовж 3 або 5 років і здобути професійну кваліфікацію ліценціата або магістра.

Підготовка педагогів з вищою освітою за рівнями ліценціат та магістр для дошкільних закладів та початкової школи здійснюється у Польщі в таких навчальних закладах: вчительські колегії, вищі професійні школи з трирічним терміном навчання студентів і отриманням випускниками диплома ліценціата (перший ступінь вищої освіти). Також існує широка мережа вищих навчальних закладів: вищі педагогічні школи, академії, університети (державні та приватні), які, крім ліценціатських циклів навчання, мають дворічний магістерський цикл і готують магістрів педагогіки [2].

До основних компетенцій вчителя дошкільного навчального закладу та початкової школи Е. Вільчковський, А. Вільчковська, К. Денек, В. Пасічник відносять: праксеологічні, комунікативні, співпраці, креативні, моральні, інформаційно-медіальні тощо, які обумовлюють багатогранну педагогічну працю вчителя у дошкільному закладі або у початковій школі. Практикологічні компетенції виражають навички вчителя в ефективному плануванні, чіткій організації, контролі та оцінці результативності освітніх процесів і власної педагогічної діяльності. Комунікативні компетенції – це мовні особливості педагога, що виявляються в освітніх ситуаціях, передбачають технологію його спілкування з дітьми, їхніми батьками та колегами, застосування певного стилю виховного впливу на дітей (авторитарного, демократичного, ліберального). Компетенції співпраці або взаємодії характеризуються чіткістю інтеграційних дій вчителя, успішністю міжособистого партнерства і мовленнєвої комунікації, здатністю мобілізувати дітей до активної навчальної діяльності, усвідомленням особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними, умінням вирішувати конфліктні ситуації в групі або класі. Інноваційність і нестандартність є основними показниками креативних компетенцій, що виявляються у творчому ставленні педагога до власної праці, нешаблонній педагогічній діяльності, застосуванні в освітньому процесі прогресивних і найбільш ефективних методів і прийомів. Інформаційно-медіальні компетенції реалізуються в застосуванні педагогом сучасних засобів і комп'ютерних технологій на різноманітних заняттях та уроках з дітьми дошкільного віку й учнями початкових класів. Моральні компетенції передбачають наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога, відповідального ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності як соціально значущої, доброзичливості, тактовності, об'єктивності, демократичний стиль у взаємостосунках з дошкільниками й учнями, виховання особистим прикладом авторитетної, високоморальної та різнобічної людини [2; 3, с. 49].

У діалогах на тему компетентностей вчителя дошкільного закладу і початкової школи М. Яковіцька особливо наголошує на важливості таких особистісних компетенцій, як «уміння знаходити компроміс, працювати з іншими людьми, відкритість перед іншими, уміння аналізувати ситуацію наперед, оцінювання власних думок» [6, с. 113].

Й. Кужма звертає увагу на значущості загальних для педагогічних працівників компетенцій, як-от: знання об'єкту і предмету педагогічної діяльності, усвідомлення мети і завдань школи; розуміння сутності тристоронньої взаємодії «вчитель-діти-батьки», володіння механізмами налагодження партнерства між ними в навчально-виховному процесі; розуміння умов, знання методів і засобів педагогічної дії; володіння навичками конструювання і розв'язання нетипових освітніх ситуацій за допомогою різних форм занять і активізуючих методів; сформованість у вчителів таких навичок, як пізнання самого себе, учня і оточуючої реальності, здатності приймати рішення і самостійно розв'язувати завдання, що впливають з мети школи і поза-шкільного середовища; готовність і уміння співпрацювати з різними суб'єктами шкільного самоврядування, самоконтролю, саморозвитку та самооцінки [7, с. 157].

У практичній діяльності вчителя дошкільного закладу і початкової школи в Польщі значну роль відіграють діагностичні компетенції. Їх зазвичай відносять до групи праксеологічних компетенцій, але й виділяють окремо. Об'єктивне діагностування дітей має особливе значення на етапі переходу дитини з дошкільної ланки в шкільну. Тому для вихователя в дитячому садку, так як і для вчителя школи, діагностика є невід'ємною складовою їх роботи. Реалізація діагностичних цілей, так як і освітніх, є частиною основної навчальної програми.

Коли йдеться саме про передшкільний щабель, перед вчителем ставиться завдання проведення систематичних педагогічних спостережень, мета яких дізнатись про готовність дитини до навчання в школі за рік до вступу школи та адекватну підтримку її батьків, вчителів та консультативних центрів [5, с. 38]. Організація спостереження та інтерпретація дитячої діяльності, за оцінкою Е. Грушчик-Колчжинської та Е. Зелінської, має важливе значення для закладів дошкільної освіти і початкової школи [4, с. 7].

Варто зазначити, що в польській літературі конкретизований технологічний і змістовий аспекти діагностичних процедур. Зокрема, Е. Грушчик-Колчжинська та Е. Зелінська пропонують для вчителів ряд діагностичних програм та інструментів для вивчення п'ятирічних дітей, які повинні були йти до школи у віці шести років. Комплексний діагноз передбачає вивчення конкретних якостей дітей, які забезпечують їм успішний початок навчання у першому класі, як-от: діяльність дітей з самообслуговування (методики «У роздягальні», «У ванній кімнаті», «У номері або в кафетерії»), рухові навички дітей («Курс перешкод»), функціонування під час гри («Солодка вечірка для ляльок та плюшевих ведмедів»); прийняття і реалізація дітьми

завдань («Розетки», «Ялинкові ланцюжки») [4, с.12, 17-26, 58].

Спостереження та аналіз діяльності дітей – це перший етап діагностики готовності до навчання в школі, другий – це тести, що демонструють знання та навички, необхідні в школі. Для проведення тестових процедур польські вчителі, які працюють у різних формах дошкільної освіти, опановують комплексну методику «Діагностика шкільної підготовленості дитини в останній групі дитячих садків, розроблену Дж. Анджеевською та Дж. Вірючкою. Діапазон діагностики вчителя включає: ключові компетенції, що визначають успіх дитини в школі; активність рухова; соціальна активність та вміння та самопізнання; мови та комунікативні навички; знання дитини про світ; знання та навички з математики та читання; творча діяльність; соціальна активність та вміння на думку батьків; соціальна активність та вміння на думку вчителя [1, с. 171].

Практичний досвід переконує, що оволодіння вчителем загальними й специфічними компетенціями сприяє успішному початку шкільного навчання дітей, пом'якшує перехід дитини з дитячого садка до школи, забезпечує реалізацію наступності між дошкільною і шкільною ланками.

Список використаних джерел

1. Andrzejewska J., Wierucka J. Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego. Wydanie rozszerzone, Warszawa, WSiP 2010, S. 171.
2. Вільчковський Е. С., Вільчковська А. Е., Пасічник В. Р. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу. URL: <http://vuzlib.com/content/view/263/84/> (дата звернення: 02.05.2019).
3. Denek K. O nowy kształt edukacji. Torun , 1998, 177 s.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole. Jak prowadzić obserwację dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski. Kraków : Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, 2011. S. 7.
5. Guz S. Wczesna edukacja dzieci – stan, potrzeba, kierunek przemian, w: S. Guz (red.), *O pomyślny start szkolny dziecka*. Warszawa : Wydawnictwo Comandor, 2010. S. 38.
6. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. Warszawa : Wyd. Eurydice, 2008. 219 s.
7. Kuzma J. Nauczyciele przyszłej szkoły. Krakow, 2000. 197 s.
8. Laska E. I. Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły. Rzeszow : WURZ, 2007. 341 s.

Навольський Н. М.,
асистент
Буковинський державний медичний університет
м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФІЛАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Враховуючи сучасні реформи вищої освіти в Україні виникає проблема оптимальної підготовки висококваліфікованих вітчизняних та іноземних студентів-стоматологів. Навчальним планом викладання дисципліни «Гігієна та екологія» проводиться на другому році навчання. Гігієна та екологія як навчальна дисципліна базується на вивченні студентами медичної біології, медичної фізики, біологічної хімії, анатомії людини та фізіології. Вона тісно пов'язана із клінічними дисциплінами, що враховується при вивченні на другому курсі, у зв'язку з тим, що студенти ще не вивчали клініки. Система навчання на кафедрі передбачає лекційний курс у осінньому семестрі один раз на два тижні та практичні заняття один раз на два тижні протягом року. Стоматологічний курс забезпечений методичними розробками, у яких врахована специфіка професійної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів.

Методичні матеріали склались з урахуванням усіх можливих форм і методів наукових розробок: зведених таблиць даних моніторингу, схем, графіків, малюнків. Крім того, теоретична частина методичних розробок насичена сучасними літературними даними як вітчизняної, так і світової літератури. Методичні рекомендації до практичних занять включають: навчальні цілі заняття, питання теоретичної підготовки, основну літературу для підготовки, викладення теоретичного матеріалу, навчальні практичні завдання, матеріали контролю рівня засвоєння теоретичних питань та практичних навиків.

Організація навчального процесу здійснюється за трансферною системою відповідно до вимог Болонського процесу. Поточна навчальна діяльність студентів контролюється на кожному практичному занятті шляхом усного чи письмового опитування, вирішення задач. Програма дисципліни складається з одного модуля. Підсумковий модульний контроль здійснюється по завершенню вивчення дисципліни на останньому занятті. До підсумкового модульного контролю допускаються студенти, які виконали всі види робіт, передбачені навчальною програмою, та за поточну успішність набрали кількість балів не меншу за мінімальну. Оцінка засвоєння проводиться на підсумковому модульному занятті у вигляді комп'ютерного контролю, теоретичних питань, розв'язування задач та виконання практичних навичок. Головною метою вивчення дисципліни є розвиток у студентів профілактичного мислення, використання його для оцінки рівня загального та стоматологічного здоров'я, надання рекомендацій з гігієнічних питань

здоровій та хворій людині, використання гігієнічних знань для оптимізації умов праці та лікарняного середовища, профілактика внутрішньолікарняної інфекції в лікувально-профілактичних закладах, у тому числі стоматологічного профілю, проведення санітарно-освітньої роботи.

Перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації Національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я включають, насамперед, профілактичні аспекти. Предмет закладає основи вивчення студентами факторів навколишнього середовища та їх впливу на загальне та стоматологічне здоров'я, відкриває широкі можливості для формування у 20 майбутніх лікарів-стоматологів профілактичного мислення, спрямованими на збереження та зміцнення загального та стоматологічного здоров'я.

Нікула Н. В.,

кандидат педагогічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича
м. Чернівці, Україна

СУТНІСТЬ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Рефлексивно-оцінювальний компонент педагогічної діяльності у системі професійної підготовки відіграє важливу роль, саме він відповідає за глибоке осмислення, аналіз та вдосконалення професійної діяльності вчителя. Цей компонент представлений здатністю до рефлексії та творчого саморозвитку, а також здатністю до оцінювання професійно-методичної діяльності.

За словами О. Ходусова, «тільки людина, що володіє культурою, здатна осмислити свої дії, поведінку, критично оцінити їх, побудувати ієрархію цілей і засобів їх досягнення і свідомо втілювати їх у життя. Тільки людина культурна здатна до рефлексії». Саме опираючись на ці слова, ми трактуємо сутність рефлексії педагогічної діяльності вчителя.

Виходимо з того, що поняття «рефлексія» (від лат. *reflexio* – звернення назад, повертання) у словнику методичних термінів тлумачиться як роздуми, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття і вчинки; є важливою професійно значущою рисою особистості педагога, а педагогічна рефлексія – це процес пізнання педагогом самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як особистість; усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги, інші люди [3, с. 87].

Рефлексію як спрямування мислення людини на свій внутрішній світ розглядає І. Бех. О. Новіков це поняття пояснює як важливий компонент у

структурі діяльності, що здійснюється через пізнання і аналіз суб'єктом явищ власної свідомості та власної діяльності.

Автор стверджує, що рефлексія відіграє важливу роль у розвитку як окремої особистості, так і колективів, соціальних спільнот, тому що: по-перше, рефлексія зумовлює цілісне формування знань про цілі, зміст, форми, методи і засоби своєї діяльності; по-друге, дозволяє завжди критично поставитися до себе і своєї діяльності; по-третє, перетворює особистість на суб'єкт власної активності.

Педагогічну рефлексію С. Литвиненко пов'язує зі здатністю вчителя усвідомлювати й регулювати способи здійснення власної педагогічної діяльності та досягнення суб'єктом ефективних результатів діяльності, свідчить про рівень розвитку педагогічної рефлексії [2, с. 11].

У науковій літературі виділяються такі рівні рефлексії: 1) педагог оцінює власні внутрішні переживання; 2) педагог, намагається зрозуміти внутрішній стан учнів, цікавиться їх інтересами, бажаннями; 3) педагог орієнтується в тому, як учень бачить діяльність вчителя, тобто бачить себе очима учнів; 4) орієнтується в тому, як учень уявляє собі його, розуміє дії учня, бачить, як учні розуміють його

За словами С. Литвиненко, рефлексія вчителя виявляється: у процесі взаємодії вчителя з учнями (прагнення зрозуміти їх інтереси, нахили, здібності, почуття, вчинки); у процесі проектування діяльності учнів (розробка цілей навчання, шляхів їх досягнення з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів); у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності й самого себе як її суб'єкта [2, с. 14].

Педагогічна рефлексія у дослідженнях О. Анісімова, І. Княжевої, В. Семиченко та ін. розуміється як процес самопізнання й самоаналізу власної діяльності, поведінки, особистісного і професійного досвіду.

Погоджуємося з думкою І. Княжевої, що основною формою рефлексії є самооцінка чи самооцінювання, а результатом – бажання до саморозвитку. Поняття «саморозвиток», підтримуючи погляди науковців (Б. Ананьєва, В. Гриньової), розуміємо як процес творчого самовдосконалення, самотворення, саморуку, здатність людини бути суб'єктом власного життя шляхом самоусвідомленості, самоорганізації, самокерованості.

Як зауважує Т. Бережная, процес саморозвитку особистості та її якісні особливості багато в чому залежать від уміння людини правильно оцінити свої потреби, інтереси в тій чи іншій ситуації, можливості.

З урахуванням вищезазначеного поняття здатність до рефлексії та саморозвитку розуміємо як здатність учителя у процесі здійснення самоаналізу та самооцінювання власної професійно-методичної діяльності визначити шляхи, прогнозувати перспективи саморозвитку та регулювати професійно-особистісну активність.

Здатність до рефлексії та саморозвитку передбачає: вміння здійснювати аналіз та самоаналіз професійно-методичної діяльності; здатність до

самооцінювання та самопізнання; критичне ставлення до себе та визнання недоліків своєї діяльності; готовність вчителя до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Наступною складовою рефлексивно-оцінювального компонента вважаємо здатність до оцінювання продуктів професійно-методичної діяльності, оскільки переконані, що сучасний вчитель, який володіє методичною культурою, повинен уміти давати оцінку та висловлювати власні оціночні судження щодо здійснення педагогічної діяльності. Для розуміння цієї складової звернемося до тлумачення поняття «оцінка», «оціночні судження».

Оцінка в педагогічному словнику визначається як «ставлення до явищ, діяльності, поведінки, встановлення їх значимості, відповідності нормам, цілям»; «встановлення ступеня, рівня, якості». У довідкових джерелах це поняття розглядається як «дія за значенням оцінити, оцінювати»; «думка, міркування про якість, характер» [1, с. 828].

В своєму дослідженні оцінку будемо розуміти як спосіб виявлення значущості чого-небудь, як специфічну форму відображення цінності об'єкта та його якостей для діяльності, яку здійснює суб'єкт. Тобто не фіксування значущості й цінності об'єкта і його властивостей через оцінку, а формування й висловлювання оцінних суджень з приводу них.

Судження розглядається як дещо завершена думка про предмет, його ознаки чи відношення до інших предметів. У Законі України «Про інформацію» оціночними судженнями вважається «висловлювання, які не містять фактичних даних, зокрема критика, оцінка дій».

Відповідно, здатність до оцінювання професійно-методичної діяльності будемо розуміти як спроможність учителя визначити цінність та значущість об'єкта оцінювання, встановити його відповідність нормам, цілям; з'ясувати його продуктивність, доречність використання для досягнення цілей професійно-методичної діяльності. Ця складова рефлексивного компонента вчителя розкривається через: вміння аналізувати освітню нормативно-правову базу, навчальні програми, підручники; аналізувати конспекти занять; уміння оцінювати педагогічний досвід і впроваджувати його у власну професійно-методичну діяльність.

Отже, рефлексивно-оцінювальний компонент є важливим для педагогічної та професійно-методичної діяльності вчителя в основі якого лежить здатністю до рефлексії та творчого саморозвитку, а також здатність до оцінювання професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
2. Литвиненко С. Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна*

думка. 1.2, 2013. С. 11–14.

3. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.

Олійник О. В.,

кандидат педагогічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Запровадження в усі галузі виробництва нової техніки й технологій, становлення й розвиток ринкових відносин і нових форм господарювання, ринку праці, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії та інформації в інтересах людини, а також про загальні принципи цих перетворень сприяють підвищенню рівня технологічної культури підростаючого покоління. У зв'язку з цим трудова підготовка учнів повинна забезпечувати ґрунтовне оволодіння знаннями про закономірності проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук на рівні загальновиробничих закономірностей; всебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня; формування здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності [2].

Враховуючи сучасні тенденції розвитку початкової освіти першочерговими завданнями технологічної підготовки учнів мають бути: індивідуальний розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу через реалізацію особистісно орієнтованої парадигми навчання; розвиток у учнів критичного мислення як засобу саморозвитку, пошуку і застосування знань на практиці, які є спільними для будь-яких видів виробничої діяльності людини; оволодіння вміннями практичного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, інтернет-технологій; формування системи компетентностей про перетворюючу діяльність людини як основи для навчання впродовж життя; розширення та систематизація знань про технології і технологічну діяльність як основний засіб перетворювальної діяльності людини; виховання свідомої та активної життєвої позиції, готовності до співпраці в групі, відповідальності, вміння обґрунтовано відстоювати власну позицію, що є передумовою підготовки майбутнього громадянина до життя в демократичному суспільстві.

Реалізація нового підходу до трудової підготовки молодших школярів потребує суттєвої переорієнтації підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Нове бачення трудової підготовки школярів викликає

необхідність виважено оцінити існуючі підходи та окреслити саме ті з них, що повинні стати суттєвими для подальшого розвитку підготовки вчителя [1].

Таким чином, кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві і, зокрема, в технологічній освітній галузі, висувають нові вимоги до особистісних та професійних якостей вчителя початкової школи. Актуальними для нього стають внутрішня технологічна культура, широка технічна ерудиція, технічний світогляд, активність, ініціативність, самостійність, прагнення до творчості, надзвичайна відповідальність. Цілком очевидно, що зазначені якості повинні ґрунтуватися на глибокій професійній компетентності вчителя, яка в свою чергу може бути забезпечена лише на основі:

- формування знань про сучасні аксіологічні засади нової філософії освіти XXI ст. про цілісну картину світу, прогресивні та регресивні досягнення соціального та науково-технічного прогресу;
- засвоєння змісту основних компонентів технологічної культури як структурного елемента професійно-педагогічної культури вчителя;
- забезпечення синтезу наукових і практичних умінь та навичок для подальшого самостійного застосування у вирішенні ускладнених задач проектної діяльності;
- забезпечення зв'язку технологічної культури з гуманітарно-художнім і науково-технічним напрямками освіти;
- створення умов для активної творчої роботи, самореалізації в різних видах професійного самовдосконалення і педагогічної діяльності;
- використання набутих знань, умінь, методів і засобів для формування в учнів технологічної культури та її компонентів.

Вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті готовності його до формування у молодших школярів технологічної культури передбачає визначення не лише змісту підготовки, а також ефективних форм і методів методичного впливу на вчителя [3].

Актуальними з цього погляду є комплексні активні методи технологічної освіти майбутніх вчителів початкової школи, а саме: метод вправ, метод дизайн-аналізу виробів, метод творчих проектів, морфологічний аналіз, навчальний експеримент, олімпіади, конкурси, екскурсії, метод фокальних об'єктів, метод мозкової атаки, ділова гра, метод комп'ютерної підтримки, функціонально-вартісний аналіз, алгоритмічний метод, дискусія.

У ході підготовки варто використовували весь арсенал організаційних форм навчання: лекції, семінарські і лабораторно-практичні заняття, педагогічну та технологічну практику, колоквіуми і консультації. Найбільш значущими, на наш погляд, є навчально-дослідницька (виконання студентами творчих проектів) і науково-дослідницька діяльність (підготовка рефератів, курсових і дипломних робіт), виступи з доповідями на науково-практичних конференціях.

Основними засобами навчання, які варто використовувати у підготовці

майбутніх учителів початкової школи до формування технологічної культури молодших школярів є: технічні засоби навчання, засоби нових інформаційних технологій навчання, обладнання навчальних кабінетів, методичні та дидактичні матеріали.

Отже, запропонований комплекс методів, форм та засобів проведення занять дає можливість досягти сукупного навчального ефекту, глибокого оволодіння знаннями і вміннями, розширити світогляд і, як наслідок, сприяти підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування технологічної культури молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogostandartupochatkovoyiosviti> (дата звернення: 30.04.2019).
2. Котелянець Н. В. Теорія та методика формування технологічної культури молодших школярів : монографія. Харків : Мачулівн, 2017. 357 с.
3. Ткачук С. І. Модель підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів технологічної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2012. Вип. 97. С. 150–154.

Олійник Р. В.,
аспірант

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Проблема обумовленості підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти до роботи з дітьми особливими освітніми потребами є актуальною в наш час через постійне зростання кількості дітей з різного роду вадами, крім того, простежується тенденція до виявлення психофізіологічних порушень у кожної окремої дитини. Реформування та модернізація системи освіти, орієнтація на гуманізм, демократизм, сприяли зміні ставлення суспільства до проблем виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами, привели до усвідомлення інтеграції цих дітей у соціум. Саме тому важливою якісною підготовкою майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з освітніми потребами, адже дошкільна освіта є першою та найнеобхіднішою ланкою в процесі становлення, розвитку та формування особистості дошкільника. Одним з пріоритетних напрямів у навчанні дітей

з особливими потребами є впровадження інклюзивної освіти, яка вважається основною освітньою інновацією кінця ХХ ст. – поч. ХХІ ст. і яка має велику кількість прихильників у всьому світі. Провідною ознакою розвитку сучасної української інклюзивної освіти, є прагнення до рівного доступу до якісної освіти дітей із особливими освітніми потребами, що є основоположним для інклюзивної освіти. Ці основні положення закріплені також рядом нормативно-правових документів, а саме: Конституцією України, Законом України «Про освіту», Законом України «Про охорону дитинства» та в міжнародних документах з питань прав дітей з особливими освітніми потребами, зокрема Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні». У документах висувуються завдання щодо створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації дітей з особливими потребами в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

При організації та забезпеченні навчально-виховного процесу, найбільша роль відводиться педагогу, який повинен володіти спеціальними знаннями та вміннями, які дадуть йому змогу створити максимально ефективні умови, за яких діти з особливими освітніми потребами братимуть активну участь у різних видах діяльності, спілкуванні з однолітками, легше входять у соціальне середовище. Важливою є також просвітницька робота з батьками цих дітей, вихователями, тощо.

Аналізуючи джерела, варто зазначити, що питанням готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувалось зарубіжними (Т. Лорманом, Д. Депплер, Д. Харві й ін.) і вітчизняними науковцями (Н. Буковцовою, І. Хафізулліною, О. Воробйовою, К. Волковою, О. Антоною, Т. П'ятаковою, В. Засенком, Н. Назаровою, Ю. Шумилівською та ін.). Ще А. Макаренко у своїй праці «Про виховання» висловив думку про те, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на умінні, на кваліфікації. Видатний педагог був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [4]. Ідеї відомого педагога є актуальними і сьогодні в контексті формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що підтверджується науковими працями К. Волкової [2], О. Антоною [1].

Продуктивний підхід до аналізу питань підготовки вихователів для дошкільних навчальних закладів та осмислення процесів модернізації дошкільної освіти в Україні вбачаємо в працях Г. Беленької, З. Борисової, Е. Вільчковського, Н. Гавриш, Н. Денисенко, І. Дичківської, В. Ждан, Є. Ігнатєвої, Е. Карпової, О. Кучерявого, Т. Поніманської. В Україні питанням інклюзивного навчання присвячені наукові праці П. Таланчука, К. Кольченко, Г. Нікуліної, Ю. Богинської та інших.

Проте, аналізуючи ряд досліджень як вітчизняних та зарубіжних, ми дійшли до висновку, що кожне з них носить теоретичний та частково тимчасовий характер. І досить мало досліджень присвячено інклюзивному

навчанню та вихованню дітей саме дошкільного віку.

Спираючись на ту незначну кількість опрацьованих джерел, можна стверджувати, що, зокрема, в працях А. Колупаєвої, Л. Савчук, О. Мартинчук, І. Юхимець та ін. все ж враховані аспекти професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з такими дітьми. Наприклад, О. Мартинчук у своїй статті виділяє такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього педагога з дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти:

- мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;
- креативний – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості;
- діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей [5].

Важливими аспектом у процесі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій.

Професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами є такими:

- визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення;
- усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату;
- розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат тощо [4].

Отже, можна стверджувати, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має бути системною, спрямованою на оволодіння професійно-ціннісними орієнтаціями, професійно-особистісними якостями, професійно-особистіс-

ними уміннями та інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення дітей з обмеженими можливостями в соціальне середовище, забезпечувати їх всебічний та гармонійний розвиток особистості та відповідати вимогам сучасності.

Список використаних джерел

1. Антонова А. Е. Особенности профессиональной подготовки педагогически одаренных студентов в контексте идей А. С. Макаренко. URL: <http://www.eprints.zu.edu.ua> (дата звернення: 24.04.2019).
2. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЛНУ*. 2013. № 7 (266). С. 22–30.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Саміт-Книга», 2009. 232 с.
4. Макаренко А. С. О воспитании. Москва : Политиздат, 1990. 415 с.
5. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки* : збірник наук. праць. Київ, 2015. Вип. 8. 248 с.

Перепелюк І. Р.,

кандидат педагогічних наук, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

Гришук В. І.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ

Одним з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є формування умінь, навичок та стратегій взаємодії з сім'єю дитини. Це зумовлено тим, що в сучасних складних соціальних, економічних, політичних умовах змінюється сама парадигма відносин між педагогами, як представниками освітньої системи, та батьками, як представниками власної дитини та захисниками її прав.

Актуальна проблема взаємозв'язку закладу дошкільної освіти з сім'єю набуває сьогодні нового соціального звучання. На перший план виступають

такі аспекти, як контакти з педагогічним персоналом та батьками, міжособистісна взаємодія, підхід до дитини як результат сумісних виховних і навчальних зусиль тощо. Мета співробітництва з родинами вихованців не повинна обмежуватись якісним виконанням їхнього соціального замовлення щодо нагляду, виховання та навчання дітей, яких сьогодні хочуть бачити «конкурентоспроможними» та максимально підготовленими до навчання у школі. Важливою у співпраці з кожною сім'єю є допомога батькам зрозуміти і сприйняти сучасні гуманістичні ідеї та орієнтири, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботі про її всебічний розвиток. Такий підхід передбачає сприйняття дитини як унікальної особистості, визнання її прав, ставлення до неї як до суб'єкта з власними потребами. А це вимагає від батьків володіння певними знаннями про закономірності розвитку дитини.

Проблема професійної діяльності педагога дошкільної освіти є об'єктом досліджень Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Лисенко, М. Машовець, М. Олійник, О. Панько, Т. Поніманської, та інших. Дослідники переконливо доводять, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Модернізація змісту дошкільної освіти, оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти із батьками вимагає підготовки педагога нової формації з високою професійною культурою і творчим потенціалом, універсально освіченого, який має фундаментальну гуманітарно спрямовану та науково-дослідну підготовку, здатний до творчості і прагне до постійного самовдосконалення [3]. Саме тому, в Україні актуалізовано процеси становлення системи багаторівневої безперервної педагогічної освіти, котра дозволяла б сформувати мережу професійних освітніх закладів для підготовки конкурентоспроможних фахівців [4].

Вирішення проблеми формування готовності майбутнього вихователя до педагогічної взаємодії з батьками пов'язано з розкриттям змісту поняття «педагогічна взаємодія», в якому концентруються накопичувані педагогічною наукою знання. У педагогічній науці поняття «педагогічна взаємодія» визначається як безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, який виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу, що сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу. Ю. Верхотурова педагогічну взаємодію розуміє як контакт суб'єктів, спрямований на розвиток особистості дитини, що має як наслідок взаємні зміни поведінки, діяльності і відносин учасників [2, с. 10].

Педагогічна взаємодія педагога з батьками – це спільні дії педагогів і батьків у вихованні дитини, обмін думками, почуттями, переживаннями, які, за умови довірливих та рівноправних взаємовідносин, перетворюються у співробітництво. Співробітництво передбачає взаємопов'язані дії індивідів, що спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною користю для

взаємодіючих сторін. Саме в умовах співробітництва виникають почуття вдячності, потреби у спілкуванні, бажанні поступитися тощо. Проте важливим аспектом успішного співробітництва є не просто систематичність спілкування між суб'єктами, а побудова взаємодії на засадах партнерства. Партнерство передбачає узгоджені дії учасників спільної справи [1, с. 708].

На нашу думку, у формуванні особистості майбутнього вихователя XXI ст. до роботи з батьками з виховання дітей дошкільного віку є два головних аспекти – культурний і професійний. Культурний педагог – це не взірець формально-етикетної шляхетності, а інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю із творчим і гуманним способом світобачення, світосприймання. Важливим завданням вважаємо формування професійної культури майбутнього вихователя, здатного орієнтуватись у сучасному постійно змінному освітньому просторі, який би умів відповідально робити свій вибір, здійснювати контроль співвідношення рівня готовності до просвітницької діяльності з запитами суспільства. Під професійною культурою розуміємо певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості.

Безпосереднє здійснення взаємодії вихователів і батьків ґрунтується на вивченні сім'ї педагогами і використанні методів впливу учасників педагогічного процесу один на одного: метод переконання: обмін думками, порада, пояснення, висловлювання своїх думок, суджень, аргументів, навіювання; метод вправлення: особистий приклад педагога, батьків, прохання, доручення, показ-інструкція, практичні заняття з елементами тренінгу, моделювання та програвання педагогічних ситуацій; метод педагогічної оцінки: похвала, подяка, зауваження, заохочення.

Вивченню виховання дитини в сім'ї сприяють такі методи поглибленого дослідження: метод документалістики, методи опосередкованого вивчення сім'ї (анкетування, тестування, опитування батьків); методи прямого вивчення сім'ї (систематичне спостереження, інтерв'ю, запитання), метод узагальнення незалежних характеристик.

Проблема підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку вимагає також знань про пошук форм співробітництва, які можуть бути як колективними (університет педагогічних знань, батьківські збори, конференції, зустрічі з батьками, дні відкритих дверей, спільні свята, спортивні змагання тощо), так й індивідуальними (вступне анкетування, попередні візити батьків з дітьми до закладу дошкільної освіти, консультації, бесіди тощо), груповими (консультації, клуби взаємодопомоги, школа молодих батьків), наочно-письмовими (батьківські куточки, тематичні стенди, папки-пересувки, інформаційні листки, скринька пропозицій, родинні газети, педагогічна бібліотека) та наочно-інформаційними (виставки дитячих робіт, відеофрагменти організації різних видів діяльності, реклама книг, публікацій). Вважаємо, що позитивних результатів у вихованні дітей можна

досягти при вмілому поєднанні колективних та індивідуальних форм роботи вихователів з батьками. Педагогічна просвіта батьків повинна мати цільове спрямування. У сучасній освітянській практиці пріоритетними стають диференціація, особистісно-орієнтований підхід до батьків та дошкільників.

Отже, успішне вирішення проблем виховання дітей дошкільного віку можливе тільки за умови взаємодії спільних зусиль педагогів та батьків, гармонізації їх взаємин. Тому професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, формування професійної позиції, виховання таких якостей, як конкурентоспроможність, ініціативність, творчість, комунікативність тощо, що є необхідним елементом ефективної роботи з батьками.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Г. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Верхотурова Ю. А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Челябинск, 2008. 23 с.
3. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи. Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2015. 400 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.

Пецей Т. Д.,

Магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Палагнюк О.В.,

асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ

Сьогодні, коли в Україні відбувається глибинне реформування системи освіти, важливе місце в цьому процесі посідає проблема наступності і перспективності між дошкільною та початковою освітою. У Законі України «Про дошкільну освіту», (ст.6) наголошується, що одним із принципів дошкільної освіти є «наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою», а у ст. 7 зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є «виконання вимог Базового компонента дошкільної

освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту» [1, с. 6-7]. Метою нової редакції Базового компонента дошкільної освіти виступило на основі узагальнення наукових досягнень учених і передового досвіду дошкільної практики насамперед уникнути перевантаження дитини складними для її віку, частковими й випадковими знаннями і водночас забезпечити кожній дитині достатній рівень розвитку і соціальної адаптації до нового статусу – учня початкової школи.

Реформи у Новій українській школі і дошкільних навчальних закладах поступово реалізують принцип наступності. Для навчальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку розроблена програма «Впевнений старт» (у новій редакції). Її реалізація потребує врахування специфічно дитячих видів діяльності (спілкування, гра, образотворча, господарсько-побутова, пізнавально-дослідницька, здоров'язберігальна діяльність). Це забезпечує формування психологічної зрілості дошкільника, готовності дитини до систематичного навчання в умовах Нової української школи (життєві компетентності та здатність до навчання: мотивація, саморегуляція, вміння спілкуватися, сформований інтерес до пізнавальної діяльності) [6, с.5]. Саме завдяки даній програмі реалізується інтегроване навчання, що суттєво відрізняється від інших освітніх програм.

Дошкільне дитинство – це особливий і самодостатній період розвитку у житті кожної людини, під час якого вона набуває певного досвіду і готується до зміни соціального статусу. І лише від дорослих залежить, щоб ця зміна відбулася природно і безболісно. Забезпечення наступності у навчанні дошкільників та молодших школярів в сучасних умовах, які склалися в Україні, є дуже важливим.

Наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу, – відзначає Л. Калмикова [5, с. 10-15]

З боку дошкільних навчальних закладів наступність виявляється не тільки в підготовці дитини до школи, а й у забезпеченні її загального психічного розвитку, а з боку школи – передбачає продовження загального психічного розвитку дитини на основі максимального використання того позитивного, що дитина набула в дошкільному віці. Реалізація наступності і перспективності між навчальними закладами передбачає об'єднання комплексів організаційних заходів, створення методичних розробок, спрямованих на задоволення вікових і особистісних потреб дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Такий комплексний підхід насамперед має на меті забезпечити психологічні умови, які максимально сприяли б усебічному розвитку особистості дитини, збереженню її індивідуальності.

Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість педагогічного процесу дитячого садка і школи на всебічний

розвиток особистості дитини. З огляду на це необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в дитячому садку і початковій школі. Однак структура навчально-виховного процесу має свою специфіку в дитячому садку і школі. Не всі вихователі компетентні в своїй справі і не можуть забезпечити належні умови наступності. Це стосується також і вчителів, які ставлять вимоги перед вступом дітей в перший клас: вміння вільно читати, рахувати в межах 100 і так далі.

Досліджуючи проблему впровадження принципу наступності у діяльності перших ланок системи безперервної освіти науковці (А. Богуш [2. с. 6-8], О. Савченко [7. с. 4-5]) визначають такі її напрями:

- науково-теоретичний – наукове обґрунтування, розроблення та реалізація концепції діяльності, спрямованої на розвиток дитини;
- освітній – здійснення ступеневої освіти, починаючи з дошкільного закладу, забезпечення наступності стандартів, програм, навчальних планів дошкільного закладу і школи, їх узгодження та оптимізація;
- дослідницько-практичний – апробація авторських розробок, нових форм і методів роботи з дітьми в освітньому процесі дошкільного закладу та школи;
- організаційно-управлінський – організація й планування роботи закладу дошкільної освіти і закладу загальної середньої.

Отже, лише об'єднавши зусилля педколективів закладів дошкільної і початкової ланок шкільної освіти, а також отримавши підтримку батьківської громади можливо забезпечити психологічно виважений і успішний для дитини перехід з попереднього рівня освіти на наступний.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Богуш А. М. Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної освіти. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 6–8.
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти (лист МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249).
4. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 49. Ст. 259.
5. Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності та шляхи їх вирішення. *Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку* : матеріали конференції. Переяслав-Хмельницький, 2000, С. 10–15.
6. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
7. Савченко О. Наступність і перспективність в роботі перших двох ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. С. 4–5.

Рудницька-Юрійчук І. Р.,

асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У США ТА КАНАДІ (II пол. XX ст.)

Аналізуючи організацію та розвиток українського дошкілля на теренах США та Канади, необхідно наголосити, що українці тут – «недержавний народ», оскільки не мають власного державного адміністративного та організаційно-педагогічного апарату, які б здійснювали управлінські функції і забезпечували повноцінну життєдіяльність етнічної громади у всіх сферах суспільного життя. Власне, саме через це вони постійно відчують брак фахових педагогів і в системі дошкільного виховання. Та, не зважаючи на цю обставину, найбільш свідомі поселенці все ж таки взяли за відкриття та розширення мережі українських дошкільних закладів, і їм вдалося добитися значних успіхів у цій нелегкій справі. Починаючи з середини 50-х рр. XX ст., кількість дитячих садочків, світличок, класів передшкілля поступово збільшувалася, хоча динаміка цього процесу не завжди розвивалася по висхідній.

Вивчення джерельної бази засвідчило, що в період 60-70-х рр. XX ст. діяльність системи дошкільного виховання в українській діаспорі США та Канади набувала дедалі більшого значення. Свідомі педагоги й батьки дітей дошкільного віку, розуміючи його роль у збереженні етнічної ідентичності діаспорних українців та, зрештою, і самої спільноти, наголошували на нагальній потребі садочків і світличок для найменших дітей українського походження. Тим більше, що причину стрімкого зменшення кількості учнів у школах українознавства США та в рідних школах Канади вони вбачали якраз у тому, що українському дошкіллю тривалий час не надавалося належної уваги, хоча саме ця найперша національна освітня ланка служить основою для виховання свідомих українців, отже й розбудови етнічної громади та її шкільництва.

Усвідомлення того, що в країнах поселення, зокрема і в США та Канаді, великий відсоток молодого покоління втрачає свою ідентичність і відмежовується від української спільноти, спонукало прогресивну громадськість до створення підґрунтя, на якому можна спільно вирішувати проблеми дошкілля як першого й основного етапу зовнішньої допомоги родинам у вихованні національно свідомого молодого покоління зарубіжних українців. Зрештою, цим підґрунтям стала Світова Рада Дошкілля (СРД), створена для надання організаційно-методичної допомоги українським жіночим товариствам у цій надзвичайно важливій і першорядній справі.

З метою реалізації цієї мети у травні 1965 р. в Торонто (Канада) було проведено сесію працівників дошкілля, присвячену справі подальшого

розвитку українського дошкільного виховання. Її організувала Виховна референтура СФУЖО (Світової Федерації Українських Жіночих Організацій) та Комісія Української Виховної Системи в діаспорі, до складу якої входили Об'єднання Українських Педагогів Канади і Шкільна Рада УККА (Український Конгресовий Комітет Америки) [3, с.13]. В сесії взяло участь 18 делегатів від дошкільних установ та понад 50 гостей, здебільшого молодих матерів. До її програми входили доповіді й дискусії, які дали можливість накреслити план для програмової та методичної діяльності українського дошкілля у західному світі. Було організовано виставку іграшок, ручних виробів дітей та літератури для дошкільнят [3, с.13].

Доповідачі орієнтували працівників дошкільних закладів на забезпечення гармонійного розвитку дитини, формування її національних почувань, прищеплення любові до української мови; закликали виховників бути прикладом для дітей, оскільки діти менше вірять словам, а більше спостерігають за поведінкою старших і переймають її.

Необхідно зазначити, що сесія працівників дошкілля не була першою спробою глибше підійти до розгляду проблем дошкільного виховання в діаспорі; їй, як уже зазначалося, передували десятиліття зусиль окремих жіночих організацій, які на рідних землях, а потім у різних країнах поселення відкривали дошкільні установи та шукали шляхів, організаційних форм, програм і методів виховно-освітньої праці в них [3, с.13]. Зрештою, сесія дошкілля не була й першою спробою централізації української дошкільної праці, адже Виховна референтура СФУЖО вже 15 років була тим «центральною» місцем, у якому обговорювалися й вирішувалися проблеми та вироблялися перспективи діяльності українського дошкілля в зарубіжжі.

Виховні комісії СФУЖО допомагали утримати належний рівень дошкільних установ і закласти національний зміст у діяльність українських садків і світличок, у дитячі імпрези та зустрічі, а українські видавництва сприяли їх діяльності дидактичними матеріалами [3, с.13-14].

Надаючи важливого значення вихованню дітей дошкільного віку, громадські організації українців на сесії дошкільного виховання в Торонто, з ініціативи Комісії для створення проекту Української Виховної Системи в діаспорі, 15-16 травня 1965 р. заснували Світову Раду Дошкілля як координаційний центральний орган українських дошкільних установ у державах поселення українців у вільному світі. Ініціаторами створення цієї комісії, а далі її невідомими працівниками були педагоги Зенон Зелений і Кекилія Паліїв [1, с. 2].

Сесія дошкілля і створена на ній Світова Рада Дошкілля дали чимало позитивних результатів: їм вдалося довести українській спільноті в діаспорі важливість дошкільного виховання і залучити до його проведення всю етнічну громаду, а не тільки жіночі й церковні організації, «які досі від близько сто років, без гамору, але серед найбільших труднощів вели свої

захоронки, сиротинці, садки, світлички, літні вакаційні оселі та інші установи для малят. Тоді, коли в Краю вага дошкілля була покладена на опіку над потребуючими дітьми, або на полегшення матері її господарської і родинної праці, а під час II Світової війни праці поза хатою, то на чужині виріс новий аспект ваги дошкільного виховання – національний» [3, с. 13-14].

Створена Світова Рада Дошкілля, до якої ввійшли представники Комісії Української Виховної Системи в діаспорі та жіночих організацій (СФУЖО), фахівці дошкільної праці з кожної держави проживання українців, була, на нашу думку, успішною спробою поділити тягар і відповідальність за дошкільну ділянку, узалежнити її від підтримки етнічної громади [3, с. 13-14].

Центральний осередок СРД з перших днів її створення перебував у Торонто. Тут діяла також постійна Комісія посібників дошкілля, а програма Комісія – у Філадельфії. Зазначимо, що і Управа СРД, і обидві комісії доклали багато зусиль для популяризації та піднесення рівня українського дошкілля й координації його діяльності в діаспорі.

Завдання і структура СРД були представлені у Правильнику, який підготувала діюча Президія СРД і затвердила Президія СКВОР (Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради) при СКВУ (Світовому Конгресі Вільних Українців) та Управа СФУЖО. У Правильнику СРД наголошувалося, що осередком Управи Світової Ради Дошкілля можуть бути Сполучені Штати Америки, Канада, Австралія або одна з європейських країн, де проживає значна частина зарубіжних українців.

Завдяки вищезазначеним заходам СРД і її крайових структур, а також діяльності виховних референтур жіночих організацій і комітетів матерів у США та Канаді було не тільки уповільнено спад діяльності системи української дошкільної освіти, а, навпаки, вона знову почала розширюватись та активніше розвиватись. І все ж управа СРД вважала стан рідномовного дошкілля незадовільним, адже у всій українській діаспорі діяло світличок (заняття один день у тиждні), садків (три й більше днів у тиждні) та підготовчих класів при рідних школах – 115 із 1.500 дітьми (з них у США понад 600 дітей, у Канаді – 600). Звичайно, у відношенні до кількості українців у цих країнах це дуже низьке число, до того ж мало хто задумувався над тим, що від кількості світличок, дошкільних та шкільних українознавчих класів залежить майбутнє української субстанції на чужині [2, с.3].

Список використаних джерел

1. Світова Рада Дошкілля. Діяльність організаційна. *Рідна школа (США)*. 1973. Ч. 2. С. 2–4.
2. (І. П.) На першому місці національних вартостей (перед Світовим З'їздом дошкілля). *Свобода (США)*. 1977. № 102. С. 2–3.
3. І. В. П. Сесія і Рада Дошкілля. *Наше життя (США)*. 1965. № 9. С.13–14.

Савчук О. В.,
магістр спеціальності «Освітні,
педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У сучасних умовах, коли духовне відродження України набуває дедалі більшої ваги, особливе значення в суспільстві надається розвитку основ духовності в майбутнього покоління нашої країни. Відчуженість від культури, знецінення престижу інтелектуальної діяльності, заниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки – ось ці проблеми, що впливають на формування життєвої позиції.

Окремо важливим для нас є питання духовного розвитку молоді, воно завжди породжує інтерес суспільства і сьогодні вони набувають нового змісту. Адже, в умовах становлення української державності на основі відтворення національної культури народу особливої актуальності дістає інтенсивний пошук шляхів виходу особистості із духовної кризи і усвідомлення цілей виховання і освітніх завдань. Духовний розвиток кожної особистості є умовою для самоорганізації соціуму, самовиховання і нарощування творчої сили для самоконтролю і самовдосконалення. У нормативних документах України визначається необхідність актуалізації духовного розвитку потенціалу усього суспільства та кожного його члена, пріоритетність розвитку духовної культури українського народу. У державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття» наголошується, зокрема, що головною метою національного виховання освітянської молоді на сучасному етапі стає формування особистісних рис громадянина України зі сформованою національною самосвідомістю, розвиненою духовністю, високою морально-естетичною культурою, творчим підходом до педагогічної діяльності [2].

Сьогодні, в умовах моральної дезінтеграції суспільства, зниження цінності розумової праці, науки, творчості, освіти, що призводить до гальмування розвитку особистості фахівця вільного від стереотипів у мисленні, такого, який володіє знаннями про світ і особливості взаємодії з ним. Підвищення духовності в системі громадських цінностей і потреб є однією з основних рис нашого часу. Сьогоднішній світ вимагає від нас не обмежуватись лише тільки вдосконаленням морального, естетичного або будь-якого іншого виду виховання. Треба шукати цілісні підстави в реалізації формування і виховання людей. У ХХІ ст. вузькопрофесійна підготовка вже не відповідає вимогам часу, важливим компонентом професійної освіти стає особистісна культура випускника [4, с. 6].

Таким чином, ми можемо говорити про духовність як індивідуальну

цінність. Духовний розвиток особистості, підготовка особистості до самостійного життя найважливіша складова розвитку суспільства, держави. Одним з найважливіших засобів здійснення цього процесу є духовне самовдосконалення особистості відповідно до реалій нашої епохи. Духовний образ особистості формується через певні форми світобачення, які поступово стають регуляторами її творчої діяльності, а саме широту мислення, здатність усвідомлювати духовні цінності, конструктивно осмислювати оточуючу дійсність, своєчасно реагувати на життєві обставини. Зрозуміло, це залежить від індивідуальних особливостей людини [1, с. 223]. Духовний світ особистості передбачає нерозривний взаємозв'язок індивіда і суспільства. Людина вступає в суспільство, що має певні духовні надбання, освоїти які їй необхідно. Тобто, духовний розвиток особистості – це цілісне і в той же час суперечливе явище, основами якого є духовні потреби у пізнанні оточуючого світу, знання про природу, суспільство, людину, самого себе, цінності, що лежать в основі ставлення людини до світу і самої себе, що надають сенс її діяльності. Пошук джерел і умов, при яких відбувається становлення і розвиток духовної діяльності особистості, пов'язаний з виникненням здатності людини перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення.

Отже, культурно-освітній простір як унікальне середовище для духовного розвитку особистості повинен забезпечувати наступні педагогічні умови: формування у студентів позитивної мотивації до духовного надбання народу в освітньому процесі; активне залучення студентів у змістотворчу діяльність; вивчення рівня впливу культурно-освітнього простору на процес духовного розвитку студента у соціумі; організація вільної творчої діяльності стосовно власного самовдосконалення. З огляду на вищесказане, можемо окреслити основні напрями роботи з духовного розвитку особистості у культурно-освітньому просторі вищого навчального закладу:

1) насичення змісту освіти відомостями про духовну сутність людини, її духовно-моральні ідеали, цінності, орієнтири, про необхідність духовного й морального самовдосконалення. Це забезпечується відбором та використанням у процесі навчально-виховної діяльності ВНЗ відповідного дидактичного матеріалу у процесі вивчення конкретних дисциплін, планування заходів виховного характеру, створення позитивної, психологічно комфортної атмосфери навчального процесу, завдяки якій формується той особливий емоційний, духовний стан, який багато в чому визначає саму людину як особистість, спрямовує її інтелектуальний, духовний та професійний розвиток;

2) створення спецкурсів, що містять основні поняття духовної культури та висвітлюють особливості орієнтації процесу духовного розвитку особистості, розкривають роль духовності в процесі педагогічної діяльності;

3) використання міжпредметних зв'язків, інтеграція окремих дисциплін. Організація такої форми роботи стимулюватиме розвиток духовної сфери

майбутнього педагога, розширить його світогляд, поглибить теоретичну та загальнокультурну підготовку, розвині духовні потреби та стійкий потяг до саморозвитку й самовдосконалення;

4) індивідуалізація професійної підготовки педагога на культурологічній основі;

5) національно орієнтоване навчання та виховання, використання традицій етнопедагогіки в процесі організації навчально-виховної роботи ВНЗ [3, с. 18].

Отже, однією з найбільш вагомих умов ефективного процесу духовного розвитку особистості є культурно-освітній простір вищого навчального закладу, заснований на засадах національної системи цінностей та загальнолюдських культурних надбань, що виступає одночасно носієм морально-етичного досвіду, сферою духовного спілкування, особистісного самовираження й самоствердження, головним стимулом педагогічної творчості. Вирішення проблеми духовного розвитку особистості можливе за умов реформування системи професійної підготовки педагогів у вищій школі, зміни акцентів з репродуктивних знань на формування особистості активного, творчого педагога з багатим внутрішнім світом, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, який прикладом власного життя сприятиме формуванню духовного світу, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських цінностей і орієнтирів дітей.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
2. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття» URL: <http://www.kafedragumartcollege.eduikit.km.ua/Files/downloads/Україна%20XXI%20ст.pdf> (дата звернення: 05.05.2019).
3. Кислашко О., Сіданіч І. Християнська педагогіка : навч. посіб. Київ : Духовна вісь, 2015. 510 с.

Сівак Н. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

В умовах сьогодення в Україні існує нагальна потреба у забезпеченні висококваліфікованими фахівцями з соціальної роботи, яка актуалізується зростанням соціальної напруги у суспільстві та відсутністю сталої системи і традицій соціальної допомоги вразливим верствам населення. Більше того, в умовах кризи та АТО з'являються нові категорії і групи населення, які

потребують фахової соціальної допомоги. На фоні розширення та активізації інститутів громадянського суспільства як носіїв альтернативної системи соціальної допомоги, зростають вимоги до суб'єктів цієї складової суспільного життя та необхідність приведення її у відповідність до європейських стандартів.

Постає гостра потреба у фахівцях, серед яких фахівець з надання соціальної роботи з рівнем вищої освіти «бакалавр» займає провідне місце, адже це не лише соціальні працівники як допоміжний персонал чи фахівці з найму робочої сили. Це фахівці, здатні виступати своєрідним посередником у системі взаємодії особистості, сім'ї та суспільства [1]. Вони покликані активно впливати на формування комунікацій та розбудову конструктивних відносин у громаді, на гармонізацію взаємовідносин між людьми, здійснювати підтримку корисних ініціатив, стимулювати різні види самоорганізації та самопомоги. Для обґрунтування названих видів діяльності соціальні працівники мають здійснювати соціологічні та психологічні дослідження, проводити діагностичні виміри у розвитку особистості, а також впливу факторів середовища.

У Хмельницькій області, як і загалом в Україні, існує дисбаланс між потребою у фахівцях та рівнем забезпечення такими фахівцями закладів та служб соціального спрямування. Ця диспропорція має тенденцію до зростання у зв'язку із потребою населення у таких фахівцях, збільшенням кількості відповідних закладів, реформуванням системи надання соціальних послуг, у тому числі і у зв'язку з військовими діями на території України.

За інформацією Ліги соціальних працівників України потреба у фахівцях з соціальної роботи становить сьогодні 12000 осіб на 2015-2020 роки [2].

У системі підготовки бакалаврів з соціально-педагогічної діяльності, соціальних педагогів, педагогів-організаторів соціально-виховна практика є досить важливою, яку ми визначаємо як вагому ланку в отриманні знань та виробленні навичок професії. Саме під час практики встановлюються професійні якості особистості, формується відповідальне ставлення до професійної діяльності та набувається досвід надання професійної допомоги різним категоріям населення.

Особливість соціально-виховної практики полягає в тому, що спектр закладів, у яких вона може проходити, доволі широкий. Він містить усі типи освітніх закладів, заклади й служби інших відомств (Міністерство соціальної політики та соціального захисту населення, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство культури, Державну соціальну службу, Управління у справах неповнолітніх та ін.), а також громадські та релігійні організації, які надають різні соціально-педагогічні послуги, здійснюють соціально-педагогічну допомогу, розв'язують завдання соціального виховання та соціального навчання тощо.

У процесі цієї практики студенти стикаються з вирішенням питань, які стосуються різних клієнтів, серед яких можуть бути: неповнолітні діти, діти

або молоді люди з обмеженими можливостями, люди похилого віку, хворі та ін.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії навчальним планом підготовки фахівців в галузі знань Соціальна робота зі спеціальності Соціальна робота на першому бакалаврському рівні вищої освіти соціально-виховна практика проводиться у 4 семестрі протягом 2 тижнів. Її програма складена на підставі Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів в Україні (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України й методичних рекомендацій щодо складання програми практики студентів вищих навчальних закладів України) та відповідає навчальному та робочому планам зі спеціальності Соціальна робота та освітній програмі, її проходження обов'язкове для всіх студентів – майбутніх соціальних працівників [3].

Відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки бакалавра студент повинен знати: сутність та основні характеристики технологічного процесу роботи закладів соціальної допомоги; види соціально-педагогічного та психолого-педагогічного інструментарію; особливості професійної діяльності спеціалістів (фахівця соціальної роботи центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді; завідувача відділенням соціального обслуговування; керівника установи тощо) різних центрів соціального допомоги: служби зайнятості, соціального обслуговування на дому, відділень денного перебування, термінової соціальної допомоги родині та дітям; реабілітаційного центру (інвалідів, дітей-інвалідів); а також вихователя дитячого будинку, притулку для неповнолітніх; будинку-інтернату для самотніх старих громадян та інвалідів; уміти: виконувати обов'язки помічника фахівців соціальних установ (служб); проводити бесіди з клієнтами і брати участь у постановці соціального діагнозу; застосовувати нормативно-правові документи для надання соціальної допомоги клієнтам, вести документацію фахівця соціальних установ (служб); розробляти програми щодо надання соціально-педагогічної допомоги клієнтам різних категорій (груп) відповідно до їхніх потреб та запитів; проводити соціальну діагностику й записувати до щоденника результати та власний висновок; використовувати різноманітні соціальні, соціально-педагогічні технології відповідно до мети професійної діяльності в роботі соціальної установи (служби); володіти методикою проведення соціально-педагогічних тренінгів та консультацій з клієнтами тощо.

Метою практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення соціальних, педагогічних та психологічних дисциплін, формування професійних компетенцій майбутніх бакалаврів з організації соціально-педагогічної діяльності в соціумі, соціальних педагогів, педагогів-організаторів; ознайомлення студентів із специфікою організації закладів соціального забезпечення; із змістом, організацією та загально-методичними і дидактичними проблемами у роботі фахівців закладу, де проходить практика.

Завдяки соціально-виховній практиці майбутні соціальні працівники матимуть можливість засвоїти посадові обов'язки соціального працівника безпосередньо на робочому місці; самостійно спроектувати і здійснювати соціально-виховну діяльність щодо вирішення проблем конкретного клієнта або групи клієнтів; поглиблено вивчати теоретичні і методичні основи соціальної педагогіки та соціальної роботи; займатися дослідно-експериментальною та науково-дослідною роботою у межах професійної соціально-виховної діяльності; проявляти творчий підхід до самостійної професійної діяльності; вдосконалювати власні професійні уміння і особистісні якості, необхідні фахівцю соціальної сфери, закріплювати норми і правила професійного етичного кодексу соціального працівника тощо.

Отже, соціально-виховна практика для студентів зі спеціальності «Соціальна робота» є невід'ємним компонентом у підготовці бакалаврів даної сфери діяльності, адже позитивно впливає на вдосконалення системи соціальної освіти, яка має на меті вивчення спеціалістами з соціальної роботи основних прав життєдіяльності особистості в соціумі, сприяє накопиченню елементів культури, розвитку професійного мислення і діяльності, соціально-професійної етики, засвоєння правил і норм професійної співпраці.

Список використаних джерел

1. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12–16.
2. Ліга соціальних працівників України. Інформаційний сайт. URL: ligasocial.org.ua/index.php?start=36 (дата звернення: 06.05.2019)
3. Ліцензійна справа для підготовки фахівців (бакалаврів) у галузі знань 23 Соціальна робота зі спеціальності 231 «Соціальна робота», кваліфікація бакалавр з організації соціально-педагогічної діяльності в соціумі, соціальний педагог, педагог-організатор. ХГПА, 2016. 348 с.

Скоморовська І. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ, Україна

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЕКТИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасне суспільство стрімко розвивається, тому відбуваються зміни в усіх сферах життя: політичній, економічній, соціальній, культурній, освітній. Гуманістичні пріоритети сучасної освіти ґрунтуються на ідеях унікальності особистості, необхідності розвитку її пізнавальних інтересів і творчих здібностей, задоволення освітніх потреб шляхом залучення до

дослідницької діяльності, яка організовується та здійснюється у навчально-виховному процесі.

Так, згідно з новою редакцією Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти мета навчання природознавства полягає у формуванні природознавчої компетентності учнів через засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, удосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом реалізації нового змісту навчання та організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного підходів та особистісно-орієнтованого навчання [5, с. 27]. Основні положення Державного стандарту спрямовані не стільки на засвоєння суми природничо-наукових знань, скільки на формування вмінь здобувати ці знання.

Навчальною програмою «Природознавство» передбачено залучення школярів до проектної діяльності, мета якої навчити учнів самостійного, критичного мислення; міркувати, використовуючи знання фактів, закономірностей науки, робити обґрунтовані висновки; приймати самостійні аргументовані рішення; навчити працювати в команді, виконуючи різні соціальні ролі.

Метод проектів – освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку [3, с. 5]. У сучасній теорії і практиці проектній технології приділяється значна увага, оскільки, працюючи за нею, учні здобувають знання, у них формуються дослідницькі уміння в процесі планування та виконання практичних завдань, які поступово ускладнюються.

Навчальний проект – це можливість для учня максимально розкрити власний творчий потенціал. Залучення у проектну діяльність дає змогу учасникам проекту проявити себе індивідуально або в групі, спробувати власні сили, застосувати набуті знання у новій ситуації, відчувати свою причетність до вирішення практичних і важливих задач, вчитися презентувати результат своєї роботи [3; 4].

Робота у проекті розпочинається із чіткого формулювання мети проекту, завдань та планування дій. Найбільш важливою частиною плану є покрокове розроблення проекту, в якому зазначений перелік конкретних дій з указівкою виходів, термінів, відповідальних. Обирається форма проектної діяльності: індивідуальна, групова, колективна. Робота у проекті передбачає пошук інформації, що потім буде оброблятися, систематизуватися, узагальнюватися, адаптуватися для подальшого використання. Результатом роботи над проектом є певний кінцевий продукт, зокрема: газета, книга, листівка, виставка малюнків, колективне панно, твір, комп'ютерна презентація, стаття у газету, реклама, віртуальний музей, фотоальбом, збірка власних творів, вистава, свято, концерт, рольова гра, екскурсія, тематична міні-збірка, сценка,

дослідницька робота тощо. Робота у проекті завершується презентацією його кінцевого продукту.

В основу типології проектів можна покласти різні ознаки. Наприклад, залежно від кількості учасників, проекти можуть бути індивідуальними, груповими (2–6 осіб), колективними; залежно від часу, витраченого на реалізацію, проекти можуть бути короткотривалими (1–3 уроки), середньої тривалості (до місяця), довготривалими (кілька місяців) [1, с. 6]. За характером провідної діяльності виокремлюють основні типи проектів: дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові, практичні (практично орієнтовані).

Проаналізуємо рекомендації оновленої навчальної програми щодо проведення проектів з природознавства в початковій школі (табл. 1).

Таблиця 1

Тематика навчальних проектів з природознавства відповідно до оновленої навчальної програми (1 клас)

Клас	Орієнтовна тематика	Очікувані результати	Рекомендації
1	1. Хто живе в моїй оселі? 2. Як економно використовувати воду в повсякденному житті? 3. Як живуть мурахи? 4. Дніпро – найбільша річка України. 5. Добра справа для природи.	Учень/учениця: <i>розуміє</i> маршрут навчального проекту, запропонований учителем; <i>знаходить</i> (за вказівкою вчителя) необхідну для проектної діяльності інформацію з 2-3-х джерел знань; <i>працює</i> в групах і парах.	Рекомендовані навчальні проекти (за вибором учителя, не менше двох впродовж навчального року, з них один – дослідницький). Назву і маршрут проекту учитель визначає разом з дітьми – учасниками проекту

[2]

Таким чином, тематика проектів з природознавства досить варіативна і багатогранна. Позитивно оцінюємо можливість вчителів самостійно обирати тему проектів або керуватися запропонованими. Також, запропоновані проекти відображають теоретичний матеріал курсу «Природознавства», але носять прикладний характер і спрямовані на формування і розвиток не тільки дослідницьких, а й творчих, дидактичних, комунікативних та інших здібностей школярів.

У початкових класах учні, зазвичай, беруть участь у внутрішніх, однопаралельних та міжпаралельних проектах. За характером партнерських взаємодій розрізняють: у кооперативні; у змагальні; у конкурсні проекти. Психологи радять у початковій школі залишити пріоритетними лише кооперативні проекти [6, с. 43].

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що метод проектів є

інноваційною педагогічною методикою. Він дає змогу найповніше врахувати індивідуальні особливості кожного учня, тобто реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, заснований на особистісних характеристиках, що передувє досвіду, рівню інтелектуального, морального та фізичного розвитку дитини. Метод проектів дає змогу розв'язати проблему мотивації, створити позитивну атмосферу навчання, навчити дітей застосовувати свої знання на практиці для розв'язання життєвих й особистісних проблем.

Список використаних джерел

1. Василенко Л., Осмоловський А. Досвід застосування проектів. *Шлях освіти*. 2000. № 2. С. 6.
2. Навчальні програми для 1–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 02.05.2019).
3. Онопрієнко О., Кондратюк О. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять. Київ : Бібліотека «Шкільний Світ», 2007. 128 с.
4. Сокурєнко О. О. Метод проектів як засіб формування знань про навколишній світ. Миколаїв : ОІППО, 2006. 86 с.
5. Сугейко Л., Борисєнко Н. Формування комунікативної та природознавчої компетентності учнів у процесі роботи над картинами-загадками. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 26–29.
6. Цимбалару А. Педагогічний проект у структурі початкового навчання. *Початкова школа*. 2011. № 4. С. 41–44.

Тимчук Л. І.,

доктор педагогічних наук, професор
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

МІЖНАРОДНІ І НАЦІОНАЛЬНІ КВАЛІФІКАЦІЙНІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ

У лютому 2019 року до Державного класифікатора професій було включено професію «андрагог», про що свідчить відповідний наказ Мінекономрозвитку від 15.02.2019 р.

Андрагог – це фахівець у сфері освіти дорослих. Визнанню цієї професії на державному рівні передували обговорєння та обґрунтування з боку професійної спільноти, осіб та організацій, які працюють над розвитком освіти дорослих.

Офіційне визнання і введення нової професії актуалізувало потребу створєння її концептуальних засад, формулювання вимог до особистісних і професійних якостей андрагога, конкретизації і закріплення в юридичних

нормах його функціональних обов'язків, налагодження системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації.

Зазначимо, що ці питання стали ключовими у низці досліджень українських учених О.Аніщенко (2015), Н. Бідюк (2009), С. Когут (2013), Л. Лук'янової (2011, 2014), О. Огієнко (2009), Н. Терьохіної (2016), Л. Тимчук (2017), О. Чугай (2015) та ін. Дослідники доводять необхідність професійної підготовки персоналу для системи освіти дорослих, акцентують увагу на функціях андрагога, висвітлюють досвід його підготовки в сучасному світі. На міжнародному рівні ця тема активно обговорюється вже більше півстоліття і представлена солідними працями таких учених як У. Гієре, І. Хенчке, М. Ноулз, М. Бородько, С. Вершловський, С. Змеєв і та ін. (загальноєвропейські ціннісно-цільові установки і перспективи розвитку професійної підготовки фахівців-андрагогів), С. Брукфілд, Г. Богард, В. Макграф, Р. Гріффін, М. Ноулз та ін. (організація і утримання національних європейських систем професійної підготовки фахівців-андрагогів); Н. Литвинова, Л. Монахова, А. Марон, Е. Холтон, Р. Свенсон та ін. (інноваційні форми і технології організації процесу освіти фахівця-андрагога відповідно до загальноєвропейських вимог до безперервної освіти дорослих).

Названі автори й їх дослідження внесли значний вклад у вивчення проблеми професійної підготовки фахівців-андрагогів і тому є важливим джерелом для визначення української стратегії розвитку професійної підготовки фахівців для сфери освіти дорослих.

Водночас зазначимо, що для розробки концепції професії андрагога в Україні практично значущим розглядаємо багатий міжнародний досвід у цій галузі. Відомо, що на даний час у багатьох країнах світу розроблені різноманітні кваліфікаційні системи і програми підготовки фахівців для освіти дорослих та підвищення їх професіоналізму.

Наразі існує багато програм: 1) розроблених у рамках проектної діяльності DVV International; 2) національні рамки, 3) міжнародні професійні стандарти. Вони відрізняються масштабами, спектром предметів, рівнем кваліфікації, ступенями формалізації. Багато з програм є окремими ініціативами, які виникли в рамках певного проекту, наприклад, концепції навчання, розроблені для задоволення конкретних потреб в поточній ситуації, які не претендують на розробку довгострокових програм або спроб встановити зв'язок із системою формальної освіти.

Однак у деяких країнах існують постійно діючі програми та кваліфікаційні системи. Організаторами зазвичай виступають вищі навчальні заклади (якщо мова йде про програми, які передбачають отримання ступеню), або провідні організації сфери освіти дорослих, які пропонують безперервну освіту для своїх співробітників, як, наприклад, у випадку з освітніми програмами для викладачів курсів, пропонованих Німецькою асоціацією освіти дорослих. Лише в небагатьох країнах, наприклад, у Австрії, Швейцарії та Англії, за межами університетів на національному рівні існують

розроблені провайдерами кваліфікаційні системи для вчителів, які працюють у сфері освіти дорослих. Деякі з цих систем в якості одного з компонентів включають сертифікацію компетенцій, придбаних в рамках неформальної та інформаційної освіти. Завдяки процедурі офіційного визнання, в ході якої уточнюються і сертифікуються наявні компетенції, а також додатковому відвідуванню курсів для розвитку недостатніх компетенцій, вчителі для дорослих можуть отримати кваліфікацію, визнану в цих країнах на національному рівні.

Серед чинних сьогодні є такі національні кваліфікаційні системи і моделі:

1) сертифікат SVEB, розроблений Швейцарською федерацією освіти дорослих (<http://www.alice.ch/de/ada/zertifikate/>);

2) сертифікат WBA «Сертифікований вчитель для дорослих», розроблений Австрійською академією додаткової освіти, визначає сім базових компетентностей спеціаліста (володіння теорією навчання, дидактична компетентність, компетентність в сфері менеджменту, володіння навичками керівництва і консультації, знання в сфері бібліотечної справи і інформаційного менеджменту, навички спілкування, особистісні навички (http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen_zertifikat.php);

3) диплом викладача в секторі освіти впродовж усього життя (DTLLS), що відповідає «Професійним стандартам Організації з освіти протягом всього життя в Великобританії для викладачів, репетиторів, тренерів, які працюють у секторі освіти протягом всього життя» (<http://collections.europarchive.org/tna/20110214161207/http://www.lluk.org/wp-content/uploads/2010/11/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelonglearning-sector.pdf>).

Професійні профілі вчителів для дорослих стали предметом розгляду низки європейських досліджень і проектів. Частина їх займалася дослідженням питання, якими компетенціями повинні володіти вчителі для дорослих. Інші проекти були присвячені розробці конкретних портфельних інструментів для вчителів для дорослих, які можуть бути використані для визнання вже існуючих компетенцій, встановлення потреб у розвитку додаткових компетенцій, а також для планування безперервного професійного навчання. Внаслідок свого міжнародного фокусу і мети встановлення стандартів, ці проекти й розроблені професійні профілі представляють особливий інтерес і для розробки концепції спеціалізації в Україні.

Відомими є такі європейські дослідження та моделі:

1) «Кваліфікований вчитель для дорослих у Європі (AGADE)» (2004-2006 рр., партнери – Естонія, Ірландія, Литва, Латвія, Норвегія, Португалія, Швеція, Угорщина) – мінімальні стандарти для вчителів для дорослих у Європі відповідно до 4-ох ролей – учитель, консультант, фасилітатор, тренер; 16 критеріїв кваліфікованого викладача, в тому числі критерії, які відносяться до особистості фахівця (6 позицій), а також критерії, які стосуються професійної сфери (10 позицій) (<http://www.vabaharidus.ee/>

public/files/LPIA_Agade_A4.pdf);

2) «Визнання психолого-педагогічних компетенцій викладачів для дорослих, придбаних в ході інформальної та неформальної освіти (VINEPAC)» (2006-2008 рр., партнери – Німеччина, Франція, Мальта, Румунія, Іспанія) – інструмент т.зв. «Validpack» для визнання психолого-педагогічних компетенцій вчителів (тренерів), які працюють у сфері освіти дорослих; конкретизує зміст компетентностей за сферами «знання», «навчання / управління», «оцінка та підвищення якості навчання», «мотивація і консультування» та «особистий і професійний розвиток» [www.vinerac.eu];

3) «Гнучкі шляхи професіоналізації для вчителів для дорослих між 6-м і 7-м рівнями Європейської кваліфікаційної рамки (Flexi-Path)» (партнери – Німеччина, Естонія, Великобританія, Італія, Румунія, Швейцарія, Іспанія) – портфельний інструмент компетенцій для висококваліфікованих вчителів для дорослих, які вже мають досвід роботи й обіймають керівні посади; визначає компетенції в трьох галузях «Навчання – Люди – Практика», які складають основу профіля Магістра освіти дорослих 7-го рівня Європейської кваліфікаційної рамки (<http://www.flexi-path.eu/>)

4) «Ключові компетенції спеціалістів у галузі навчання дорослих» (загальноєвропейське дослідження, проведене Нідерландським інститутом Research voor Beleid, 2010 р.) – охоплюють всю професійну сферу освіти дорослих, включаючи всі можливі професійні ролі та функції (http://www.ginconet.eu/sites/default/files/Key_Competences_For_Adult_Educators.pdf);

5) «Кваліфікований викладач (QF2Teach)» (2009–2011 рр., партнери з Німеччини, Великої Британії, Італії, Нідерландів, Польщі, Румунії, Швеції та Швейцарії) – каталог, який містить дев'ять основних компетенцій, розроблених у формі рамок кваліфікації на базі Європейських кваліфікаційних рамок (управління групою і комунікація, знання предмета, підтримка навчання, ефективне викладання, особистий професійний розвиток, стимулювання навчання, аналіз процесу навчання, особистісні якості, допомога учню) (http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf).

Європейські кваліфікаційні рамки, запропоновані Євросоюзом у 2008 р., визначають контрольні показники, що застосовуються в міждержавному масштабі. Однак вони не визначають єдині вимоги до всіх рівнів кваліфікації, а дають лише абстрактне порівняння їх в залежності від змісту. Тоді як можливість порівняння кваліфікацій на основі змісту потребує диференційованого його розуміння. В контексті освіти дорослих це означає, що потрібно досягти єдиної точки зору щодо того, якими компетенціями повинні володіти вчителі різних рівнів кваліфікації.

Ці розробки лягли в основу спільного проекту Німецького інституту освіти дорослих – Центр освіти протягом усього життя ім. Лейбница (DIE) і Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних

університетів (DVV International) з підготовки, реалізації та розповсюдження навчальної програми підготовки вчителів для дорослих в університетському секторі, яка базується на основних принципах освіти дорослих, відповідає міжнародним науковим стандартам і підходить до використання в міжнаціональному масштабі. Результатом такої ініціативи стала Програма Curriculum globALE (2012-2013 pp.) – модульна навчальна програма, що визначає ключові компетенції викладачів для дорослих незалежно від конкретної сфери діяльності (за блоками «Теоретичний (андрагогічний)», «Дидактичний», «Суспільно-правовий», «Компаративний», «Психолого-комунікаційний», «Управлінський». Рівень кваліфікації, якій відповідає цим компетенціям, є базовим рівнем кваліфікації спеціалістів в сфері освіти дорослих. В якості основного профілю було взято спеціаліста, який працює головним чином у сфері викладання. Іншими словами, кінцеві результати навчання, описані в навчальній програмі, складають кваліфікацію, якою повинні оволодіти вчителі курсів, тренери, лектори та ін. в якості необхідної умови для професійного виконання своєї роботи. Відповідно до Європейської кваліфікаційної рамки, навчальна програма віднесена приблизно до 5-го рівня (https://www.dvvinternational.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/CG_2nd_Edition.RU.PDF).

Ознайомлення з міжнародною практикою підготовки андрагогів, вивчення кваліфікаційних рамок і програм підготовки фахівців освіти дорослих, розроблених у багатьох країнах, сприятиме професіоналізації і академізації освіти дорослих в Україні, утвердженню і посиленню її статусу в науково-дослідному та освітньому просторі, що в свою чергу підвищить якість освітніх послуг відповідно до міжнародних стандартів.

Ткачук О. С.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Рудницька-Юрійчук І. Р.,

асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВИХ ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВНОЇ УЯВИ ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ

Придумати неймовірну історію, досі нікому не бачену людину чи тварину, описати подорож на іншу планету, здається, це до снаги будь-якій дитині. Почувши, які образи створюють діти, складається враження, що їхня фантазія безмежна, однак це не так. На жаль, не всім дітям вдається так

легко та невимушено фантазувати з тієї причини, що їхня уява не розвинена на достатньому рівні. Оскільки уява інтенсивно розвивається саме в дошкільному віці, то фантазія, як її невід'ємна частина, також. Уява і фантазія тісно переплітаються в усіх видах пізнання, тому їх часто вживають синонімічно, проте, за цими словами криється різна реальність. Фантазія являє собою елементи нереального (фантастичного) і розглядається як найвищий рівень уяви, відіграє важливу роль у процесі її розвитку. Тому, складаючи план роботи над розвитком психічних процесів дітей, зокрема і уяви, слід обов'язково звернути увагу і на розвиток фантазії.

Кожна дитина розвивається індивідуально, а отже і рівень розвитку уяви кожної дитини різний. Тому для її діагностики та отримання достовірних і переконливих результатів ми підібрали кілька методик, одна з яких спрямована саме на перевірку рівня розвитку фантазії.

Методика «Вербальна фантазія» авторства Германа Еббінгауза представляє собою комплексну перевірку за такими ознаками:

1. Швидкість процесів уяви.
2. Незвичайність, оригінальність образів.
3. Багатство фантазії.
4. Глибина і опрацьованість (деталізованість) образів.
5. Вразливість, емоційність образів [1].

У процесі діагностики за кожною з цих ознак дитина отримує від 0 до 2 балів. В залежності від кількості балів, які набрав досліджуваний, робиться висновок про рівень розвитку його мовної уяви.

Для перевірки ефективності використання даної методики ми обрали дві групи дітей середнього дошкільного віку (А і Б) та продіагностувала їх. У процесі діагностики за даною методикою на констатувальному етапі було зафіксовано:

- група А – високий рівень 29%, середній 31,7%, низький 39,3%;
- група Б – високий рівень 27,5%, середній – 32,3 %, низький 40,2%.

Після аналізу отриманих результатів ми впровадили в роботу з дітьми групи Б спеціальні вправи, розроблені Л. Б. Фесюковою для розвитку мовної уяви, та провели повторну діагностику через три місяці після їх застосування в обох групах з метою повторної перевірки. Підібрані вправи проводилися цілеспрямовано, систематично, в ігровій формі. Застосування вправ здійснювалося у три етапи. На першому етапі ми формували основи мовної уяви, на другому розвивали її, на третьому використовували завдання підвищеної складності з метою досягнення найвищого рівня розвитку. Вправи підбиралися відповідно до кожного етапу. Наприклад:

- на 1 етапі – «Чому плачуть іграшки?», «Діалог з тваринами», «Незвичайний гість»;
- на 2 етапі – «Очіма мурашки», «Хобі-клуб», етюди, ігри-імпровазації;
- на 3 етапі – «Проект-порятунк», «Конструктори – винахідники», вправа «Уяви собі» [2].

Провівши контрольний зріз, ми отримали наступні результати:

- група А – високий – 33%, середній – 33,7%, низький – 33,3%;
- група Б – високий – 34,7%, середній – 39,2%, низький – 26,1%.

Отримані результати свідчать про те, що в групі Б, в якій цілеспрямовано проводилися спеціальні вправи, рівень розвитку фантазії дітей вищий. Опираючись на отримані дані, можемо констатувати, що запропоновані вправи є доцільними та ефективними для використання у закладах дошкільної освіти, оскільки:

- зрозумілі та доступні для сприймання дітьми середнього дошкільного віку;

- ефективно впливають на рівень розвитку фантазії.

Отже, використавши методику діагностики уяви відомого німецького психолога Германа Еббінгауза «Вербальна фантазія», ми довели ефективність активного, цілеспрямованого та систематичного використання ігрових вправ для розвитку фантазії при цілеспрямованій та систематичній роботі з дітьми середнього дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Немов Р. С. Психологія : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : у 3 кн. № 4. Москва : ВЛАДОС, 2001. 651 с.
2. Фесюкова Л. Б. Розвиток уяви і мовлення дітей 4-7 років. Харків : Ранок, 2007. 128 с.

Федірчик Т. Д.,

доктор педагогічних наук, професор

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ВНУТРІШНЬОУНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ РІВНІ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

Пріоритет забезпечення якісного надання освітніх послуг, що лежить в основі реформування української системи вищої освіти, сприятиме формуванню продуктивних, конкурентоспроможних фахівців, які стануть запорукою подальшого розвитку суспільства. Це зумовлено тим, що відбувається усвідомлення залежності стану розвитку країни та її економічної конкурентоспроможності від якості людських ресурсів, а також, – залежності конкурентоспроможності випускників від якості освітніх послуг.

Україна сьогодні бере активну участь в інтеграційних процесах, що супроводжуються формуванням єдиного освітньо-наукового простору та запровадженням єдиних стандартів якості вищої освіти. Відповідно, актуальність проблеми забезпечення якості вітчизняної вищої освіти набуває ідеологічного характеру, а питання щодо її вивчення на теоретичному та

прикладному рівнях стають предметом досліджень як серед науковців, так і практиків та менеджерів закладів вищої освіти.

Визначивши свої державні орієнтири та приєднавшись до Болонського процесу, Україна взяла на себе зобов'язання щодо приведення якості національної системи освіти у відповідність до європейських стандартів (*European quality assurance standards and guidelines (ESG)*) [2]. Оскільки, ESG складаються з компонентів: внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості, то їх реалізація повинна здійснюватись на трьох рівнях.

За результатами участі в рамках виконання проекту *QUAERE (Project Reference Number 562013-EPP-1-2015-1-PL-EPPKA2-CBHE-SP)* та аналізу змісту ESG встановлено, що по-перше, *на рівні зовнішнього забезпечення* згідно стандартів необхідно забезпечити розробку: процесів зовнішнього забезпечення якості; критеріїв якості ВО; процедур проведення дослідження стану забезпечення якості; вимог щодо звітності закладів вищої освіти (ЗВО) про результати освітньої діяльності тощо; по-друге, *на рівні європейських стандартів для агенцій* із зовнішнього забезпечення якості необхідне: створення самих незалежних агенцій, визначення їх правового статусу; здійснення діяльності агенцій на постійній основі; забезпечення кадрових ресурсів для роботи у цих установах; розробка програм незалежного аудиту ЗВО та звітної документації цих же агенцій про власну діяльність; по-третє, *на внутрішньому рівні* забезпечення якості вищої освіти та освітньої діяльності ЗВО доцільно університету сформулювати власну політику; розробити критерії, процедури внутрішнього моніторингу оцінки діяльності студентів та викладачів; створити цілісну систему управління процесом забезпечення якості; забезпечити публічність інформації; налагодити взаємозв'язок з зовнішніми стейкхолдерами (роботодавцями).

У процесі виконання *Проекту* здійснено аналіз сучасного стану системи вищої освіти в Україні, що дозволило зробити висновок про певні позитивні кроки щодо реалізації означених стандартів та рекомендацій. Так, основним кроком на шляху забезпечення якості вищої освіти є прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), де сформульовано розділ 5 «Забезпечення якості вищої освіти», який став нормативно-правовим підґрунтям для різнорівневого управління означених процесом [1]. Однак, постає необхідність у розробці різних підзаконних актів щодо роз'яснення тих чи інших положень Закону, що увійшли в суперечність з окремими статтями прийнятого нового Закону «Про освіту» (2017 р.).

Разом з тим, більш результативної роботи потребує процес формування процедур забезпечення якості на внутрішньому рівні, які активно обговорюються вченими, управлінцями, практиками, як в теоретичному, так і на прикладному аспектах, однак не мають нормативно-правової основи.

Вважаємо, що значним доробком стали, розроблені учасниками Проекту,

матеріали щодо створення та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти закладами вищої освіти України, які беруть участь у науковому проєкті *QUAERE (Project Reference Number 562013-EPP-1-2015-1-PL-EPPKA2-CBHE-SP)* з проблем забезпечення якості за програмою «Erasmus⁺», серед яких Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (ЧНУ).

За результатами участі в *Проекті*, вирішення проблеми забезпечення якості вищої освіти на внутрішньоуніверситетському рівні покладено на створений Центр забезпечення якості вищої освіти в ЧНУ, який здійснює загальну організацію щодо: формування політики університету з означеної проблеми; розробки процедур і критеріїв для здійснення моніторингових досліджень якості діяльності викладачів та студентів; налагодження зв'язків з зовнішніми стейкхолдерами (роботодавцями) та залучення їх до формування освітніх програм; вивчення думки щодо якості освітніх послуг внутрішніх стейкхолдерів (студентів) тощо.

Однак, зазначаємо, що процес внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в ЧНУ не є завершеним і потребує подальшої роботи щодо розробки процедур аналізу якості на рівнях інститутів, факультетів, кафедр. Важливою проблемою в сучасних фінансово-економічних умовах залишається мотивація учасників освітнього процесу щодо якісної як професійної діяльності (викладачів), так і навчальної діяльності (студентів), а основне формування у них «культури якості» як фундаментальної складової означеного процесу.

Важливим, на нашу думку, є проведення роз'яснювальної роботи серед викладачів та студентів щодо питань забезпечення якості вищої освіти. Відповідно, у ЧНУ на магістерському та освітньо-науковому рівнях з 2018 року у освітні програми підготовки майбутніх магістрів та докторів філософії введено елективний курс «Забезпечення якості вищої освіти», що має на меті ознайомлення студентів та аспірантів з теоретичними основами означеної проблеми та практичними засадами її реалізації на різних рівнях у діяльності управлінців, викладачів, студентів, роботодавців та ін. Вважаємо, що зміст курсу допоможе актуалізувати не лише вивчення питань забезпечення якості вищої освіти, а й сформувати в учасників освітнього процесу «культуру якості».

Проведена в рамках Проєкту дослідницька діяльність дозволяє стверджувати, що для України важливим залишаються: розробка рекомендацій щодо запровадження національних Стандартів та рекомендацій для забезпечення якості вищої освіти; розробка національних акредитаційних процедур; підвищення міжнародного рівня участі України у зовнішній системі забезпечення якості; розробка та запровадження правових механізмів участі роботодавців в процедурі контролю та суспільної відповідальності за якість вищої професійної освіти; підвищення рівня участі студентів у національній системі забезпечення якості; запровадження постійно діючого моніторингу

якості вищої освіти з урахуванням світового, європейського та національного досвіду; удосконалення рейтингової системи оцінювання результатів діяльності вищих навчальних закладів як інструментів управління якістю вищої освіти; запровадження і розвиток практики забезпечення доступності та прозорості інформації з питань забезпечення якості у вищій освіті на всіх рівнях.

Отже, процес забезпечення якості вищої освіти є пріоритетним напрямом української освітньої теорії і практики, який потребує подальших розробок, орієнтиром для яких виступають європейські стандарти і рекомендації (ESG).

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.05.2019).
2. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf (дата звернення: 03.05.2019).

Цюк О. А.,

викладач кафедри іноземних мов
Львівський торговельно-економічний університет
м. Львів, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Забезпечення якості вищої освіти, як одна з головних вимог сучасної освіти, завжди становила інтерес для науки і практики, і завжди була пов'язана з дискусіями та суперечками. Сьогодні, як для вітчизняних, так і для західноєвропейських закладів вищої освіти модернізація системи забезпечення якості вищої освіти є актуальною проблемою. Тож, перш ніж дослідити проблему забезпечення якості вищої освіти, проаналізуємо виникнення поняття якості вищої освіти.

Пошуки визначення якості освіти сягають своїм корінням часів стародавніх Греції та Риму. Вперше філософську категорію якості було проаналізовано в IV ст. до н. е. Аристотелем, який намагався встановити якість предметів завдяки визначенню відмінності між ними на підставі ознаки «гарний – поганий». Виходячи з такого розуміння, Аристотель, а згодом його послідовник Платон, у своїх працях сформулювали певні вимоги до навчання й виховання людини; римський філософ М. Квінтіліан відзначав важливу роль педагога у виборі засобів навчання, дотриманні певних правил, що дасть змогу одержати бажаний результат у вихованні й навчанні учнів [1].

Інтерпретація поняття «якість» є складною з огляду на його багатозначність та міждисциплінарність. Упродовж тривалого часу у різних контекстах воно змінювало своє семантичне поле. Звернувшись до етимології слова «якість» (лат. *qualities*), з'ясуємо, що воно є похідним від слів «який», «якими властивостями володіє», окреслює властивість предмета.

Поняття «якість» у широкому розумінні є універсальною філософською категорією, яка охоплює як явища зовнішнього світу, так і свідомість людини [2, с. 17].

Зінченко В.О. зосереджує увагу на те, що глибоке дослідження категорії «якість» було зроблене Г. Гегелем, який вважав, що якість предмета (процесу) визначається завдяки його властивостям, які можуть бути внутрішніми та зовнішніми. Якщо це положення застосувати до освітнього процесу, то стає очевидним, що якість освіти залежатиме як від впливу зовнішніх чинників (економічних, політичних, соціальних та ін.), так і від ефективної взаємодії внутрішніх чинників (учасників освітнього процесу, формування змісту освіти, обраних форм, методів та засобів реалізації навчання тощо) [1].

За доби Середньовіччя якість речей уявлялася як їхня вічна незмінна форма. У Новий час якість – це вже властивість речі. Так, Дж. Локк вважає її силою, яка активізує розум і народжує конструктивні ідеї. І. Кант, розкриваючи поняття «речі в собі», створив основи для розуміння переходів внутрішньої (потенційної) якості об'єктів у зовнішню (реальну) якість.

За змістом поняття «якість» історично еволюціонувало і збагачувалося. Сучасні дослідження категорії якості характеризуються успадкуванням основних положень філософського теоретизування Аристотеля, Канта, Гегеля та відрізняються глибоким аналізом її структури, є своєрідним системно-методологічним перетворенням вчення про якість.

Поняття «якість» також широко використовується в економіці. Економічне тлумачення якості знаходимо у працях «гуру» з управління якістю – Е. Демінга, Дж. Джурана, Ф. Кросбі, К. Ісікави [2, с. 18-21].

Зокрема, Ф. Кросбі визначає якість як «відповідність вимогам споживача» [3]. Е. Демінг зробив такі висновки щодо якості: по-перше, якість повинна визначатися у термінах задоволеності споживачів; по-друге, якість є категорією багатовимірною, тому для її визначення неможливо використовувати тільки якісь окремі характеристики або одну точку зору; по-третє, існують різні ступені якості [4]. К. Ісікава наголошує на тому, що якість визначається цінністю і є усвідомленою цінністю для споживача [5].

Зінченко В. зазначає, що накопичений педагогічною наукою й практикою досвід визначення поняття «якість освіти» починається у працях Я. Коменського та І. Песталоцці [1].

На рубежі XIX-XX ст. значну увагу проблемам якості освіти приділяли В. Стоюнін, К. Ушинський, М. Пирогов. Ці видатні педагоги вважали, що якість освіти не потрібно ототожнювати з успіхом учнів у вивченні окремих

предметів, а необхідно пов'язувати з педагогічною діяльністю викладача, його можливістю здійснювати цілеспрямований різнобічний розвиток особистості, свідомо обираючи необхідні форми, методи й засоби навчання та виховання [6].

Проблема якості освіти розглядалася вітчизняними науковцями у контексті проведеннями ними різних досліджень.

Так, зокрема, В. І. Білокопитов зазначав, що забезпечення якості вищої освіти являє собою багатовимірний процес, спрямований на досягнення збалансованої відповідності ресурсної бази системи вищої освіти, її процесуальних характеристик, результату та зовнішнього контексту функціонування вищих навчальних закладів цілям, потребам і соціальним очікуванням основних споживачів освітніх послуг [7, с. 13-15].

Як зазначає М. В. Кісіль, якість вищої освіти постає, з одного боку, атрибутивною характеристикою вищої освіти, з іншого – інтегральним продуктом розвитку науки і культури, яка відповідає актуальним потребам розбудови суспільства [8, с. 13-14].

С. В. Садрицька вперше розробила дескриптивну модель якості університетської освіти, що ґрунтується на так званій «концепції розвитку» і поєднує такі блоки показників якості освіти, як якість потенціалу освіти, якість процесу освіти (навчання, виховання, управління) та якість результату освіти; застосувала теорію «інституційних пасток» у сфері освіти [9, с. 4-14].

Заслуговує на увагу розгляд якості освіти як соціальної категорії В. Кальнеєм, О. Ляшенко, С. Шишовим, Є. Яковлевим та ін. [1].

Одними з перших, хто зробив спробу осмислити сутність і концептуально описати якість стосовно вищої освіти, були британські дослідники Л. Харві та Д. Грін [10].

У сучасних умовах «до найважливіших причин зростання зацікавлень академічного середовища якістю вищої освіти можна віднести, як зазначає польський дослідник З. Райтачак, збільшення чисельності вишів, різке і хаотичне зростання ринку освітніх послуг, зміна демографічної структури суспільства (зменшення потенційних кандидатів до ВНЗ), декомпозиція ринку праці, що вимагає більш гнучких видів навчання» [2, с. 26-28].

Трактування якості вищої освіти дають і експерти ЮНЕСКО, відзначаючи, що «якість вищої освіти є насамперед функцією від якості складових освітньої системи» [11, с. 277].

Отже, теоретичний аналіз категорії «якість освіти» свідчить про її складність та багатоаспектність. Сама проблема якості не нова та існувала завжди у різні часи, а саме поняття «якість освіти» історично змінювалося і збагачувалося. Таким чином, дослідження різних підходів науковців дає змогу констатувати, що якість вищої освіти – це і якість педагогічних працівників, освітніх програм, педагогічних методів, внутрішня та зовнішня якість інфраструктури, культура оцінювання освітнього процесу, культура регулювання, культура автономії, відповідальності та підзвітності.

Список використаних джерел

1. Зінченко В. О. Теорія якості освіти в науковій літературі. 2011. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/socgum/pfto/201116/files/P161112.pdf> (дата звернення: 19.02.2015).
2. Шудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis. Харків; Дрогобич, 2012. 340 с.
3. Crosby P. B. Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain. Mentor, 1980. 270 p.
4. Deming E. W. The New Economics for Industry, Government, Education. The MIT Press, 2000. 266 p.
5. Ishikawa K. What is total quality control? The Japanese way / translated by David J. Prentice-Hall, 1985. 215 p.
6. Антология педагогической мысли России второй половины XIX– начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. Москва, 1990. 608 с.
7. Білокопитов В. І. Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу : автореф. дис. на здобут. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2012. 20 с.
8. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобут. наук. ступеня канд. пед. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 18 с.
9. Садрицька С. В. Якість університетської освіти: чинники та механізми актуалізації: автореф. дис. на здобут. наук. ступеня канд. соц. наук : 22.00.04. Харків, 2011. 18 с.
10. Harvey L., Green D. Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993. Vol. 18. P. 9–34. DOI:10.1080/0260293930180102
11. Плакий С. И. Качество высшего образования : монография. Москва, Изд-во Национального ин-та бизнеса, 2003. 654 с.

Шоліна Т. В.,

кандидат педагогічних наук, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ЛГБТ-СПІЛЬНОТОЮ

Завданням професійної підготовки соціальних працівників є не тільки забезпечення майбутніх фахівців всім необхідним об'ємом знань, умінь і навичок для здійснення якісної соціальної допомоги клієнтам, але і формування відповідних ціннісних установок. До них належить повага до прав людини, здатність на особистісному і професійному рівні протидіяти всім формам дискримінації, бажання захищати клієнта від несприятливого впливу суспільства, від імені клієнта відстоювати його законні права, честь і гідність.

Важливою складовою природних прав людини є сексуальні права, які

передбачають вільне розпорядження дорослою людиною своїм тілом і сексуальністю, право на вибір сексуального партнера, на добровільність статевих і шлюбно-сімейних стосунків. Ці права закріплені в Декларації сексуальних прав людини, яка була затверджена 15 липня 2005 року в Монреалі (Канада) на XVII Всесвітньому сексологічному конгресі [1, с. 11]. Декларація сексуальних прав людини стала продовженням цілого ряду нормативно-правових актів, що розширюють, пояснюють та деталізують права людини закріплені в Загальній декларації прав людини [2]. Водночас гомосексуальні, бісексуальні, трансгендерні, інтерсекс і квір-люди досі є однією із найбільш дискримінованих груп у суспільстві.

В першу чергу це зумовлено тим, що досі український соціум не сприймає людей з сексуальною орієнтацією відмінною від гетеросексуальної. За даними дослідження центру «Наш світ» 59% з більш як 1700 опитаних вважають, що гомосексуальність не може бути прийнята суспільством [3]. Так тільки у 2018 році правозахисні організації задокументували 246 випадків, коли в Україні вчинялися дії на ґрунті гомофобії/трансфобії чи була використана мова ворожнечі. З-поміж цієї кількості 103 випадки – злочини ненависті проти ЛГБТ, вчинені в 2018 році [4].

При цьому важливо пам'ятати, що ЛГБТ-люди крім дискримінації за ознаками сексуальної орієнтації також можуть мати і інші проблеми: перебувати у кризовій ситуації, бути малозабезпеченим, мати залежність, бути ВІЛ-інфікованим тощо. Звертаючись до соціальних служб вони ризикують стикнутися з упередженим ставленням, не отримати якісної допомоги.

Тому важливою видається підготовка майбутніх соціальних працівників у процесі здобуття фахової освіти до взаємодії з ЛГБТ-спільнотою на засадах толерантності, професійної етики та рівноправності.

Одним зі шляхів такої роботи є включення тем пов'язаних із ЛГБТ-тематикою до навчальних курсів студентів спеціальності «Соціальна робота». Дієвим є запрошення ЛГБТ-активістів до дискусій зі студентами: обговорень питань, що стосуються сприйняття представників спільноти, професійної позиції соціального працівника у роботі з ними, наведення прикладів та обговорення власного досвіду ЛГБТ-людей щодо контактів з соціальними службами і установами тощо.

Зокрема в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича студенти спеціальності «Соціальна робота» в процесі вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Спецкурс професійної підготовки (Гендерні студії)» мали змогу ознайомитися з темами «Гендерна ідентичність», «Гендер і сексуальність», «Антигендерні рухи в суспільстві», «Гендерно зумовлене насильство». Слухаючи лекції окресленої тематики, готуючись до семінарських занять, проводячи міні-дослідження молоді люди знайомилися з останніми науковими поглядами на сексуальність, гомо- та бісексуальність, трансгендерів, інтерсекс та квір-людей, розглядали еволюцію нау-

кових досліджень присвячених цим питанням, розвиток суспільного ставлення до таких людей, їх проблеми та актуальне становище в Україні та світі.

Організовувалися зустрічі студентів із представниками «Гей-альянсу Україна», громадської організації «Інсайт». Активісти ЛГБТ-сервісних організацій змогли відповісти на питання майбутніх соціальних працівників, ознайомити їх із правозахисною діяльністю своїх організацій, власним досвідом громадської активності. В процесі дискусії студенти олюднювали здобуті знання, позбавлялися власних стереотипів та упереджень, вчилися бачити людину, а не проблему. Майбутні соціальні працівники тренувалися впізнавати ситуації дискримінації та знаходити оптимальні шляхи реагування на неї, відпрацьовували спілкування гендерно-чутливою мовою, обговорювали здатність займати професійну позицію, діяти на основі високих етичних стандартів не залежно від власних поглядів і переконань.

Варто сподіватися, що включення ЛГБТ-тематики в перелік професійних знань майбутніх соціальних працівників, організація особистого досвіду спілкування з представниками спільноти, можливість обговорити всі не зрозумілі та спірні питання дасть можливість студентам краще підготуватися до надання якісних соціальних послуг цій категорії громадян.

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації з питань ВІЛ та ЧСЧ для соціальних працівників : методичний посібник. *Програма розвитку ООН в Україні* / за ред. Шеремета С. П.; авт. колектив: Банас О. В., Валько С. С., Гейдар Л. М., Марченко Р. С., Мостяєв О. І., Семигіна Т. В., Ярошенко А. А. Київ, 2012. 80 с.
2. Загальна декларація прав людини прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення 9.05.2019).
3. Звіт за результатами дослідження: «Опитування громадської думки для визначення суспільного сприйняття ЛГБТ та шляхів його поліпшення» URL: https://issuu.com/brungildagolden/docs/suspilne_spryinyattya_lgbt_v_ukrain (дата звернення 26.03.2019).
4. Злочини та інциденти на ґрунті гомофобії і трансфобії в Україні у 2014–2017 роках. Вид. 2-ге, виправл. та доповн. Київ : Центр «Наш світ», 2018. 90 с.

ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Беспалько Г. М.,

асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ЗАВДАННЯ І МЕТОДИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Пошуки оригінальної методики роботи над реалізацією творчих задумів дітей, їх естетичним вихованням є одним із напрямів інноваційно-освітньої роботи в галузі організації образотворчої діяльності дітей дошкільного віку.

Сучасні вчені, як от Л. Кузьміна, Л. Лещенко, Л. Лезіна, Г. Підкурманна та ін., вважають, що такі характеристики особистості, як інтерес, бажання і здатність займатися інноваційно-пошуковою діяльністю, важливо формувати як провідні професійні характеристики педагога дошкільного навчального закладу ще в умовах вузівського навчання [1, с. 168].

Виходячи з мети естетичного виховання дошкільників, його завдання можна представити двома групами. Перша група спрямована на формування естетичного ставлення дітей до навколишнього. Передбачається наступне: розвивати вміння бачити і відчувати красу в природі, вчинках, мистецтві, розуміти прекрасне; формувати основи естетичного смаку дітей та здатність самостійно оцінювати твори мистецтва, явища життя, потребу в пізнанні прекрасного. В той же час друга група завдань націлена на формування художніх умінь у сфері різних мистецтв: навчання дітей малюванню, ліпленню, конструюванню; співу, рухам під музику; розвиток художньо-творчих здібностей дітей. Їх діяльність, пов'язана з мистецтвом, завжди повинна бути невимушеною, насиченою радісними емоціями, творчою уявою, ініціативою.

Провідними методами для вирішення завдань першої групи є показ, спостереження, аналіз, приклад дорослого. При використанні цих методів дуже важливо, щоб вихователь умів виразити своє ставлення та розкрити володіння способами вираження почуттів. Для вирішення завдань другої групи в якості провідних потрібні практичні методи: показ, вправа, пояснення, метод пошукових ситуацій.

Педагог, який володіє філософськими основами педагогічної діяльності, здатний створювати власні педагогічні технології, оскільки він бачить

стратегію освіти і може визначити своє місце в ній. Він може започаткувати комбінаторні нововведення, що передбачають нове конструктивне поєднання елементів відомих методик.

Наприклад, педагогічна технологія М. Монтессорі «Будинок вільної дитини» репрезентує теорію вільного виховання й сенсуалізму, де пізнання світу відбувається через відчуття. На думку вченої, у формуванні особистості головним є розвиток почуттів дитини. Саме цьому найбільше сприяє естетичне виховання. «Краса – у гармонії, а гармонія – у витонченості... якщо ми хочемо відчувати гармонію, ми повинні володіти витонченістю сприйняття». Водночас М. Монтессорі акцентувала, що «естетична гармонія природи зникає для людини з брутальними почуттями». Підкреслюючи наявність у кожної дитини природних задатків естетичних і творчих здібностей, педагог наголошувала на необхідності створювати для їх розвитку сприятливі умови, що відповідають віковим особливостям дитини і допомагають виявляти її потреби [5, с. 16].

Методи спостереження і споглядання, які передбачають свободу і самостійність вихованця, допомагають реалізувати найважливіший принцип педагогіки М. Монтессорі: «допоможи мені зробити це самому». Він означає, що дорослий не навчає дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ.

Вагомий вплив на розвиток естетичного виховання дітей мала діяльність засновника вальдорфської педагогіки Р. Штайнера. Фундаментальний принцип Вальдорфської педагогіки – «художнє передує інтелектуальному», а один із повідних методів – «спостереження за роботою дорослого». При цьому втручання педагога у діяльність дітей, на думку вченого, зводиться до мінімуму. Великого значення Р. Штайнер надавав оточуючому середовищу, передусім, архітектурі, обладнанню та оздобленню приміщення, створенню позитивної атмосфери для пробудження художньої фантазії і творчості дітей [2, с.3].

У педагогічній технології «Школа успіху і радості» С. Френе одним з головних принципів є співробітництво педагога і дітей а також дітей один з одним, з батьками та з іншими дорослими. Метод спроб і помилок – «експериментального намацування», «висунення та перевірки гіпотез» – виступає основним у розвитку мислення, пізнання та критичного ставлення до дійсності. Цікавим у процесі формування художніх умінь є природний метод навчання, згідно з яким діти пізнають основи мистецтва, отримуючи листи від художників.

Педагогічна технологія «Школа для життя, через життя» бельгійського педагога, лікаря і психолога Ж. О. Декролі ґрунтується на філософії віталізму і використовує методи виховання всебічно розвинених ініціативних людей, готових до активної діяльності у різних сферах життя. Такими методами є спостереження, асоціація, вираження. Спостереження є не лише зоровим сприйманням, а використанням усіх органів чуття у процесі

пізнання навколишнього світу, спостереження супроводжується різними роботами дітей з метою формування у них реальних, конкретних уявлень про предметний світ. Ж. О. Декролі вважав «вираженням» усе те, що представляє думку в зрозумілій для інших формі. Конкретною формою вираження є малювання, ліплення, плетіння, вирізування [3, с. 199].

Технологія раннього навчання американського дитячого лікаря і психолога Г. Домана ґрунтується на переконанні, що основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються в перші дитячі роки. Суть технології формування в дітей енциклопедичних знань полягає у збагаченні розуму дитини різноманітними фактами, які є основою знань. Мозок використовує «базу знань». Факти, які засвоюють діти, Г. Доман вважає своєрідними «бітами знань». Наприклад, інформація про мистецтво подається на картках розміром 30*30 см, чітким малюнком, схемою, репродукцією, фотографією. На зворотному боці кожної картки розміщують пояснювальний текст, який зачитує дорослий [1, с. 200].

Для естетичного виховання дошкільників важливо знаходити такі методи і прийоми, які б підтримували у дітей бажання створювати «витвори мистецтва», своїми руками (ліпити, малювати, майструвати, прикрашати), брати участь в художній діяльності різних видів. Корисні творчі завдання, як і будь-який прояв творчості, обов'язково повинні поєднуватися з формуванням навичок художньої виразності.

Інтеграція запропонованих відомими педагогами ХХ ст. методів і прийомів естетичного виховання дошкільнят дає можливість визначати пріоритетні напрями організації образотворчої діяльності в сучасних закладах дошкільної освіти і шукати власні шляхи і способи розв'язання актуальних педагогічних проблем естетичного виховання, зокрема, як виявляти ініціативу, ухвалювати нестандартні педагогічні рішення тощо. Дослідження і використання ідей і думок педагогів минулого сприяє формуванню професійних умінь та творчому спрямуванню особистості вихователя.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ, 2004. 352 с.
2. Дьоміна І. Нові обрії, зрослі вимоги. *Дошкільне виховання*. 1984. № 8. С. 3–5.
3. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. Сухорукова, О. Дронова, Н. Голота, Л. Янцур. Київ : Вид. Дім «Слово», 2010. 376 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 456 с.
5. Чернявська М. В. Естетичне виховання дітей у дошкільних закладах України (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2011. 251 с.

Бражанюк А. О.,
асистент кафедри фізичної терапії та ерготерапії
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ

Інтеграція України в Європу передбачає реформування вищої освіти та входження в Європейський освітній простір. Цей процес вимагає нових підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Одним із напрямків формування майбутніх фахівців є використання інноваційних технологій у процесі їх фахової підготовки. Від вищої освіти сьогодні очікують професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців, що зазначено в Законі України «Про освіту» та Законі України «Про вищу освіту» [1; 2]. В цьому контексті зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів.

Проблема професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії знайшла відображення в дослідженнях багатьох учених. Зокрема, висвітлено загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у закладах вищої освіти (А. Герцик, В. Кукса, О. Міхеєнко, В. Поліщук, Л. Сущенко); проаналізовано особливості професійної освіти майбутніх фізичних терапевтів (І. Башкін, Т. Бойчук, О. Вацеба, Ю. Лянной, О. Марченко). Однак, використання інноваційних технологій професійної діяльності у фаховій підготовці майбутніх фізичних терапевтів та ерготерапевтів в контексті сучасних кваліфікаційних вимог здійснено не було, що і є метою нашої публікації.

За сучасними кваліфікаційними вимогами, майбутній фахівець фізичної терапії та ерготерапії повинен уміти використовувати традиційні та новітні професійні технології, що існують на сучасному етапі розвитку галузі [3].

Серед інноваційних технологій професійної діяльності фізичного терапевта та ерготерапевта, з якими студентів у процесі фахової підготовки знайоми є: гідрокінезіотерапія, танцювальна терапія, каністерапія та ін.

Гідрокінезіотерапія, як один із сучасних засобів фізичної реабілітації, сприяє розвитку витривалості серцево-судинної та дихальних систем. Водні процедури покращують компресію периферичних кровоносних судин, збільшуючи їхню еластичність та допомагаючи відтоку крові, що призводить до підвищення захисних властивостей крові у внутрішніх органах. Гідромасаж шкіри викликає скорочення й розслаблення найменших судин шкіри, що є найкращою гімнастикою для судин.

Танцювальна терапія, як один із інноваційних засобів фізичної терапії, є видом арт-терапії, завдяки якому використовується рух для розвитку

соціального, когнітивного, емоційного і фізичного життя людини. Сучасна танцювальна терапія спрямована на зниження м'язової напруги. Вона сприяє збільшенню рухливості людини. Вчені відзначили терапевтичну цінність артистичних переживань, оскільки, танцювальна терапія є первинним засобом заохочення невербальної взаємодії. Сьогодні все більшої популярності набувають заняття в групах танцювальної терапії, які дають можливість самоактуалізації та надають впевненість у міжособистісних взаємодіях.

Каністерапія, як різновид енімалтерапії, вважається не менш дієвим засобом фізичної терапії та методом лікування й реабілітації з використанням спеціально відібраних і навчених собак. Каністерапію використовують в медичній та соціальній реабілітації. Вона може використовуватися не тільки як психотерапевтична методика, що сприяє розвитку розумових і емоційних здібностей, поліпшенню рухових функцій і моторики, а також для посилення ефективності розвитку особистості при корекції, реабілітації та соціальній адаптації людей з особливостями розвитку. На противагу повсякденній звичній діяльності, неважливо – активній чи пасивній, терапія з участю тварин є цілеспрямованим втручанням, при якому тварина є повноправним учасником лікувального процесу і від нього багато в чому залежить терапевтичний ефект.

Формування у студентів спеціальності 227 «Фізична терапія, ерготерапія» знань про інноваційні технології професійної діяльності та уміння реалізовувати їх на відбувається у процесі вивчення нормативних та вибіркового фахових дисциплін. Для ефективного формування відповідних професійних компетентностей студентів можуть використовувати різні види лекційних, семінарських та практичних занять. Наприклад, бінарна лекція за участю викладача і фахівця з використання тієї чи іншої реабілітаційної технології; семінар-практикум, що спрямований не лише на обговорення проблеми, а й формування практичних навичок її здійснення; веб-семінари, за участю фахівців з місць майбутнього працевлаштування випускників цієї спеціальності, що сприяють спостереженням за діяльністю фахівців тощо.

Не менш важливим для ознайомлення з інноваційними технологіями фізичної терапії та ерготерапії є для студентів проходження навчальної та виробничих практик в реабілітаційних центрах, які виконують освітню, діагностичну, ознайомлювальну, виховну, розвивальну функцію у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, використання інноваційних технологій професійної діяльності у фаховій підготовці майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії сприяє формування системи знань та умінь за фахом, а також передбачає формування професійно важливих якостей фахівця, що є невід'ємною частиною педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/>

- laws/show/2145-19/stru (дата звернення: 30.04.2019).
2. Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 01.05.2019).
 3. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2018). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/19/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf> (дата звернення: 01.05.2019).

Дідух В. В.

магістр спеціальності «Початкова освіта», старший лаборант
кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ВІДНОСИН МІЖ СУБ'ЄКТАМИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Зміни в соціокультурному розвитку суспільства завжди відображаються в освітній парадигмі. Сьогодні відбувається переосмислення минулого досвіду, активний пошук форм і змісту освіти, що відповідають актуальним потребам соціуму, оновлення сучасного наукового апарату педагогіки. «Сучасна педагогіка змінює свої провідні принципи. Активну односторонню дію, прийняту в педагогіці ХХ століття, заміщає партнерство, в основі якого лежить спільна діяльність учасників освітнього процесу» [1, с. 14].

Соціальна потреба в новому типі особистості зумовила перегляд звичних форм педагогічних взаємодій, прийнятих в традиційній освітній системі. Саме з цим пов'язані нові напрямки, що сьогодні освоюються педагогічною наукою і практикою: ідеї співпраці, гуманістичні підходи в освіті, розробка особистісно-орієнтованого навчання, проникнення інтерактивних технологій в освітній процес тощо.

Проблемою взаємовідносин учасників освітнього процесу займалися вчені у галузі педагогічної психології та педагогіки (Г. Андрєєва, А. Бодалєв, Е. Берн, М. Каган, Р. Кричевський, Д. Тернер, Л. Уманський, Т. Шибутан, Т. Кравчинська, І. Підласий, О. Вишневський та ін.). У педагогічній психології дослідження означених учених присвячені аналізу людських взаємин, а у педагогіці більше досліджень висвітлюють проблему партнерства, часто ототожнюючи ці поняття. Немає потреби підкреслювати найтісніший зв'язок цих понять. Однак необхідно, щоб партнерство (і обов'язково педагогіка партнерства) розглядалося в науці як самостійна і самоцінна область досліджень, оскільки більшість основних педагогічних проблем (активізація пізнавальної діяльності учнів; виховання дітей з труднощами в навчанні; розвиток творчої індивідуальності особистості

школяра; робота соціальних педагогів та шкільних психологів тощо) пов'язані, в першу чергу, з умінням педагога грамотно і коректно організувати співпрацю учасників освітнього процесу, тобто їх взаємодію.

На рівні наукових досліджень виникає суперечність між кількістю (частотою) вживання терміна «партнерство» в гуманітарних науках і якістю його наукового опрацювання, що призводить до механічного, тлумачення цього терміна. Так, в сучасному тлумаченні часто педагогіку партнерства продовжують розкривати через поняття взаємодії: «Сутністю педагогіки взаємодії є прямий або непрямий вплив суб'єктів освітнього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок» [2, с. 104]. Аналізуючи це визначення, ми з'ясували, що в ньому наводиться традиційна схема суб'єкт-об'єктних відносин педагога і учня, яка не відображає актуальних тенденцій розвитку сучасного освітнього процесу, зокрема орієнтацію на суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Згідно із Концепцією Нової Української школи, педагогіка партнерства завжди детермінована певної метою – передачею знань і соціального досвіду, тобто, необхідно як мінімум мати мету, усвідомлювати взаємозумовленість спільної діяльності та планувати досягнення передбачуваного результату. Наприклад, якщо в одному класі випадково зібралися учні з різних класів, то свідомо чи несвідомо вони виявилися пов'язані один з одним часом, простором тощо. Але, це зовсім не означає, що вони вступили в процес партнерства, зокрема педагогічного.

Принципова різниця між взаємодією та партнерством полягає в тому, що взаємодія може бути однонаправленою (вчитель → учень), в той час як для партнерства обов'язковою має бути властива наявність прямого і зворотного зв'язку (вчитель ↔ учень) [3, с. 76]. Таким чином, ефективність педагогіки партнерства визначається реакціями учасників діяльності, які послідовно коригують процес отримання кінцевого результату. Саме таке розуміння партнерства здатне актуалізувати гуманістичні установки в освіті, засновані на відносинах співпраці, взаєморозуміння і взаємодопомоги між суб'єктами педагогічного процесу.

На основі аналізу наукової літератури, ми з'ясували, що педагогіка партнерства передбачає особливий зв'язок між суб'єктами і об'єктами освітнього процесу, який заснований на організаційно-діяльнісній і емоційно-емпатійній єдності, що приводить до кількісних або якісних змін як в організації, так і в реалізації педагогічного процесу.

Отже, педагогіка партнерства – напрямок безумовно актуальний, здатний збагатити педагогічну теорію і практику. На нашу думку, новизна в цій галузі повинна торкнутися як міждисциплінарних проблем взаємодії, такі конкретно педагогічних: аналіз освітніх тенденцій; формування сучасних концепцій навчання школярів; оцінка перспектив розвитку освіти; розробка методичних підходів, що враховують якісні зміни в організації педагогічного процесу; пошук і впровадження ефективних технологій,

орієнтованих на педагогіку партнерства суб'єктів освітнього процесу.

Таким чином, вважаємо важливим завданням професійно-педагогічної освіти підготовку майбутніх учителів з компетенціями організації взаємодії на засадах педагогіки партнерства, що відповідатиме актуальним запитам суспільства на сучасному етапі імплементації Концепції «Нова українська школа».

Список використаних джерел

1. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / red. Bibik N. M. Kyiv : TOB «Vydavnyчий dim «Pleadi», 2017. 206 s.
2. Климов Е. А. Психология педагогического взаимодействия. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 224 с.
3. Коханова О. П. Психология партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник. Київ, 2011. 104 с.

Камбур А. В.,

кандидат соціологічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ У ПРОЦЕСАХ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

Проблему забезпечення професійної допомоги неможливо розв'язати, абстрагуючись від соціальних, економічних, політичних та психологічних ситуацій, тому що саме в контексті цих ситуацій особистість і повинна діяти. Сьогодні, науковці досліджують конкретні механізми соціокультурної ресоціалізації і формування особистісних смислів в умовах зміни суспільних відносин при одночасному русі індивіда за стадіями життєвого циклу з точки зору самих різних напрямків: культурної антропології, екзистенційної філософії, акмеології, психології розвитку, психології спілкування, соціології малих груп. Поряд з цим увагу дослідників привернула не лише первинна соціалізація, а й ресоціалізація особистості в більш зрілих вікових періодах. Окремі автори вважають, що процес ресоціалізації є «перехідною ланкою від десоціалізації до соціалізації» [1, с. 5].

Сьогодні, представникам соціально-педагогічної сфери, під час забезпечення професійної допомоги доводиться постійно стикатися з проблемами, що раніше їх не хвилювали. І не тільки стикатися, а й розв'язувати їх відповідно до реалій життя. Людина, постає перед вибором: розв'язувати проблему, чи залишити все без змін. Така ситуація невизначеного вибору характерна для перехідного суспільства й зумовлює вибір технологій забезпечення професійної допомоги. Вагоме значення також має готовність клієнтів до розв'язування своїх проблем, здатність брати на себе відповідальність за своє життя. У цьому розумінні Франкл влучно зазначив:

«Людина не звільнена від умов. Однак вона вільна обирати позицію щодо них» [2, с. 77]. Проте зробити цей крок і усвідомити особисту дійову позицію, піднятися над ситуацією вдається далеко не кожному.

В останні роки трансформація соціальних відносин в нашій країні стала привертати увагу вітчизняних дослідників до проблем соціокультурної ресоціалізації особистості.

У контексті соціальної та культурної антропології інтерпретація терміна «ресоціалізація» наближається за змістом до терміна «адаптація». Ресоціалізація розглядається як процес засвоєння нового соціокультурного середовища, який передбачає інтеграцію в систему суспільних відносин, задоволеність суб'єкта своїм матеріальним становищем, почуттям емоційного комфорту. При цьому підкреслюється тривалість цього процесу і його стадійність: від етапу ціннісного конфлікту через «культурний шок» до відновлення і налагодження контактів у новому соціокультурному середовищі і повернення в стан емоційного комфорту.

У соціо-гуманітарних дослідженнях ресоціалізація постає у вигляді корекції процесу соціалізації, що відхиляється від норми. Етап відлучення від старих цінностей, норм, ролей та правил поведінки називають десоціалізацією. Наступним етапом, настає етап навчання новим цінностям, нормам, ролям та правилам поведінки що замінять старі, він зветься етапом ресоціалізації.

З позицій теорії ідентичності Смелзера, «ресоціалізація передбачає набуття нової соціальної ідентичності або закріплення досягнутої раніше в нових соціальних умовах реконструйованої реальності» [3, с. 112]. Таким чином, суспільство, дбаючи про вирівнювання можливостей індивідів в їхній соціальній адаптації, організовує ресоціалізаційну діяльність різних інститутів ресоціалізації, що володіють для цього відповідними кадрами та матеріальною базою.

Дослідники відзначають, що потреба в ресоціалізації виникає в переломні та стабільні періоди розвитку суспільства. Так, на думку Шевченко, ресоціалізація в стабільному суспільстві – носить частковий характер і зачіпає «окремі соціальні групи, які з тих чи інших причин потребують коригування своїх уявлень і принципів поведінки» [4, с. 93]. На сьогодні існує наукова позиція, за якої ресоціалізація розглядається в рамках психолого-педагогічних течій, що стали альтернативами ідеям залякування, невинності людини, необхідності відбування покарання як спокути за провину – злочин. До таких течій можна віднести: «теорію ресоціалізації делінквента», теорії корекції особистості, модифікації поведінки й ін.

Із соціально-педагогічних позицій ресоціалізація трактується як відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх; комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок,

переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів шляхом включення їх у нові, позитивно орієнтовані відносини й види діяльності.

Звернемо увагу на глибоке наукове обґрунтування стадійності процесу ресоціалізації, яке дає Малешин [5]. Він стверджує, що стадії самостійні, що існують певні системні характеристики на кожній зі стадій, але є один і той самий об'єкт впливу. Для процесу ресоціалізації подібним об'єктом є особа з поведінкою, що відхиляється, яка втратила частково або повністю в силу об'єктивних та (або) суб'єктивних причин позитивні якості.

Сьогодні багато хто з українців відчуває ідентифікаційну кризу, яка пов'язана з потребою ресоціалізації. Нова соціальна реальність вимагає радикально по-новому розставити акценти, «переписати біографію» і розвинути такі індивідуальні якості, як автономність по відношенню до соціальних інститутів, толерантність до інших форм та стилів життя, здатність обирати та орієнтуватися у великому потоці інформації. Вирішення зазначених завдань з ресоціалізації особистості вимагає наявності соціальної бази. Ця база, має бути опосередкована для індивіда значимими іншими, та інтенсивною взаємодією з персоналом соціалізації. Слід наголосити, що ресоціалізація не передбачає узгодженості з минулим, вона його перетлумачує, щоб відповідало сьогоденню. Основою для ресоціалізації є теперішнє. Вона передбачає набуття нової соціальної ідентичності або закріплення досягнутої раніше в нових соціальних умовах зміненої реальності. Отже суспільство, піклуючись про вирівнювання можливостей індивідів у їхній соціальній адаптації, змушене буде організовувати ресоціалізаційну діяльність різних інститутів ресоціалізації і забезпечувати їх відповідними кадрами та матеріальною базою.

Список використаних джерел

1. Авраменко В. Ю. Научное понимание ресоциализации как социально-педагогической цели работы с заключенным. *Актуальные проблемы совершенной психологии и педагогики*. Челябинск, 2010. Вып. 1. С. 5–9.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
3. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. Москва : Феникс, 1994. 688 с.
4. Шевченко А. М. Социокультурная обусловленность ресоциализации дезадаптантов и девиантов в процессе общественных изменений : дисс. ... доктора социологических наук : 22.00.06. Ростов-на-Дону, 2004. С. 93.
5. Малешин Д. Я. Понятие стадии в исполнительном производстве. *Вестник МГУ*. 2002. № 6. С. 110–120.

Colomeischi A. A.,
PhD.

Stefan cel Mare University from Suceava
Suceava, Romania

PROMOTING MENTAL HEALTH THROUGH PRESCHOOL CURRICULUM – AN OPPORTUNITY OF EUROPEAN PARTNERSHIP

Stefan cel Mare University from Suceava will participate in a European partnership for developing an innovative educational policy related to the promoting mental health at school. Preschool education will be one of the main target of the promotion actions, since the early prevention is demonstrated as being the best way for intervention. The partnership is coordinated by Milan – Bicocca University from Italy and comprise seven universities and four public authorities from seven European countries. The partnership is develop under the priority concerning promoting social inclusion and shared EU values through formal and non-formal learning and intends to develop, to validate and to implement as an innovative educational policy the studying mental health curriculum at school.

According to the World Health Organization mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, cope with the normal stresses of life, work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2014). Recent studies and researches showed an increasing rate of mental health problems for children of all ages. Depression is portrayed as the primary global health issue amongst adolescents, with suicide being the third-biggest cause of adolescent death (WHO, 2015). There is ample evidence that school-based programs from early years can influence positive mental health and reduce risk factors and emotional and behavioral problems (WHO, 2004). This project intends to develop a preventive intervention through education, beginning with preschool education. Although there are many studies which concluded that school should better address the mental health needs of the children, this topic is not very well presented in scholar curriculum so the children need more attention in terms of their own mental health. The main aim of the PROMEHS project is to develop an evidence-based curriculum to promote positive mental health at school. The curriculum will seek to enhance the social and emotional well-being of students, improving their attitudes towards self, others, and learning, as well as reduce conduct problems and aggression, emotional distress and anxiety.

The curriculum will be developed on the basis of existing knowledge on what has been found to work in mental health promotion in schools, both in terms of content as well as mode of delivery and implementation (Weare & Nind, 2011, Durlak et al., 2011)

Комінарець Т. В.,
кандидат філологічних наук, доцент
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
м. Херсон, Україна

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОЗНАКА ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДНОСТІ ВИМОГАМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап реформування основних напрямів педагогічної освіти зумовлює необхідність зміни змісту й структури організаційно-методичного забезпечення, пошуки інноваційних підходів, активних форм та методів навчання, спрямованих на формування творчої особистості фахівця з високим рівнем розвитку професійних компетентностей [1, с. 3].

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала, є готовність до інноваційної діяльності.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність (Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко).

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових;
- 6) готовність до освіти та самоосвіти, як головного чинника професійного зростання.

Безумовною ознакою інноваційної діяльності педагога є володіння ним педагогічними технологіями, які відповідають сучасним соціальним вимогам.

Поняття «технологія» прийшло до нас разом з розвитком комп'ютерної техніки і впровадженням нових комп'ютерних технологій. У науці з'явився спеціальний напрям – педагогічна технологія. Цей напрям зародився в 60-ті роки ХХ ст. в США, Англії і поширився практично в усіх країнах світу

У наш час існує велика кількість освітніх технологій що розрізняються у цілях, завданнях, структурі, методиці прискореного навчання, групового та кооперативного навчання, дидактичних ігор, дистанційного навчання тощо.

Серед головних чинників виникнення нових психолого-педагогічних

технологій можна виділити наступні:

- необхідність глибшого визначення та використання психофізіологічних і особистісних якостей учнів;
- усвідомлення нагальної потреби у зміні малоефективного вербального засобу передачі знань на діяльнісно-компетентнісний підхід;
- проектування освітньої діяльності з урахуванням різних форм взаємодії вчителя і учня, учня і учня, що забезпечує гарантовані результати навчання;
- використання ігрових технологій під час освітнього процесу, з метою визнання цінності дитинства тощо.

Чому інновації останніх років не дали очікуваного результату? Причин такого явища чимало. Одна з них суто педагогічна – низька інноваційна кваліфікація педагога, а саме невміння вибрати потрібну книгу і технологію, вести науково-експериментальну роботу, діагностувати зміни і у власній роботі, і у діяльності учнів. Одні вчителі до інновацій не готові методично, другі – психологічно, треті – технологічно. Школа була, до останнього часу, а іноді, ще і залишається зорієнтованою на засвоєння наукових істин, закладених в програмах, підручниках та навчальних посібниках. Все підкріплено пануванням авторитету вчителя. Учень залишається позбавленим академічної свободи суб'єктом процесу освіти. В останні роки педагоги намагаються повернутися обличчям до учня, впроваджуючи особистісно-орієнтоване, гуманно-особистісний та інші види навчання. Але найголовніша біда в тому, що втрачає привабливість сам процес пізнання. Збільшується число дошкільнят, які не бажають йти до школи. Знизилася позитивна мотивація навчання, у дітей вже немає і ознак цікавості, інтересу, подиву, бажання – вони зовсім не ставлять запитань.

Допомогти у вирішенні цієї проблеми може тільки мотивація до навчання, яка створюється як педагогами дошкільних освітніх закладів, так і початкової школи з використанням як традиційних так і, перш за все, інноваційних технологій.

Залучання школярів до навчально-пізнавальної діяльності у досягненні мети навчання, підвищення мотивації до досліджуваного предмету забезпечується за допомогою засобів активізації, в якості яких виступають зміст освіти, методи і форми навчання, сучасні освітні технології.

Вони спрямовані на створення сприятливої психологічної атмосфери, що підтримує пізнавальну активність дитини, а саме:

- участь у колективних формах діяльності;
- формування рефлексії як готовності до адекватної самооцінки;
- співпраця учня і вчителя в освітній діяльності;
- створення творчої атмосфери;
- цікавий виклад навчального матеріалу.

До найбільш ефективних інноваційних технологій в освітньому процесі, на сьогоднішній день, відносять: ігрові технології, розвиток критичного мислення, інформаційні технології, проектну діяльність,

технологію інтегрованого навчання тощо.

Відмова від традиційного уроку через використання в процесі навчання нових технологій дозволяє усунути одноманітність і монотонність освітнього процесу, створить умови для зміни видів діяльності учнів, дозволить реалізувати принципи здоров'язбереження.

Але, щоб використовувати інноваційні технології вчасно і результативно, педагог повинен бути обізнаний в їх методиці.

Смисло-ціннісна переорієнтація освітнього процесу на засадах людської духовності вимагає від педагога високої особистісної і професійної зрілості. Важливою стороною професійної діяльності сучасного вчителя виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями і вміннями, але і вміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з врахуванням власної індивідуальності [2].

Список використаних джерел

1. Вітюк В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова Українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2 (94). С. 3–6.
2. Бех І. Готовність педагога до інноваційної діяльності <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення: 06.05.2019).

Манчуленко Л. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Равлюк Т. А.,

кандидат педагогічних наук, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У сучасних умовах глобалізації, інформатизації системи освіти України застосування інноваційних технологій навчання та виховання виступає як необхідна передумова ефективної підготовки майбутніх педагогів. Необхідність пошуку шляхів удосконалення якості освітньої підготовки майбутніх фахівців, створення умов для формування та розвитку творчої особистості, знайшло відображення у документах міжнародних організацій, нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки України (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа» та ін.).

На підставі аналізу наукової літератури, маємо узагальнене розуміння поняття «технологія» (грец. *τεχνη* – майстерність, техніка; *λογος* – передавати) – наука про способи (набір і послідовність операцій) розв’язання завдань людства за допомогою технічних засобів; технічний метод досягнення практичних цілей; сукупність способів, які використовуються для отримання предметів, необхідних для існування людини; набір процедур і методів організації людської діяльності; засоби, які використовуються для моделювання поведінки людини [1, с. 28-29]. Нині, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з іншого – науку про такі способи. Раніше технології зазвичай ототожнювали зі сферою матеріального виробництва, тобто технологія передбачала випуск певної продукції. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився.

Так, у сфері педагогіки технологію характеризують зокрема два принципові моменти: гарантія кінцевого результату та проектування майбутнього навчально-виховного процесу (В. Монахов, М. Кларін). Педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів закладів освіти й об’єднує в собі зміст, форми, методи й засоби кожного з них. За допомогою технологій забезпечується можливість досягнення ефективного результату (цілі) в розвитку особистісних властивостей у процесі засвоєння знань, умінь, навичок.

Ідею технологізації навчального процесу один із перших оприлюднив видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Я. А. Коменський, стверджуючи, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Учитель, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу. Технологія навчального процесу, за переконаннями Я. А. Коменського, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Функціонально вона має бути своєрідною дидактичною машиною, яка, за умови правильного користування нею, забезпечувала б очікуваний результат. Для цього необхідно чітко окреслити цілі, вміло вибрати методи і засоби, встановити жорсткі правила їх використання. Усе це свідчить, що Я. А. Коменський розглядав технологізацію як важливий засіб впровадження провідних дидактичних принципів [2, с. 59].

Швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці актуальним завданням педагогіки вважав створення «механізму освіти», що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину [2, с. 60].

Не розділяв поглядів Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці відомий французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо, який основою розвитку тості вважав вільне виховання. Зважаючи на природу дитини, зазначав Ж. Ж. Руссо, необхідно відмовитися від встановлених волею вихователя обмежень, відчувати дитину від сліпого підкорення цій волі [2, с. 59]. Внутрішньою

мотивацією цього процесу є прагнення особистості до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку.

Аналіз наукової літератури виявив, що спроби впливати на неповторну особистість вихованця за допомогою технології засуджували також американський гуманіст Карл Роджерс, австро-німецький філософ і педагог Рудольф Штейнер, представники «педагогіки творчості» (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман), Лев Толстой, Костянтин Вентцель, Луїза Шлегер та ін. Вони вказували на пріоритети ідеї створення особливого світу людини, «пробудження душі», прагнення зберегти оригінальність і яскравість дитинства. Відповідно успішність чи неуспішність роботи навчального закладу оцінювали не на підставі використовуваних технологій, а зважаючи на творчу спрямованість особистості педагога, на створений ним клімат у процесі навчання й виховання.

Досягнення творчого рівня розвитку особистості, у тому числі в умовах професійного навчання, можна вважати найвищим результатом використання будь-якої технології. Це безпосередньо стосується інноваційних/ нетрадиційних технологій. Значущість нетрадиційних занять зі студентами – майбутніми педагогами, створюють передумови формування індивідуально-особистісних рис майбутньої професійної діяльності як режисерів своєї діяльності, як консультантів діяльності учнів, як організаторів навчально-виховного процесу, як митців творчої дії. Усі ці ролі формує **технологія зустрічних зусиль** як одна із нетрадиційних технологій професійного навчання. Підґрунтя її складають [3]:

- взаємне прагнення до педагогічної діяльності;
- свобода вибору у врівноваженості вибору способів і засобів та відповідальності за це;
- наявність стимула до прояву наявного педагогічного досвіду;
- відкритість і неперервність у конкретних ситуаціях пізнання;
- спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на практику;
- наявність постійного зворотного зв'язку;
- педагогічна підтримка посилення зусиль студентів, що забезпечить позитивний емоційний фон і інтелектуальні амплітуди у ході занять; трансформування результату одного заняття у мотив для іншого.

Заняття за цією технологією може мати такі етапи: інтелектуальна і емоційна розминка, контрольнo-підготовчий етап, етап створення ситуації «виклику» для знаходження резервних зусиль для подолання «виклику», етап співтворчості та рефлексивний етап. Показниками ефективності цієї технології є: мотиваційна готовність до спільної пізнавальної діяльності, готовність долати труднощі у ситуації «виклику», спільна спрямованість інтелектуально-пізнавальних зусиль, свідоме ставлення і оцінка результатів педагогічної діяльності.

Ще однією цікавою, на наш погляд, нетрадиційною технологією професійного навчання майбутніх педагогів є **технологія функціонального проектування**, яка полягає у осмисленні, розробці і реалізації самим

студентом моделі педагогічної діяльності. При цій технології вкоріняється ментальність і психологічний досвід кожного студента під час засвоєння елементів професійної діяльності. Заняття за цією технологією розподіляється в три етапи: на першому – вербальна форма аналізу змінюється на графічну, на другому – індивідуальна робота на групову, а на третьому – тренінгові елементи змінюються ігровими. Для активізації навчально-мисленевої діяльності рекомендується до застосування такі техніки: психотехніка, схемотехніка, соціотехніка, групотехніка. Готуючись до заняття за такою технологією рекомендується [3]:

- проаналізувати проблеми практичної дійсності спеціалістів та їх помилки;
- визначає навчальну задачу для проектування членами групи;
- уточняє необхідний рівень тренуваних умінь студентів;
- відбирає кількість ситуацій для проектування студентами і варіанти їх самостійних дій.

Заняття з технології функціонального проектування має проходити у такій послідовності: аналіз викладачем проблемних ситуацій, опис завдання для проектування, методична допомога у виборі варіанту проекту професійної діяльності, перехід від індивідуального проектування до групового, оцінювання реальності розробленого проекту.

Для втілення цієї технології вважаємо необхідністю вивчення студентом наукової літератури, виконання контрольних завдань студентом для предметно-змістовної підготовки, ознайомлення студентом з роботою за опорними схемами і картою проектування, визначення особистісної стратегії і тактики діяльності.

Таким чином, очевидним є факт необхідності зміни моделі навчальних занять у середовищі професійної освіти педагогів. Запропоновані нетрадиційні технології покликані створювати середовище рівноправності у здобутті знань і взаємного позитивного ставлення викладача і студентів. Методична підготовка таких занять спрямована на реалізацію принципів розвивального навчання та активізацію пізнавальної діяльності студентів і викладача. Стрижнем цих двох технологій є особистісні переваги кожного студента, що забезпечує формування стилю професійної діяльності, та творчі здібності, високий рівень яких є необхідністю для сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Волобуєва Т. Б. Педагогічна технологія навчального дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2011. № 1 (8). С. 28–32.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав. 2004. 352 с.
3. Морева Н. А. Технологии профессионального образования. Москва : Академия. 2005. 432 с.
4. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости учителя : навч. посібник. Київ : ІСДОУ. 1994. 112 с.

Марчій-Дмитраш Т. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У зв'язку з реформуванням змісту освіти України, необхідністю вивчення учнями іноземною (англійською) мовою з першого класу актуальним стало удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема тих, які викладатимуть іноземну мову. Проте класична підготовка таких педагогів у закладах вищої освіти базується на лекційних і семінарських формах навчання, які, зазвичай, зорієнтовані на передачу інформації, а не на розвиток професійних умінь.

Аналізуючи стан підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі у різних закладах освіти, ми дійшли висновку, що слід звернути увагу на інноваційні методи навчання, оскільки вони дають більше можливостей, щоб доповнити знання, сформувати професійні вміння та навички студентів через залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності [5, с. 4]. Їх використання активізує мислення, сприяє виробленню самостійного творчого рішення, підвищенню ступеня мотивації й емоційності, забезпечує практичну підготовку кожного студента до професійної діяльності. Зокрема, актуальними, на нашу думку, є інформаційні технології навчання, дискусії, тренінги, співбесіди, практичні вправи, організація і проведення навчально-педагогічних ігор тощо.

Актуальними для нашого дослідження є праці лінгводидактів та методистів, які стосуються, зокрема, методичної освіти майбутніх педагогів з додатковою спеціальністю «Іноземна мова» (О. Бігич, О. Бондаренко), підготовки та підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови в початковій школі (С. Івашньова), психологічних аспектів навчання іноземних мов (О. Ветохов, І. Зимня), створення сприятливого психологічного клімату на уроках іноземної мови в початковій школі (Н. Абрамцева, Л. Головань, О. Забара, Г. Чепелянська), лінгводидактичних засад навчання іноземної мови учнів початкової школи (В. Редько).

На основі узагальнення отриманих результатів анкетування, інтерв'ювання, спостережень, бесід зі студентами під час практики, вчителями іноземних мов початкової школи, аналізу наукових праць доходимо таких висновків: по-перше, сучасний стан розвитку вищої педагогічної освіти України потребує переосмислення змісту підготовки вчителів іноземної мови в початковій школі, зберігаючи традиційну практику викладання професійних психолого-педагогічних дисциплін, збагативши її новими

досягненнями, які формуються в методиці вищої школи [2, с. 37]; по-друге, для підготовки студентів ефективними є інноваційні технології навчання, які сприяють формуванню й закріпленню професійних умінь та навичок у майбутніх фахівців.

Дослідники акцентують увагу на розвитку комунікативних навичок, творчості, самостійності, формуванні активної позиції майбутніх учителів у процесі використання інноваційних технологій, що є вагомим у практичній роботі педагога. Через практичне використання своїх знань, умінь та навичок студент краще оволодіває навичками професійної діяльності, а не стає пасивним спостерігачем.

Найбільш поширеними є такі інноваційні технології: кооперативне навчання (для перевірки знань у письмовій формі, пошук ідей для розв'язання певної проблеми); колективно-групове навчання (мікрофон, мозковий штурм, дерево рішень, аналіз складних педагогічних ситуацій та інші); ігрове моделювання (навчально-педагогічні ігри, ігри-тренінги) [3, с. 37]. Ефективність застосування таких технологій залежить від урахування викладачем умов навчання в ЗВО та усвідомлення можливості виникнення низки організаційних проблем з метою їх запобігання. Можливі труднощі можуть бути пов'язані з недостатнім рівнем комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Підсумовуючи сказане вище, доходимо висновку, що розвитку самостійності, комунікативних, організаторських умінь майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі найбільшою мірою сприяють інноваційні технології навчання. Ефективність їх використання залежить від урахування у змісті дисциплін особливостей організації навчальної діяльності студентів, реалізації комунікативно-ігрового підходу, створення креативно-ігрового середовища у процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчального процесу у ЗВО. Проте подальшого вивчення потребують питання використання інноваційних технологій навчання у системі підготовки педагогів до роботи в дошкільних навчальних закладах та у системі післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Тернопіль, 2007. 20 с.
2. Дівінська Н. О. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 214 с.
3. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Педагогіка*. 2015. № 1(1). С. 35–38.
4. Редько В. Г. Підготовка вчителя іноземної мови до професійної діяльності. *English Language & Culture*. 2007. № 44 (380). С. 3–6.
5. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2004. – 2007. – 207 с.

Марчук М. В.,
кандидат педагогічних наук, асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО ДИТЯЧОГО БУДИНКУ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Історія опіки дітей та молоді в Україні впродовж століть накопичила зразки функціонування опікунсько-виховних систем, а відомі освітяни, громадсько-педагогічні діячі звертались до питань опіки й виховання дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, бездоглядних, безпритульних. Особливе місце проблематика суспільної опіки дітей та молоді займала в кінці XIX – першій третині XX ст. – переломному періоді української історії. Буковина, яка в ті роки була частиною спочатку Австро-Угорщини, а згодом – Румунії, накопичила значний досвід виховання й опіки соціально незахищених дітей і молоді, а в спадщині освітян і громадських діячів краю містяться цінні ідеї щодо удосконалення підтримки та піклування про юних громадян вразливих категорій. Нині цей досвід необхідно вивчити, узагальнити, адаптувати й творчо використати в нових умовах.

Державні реформи, зокрема, у модернізації системи суспільної опіки дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування, дітей з особливими потребами, з соціально незахищених родин повинні спиратися на могутню підтримку у середовищі пересічних українців, громадських організацій. Історичний досвід, накопичений у процесі століть у розвитку вітчизняної опікунсько-виховної системи, свідчить, що ефективність її функціонування безпосередньо залежить від громадської підтримки. Вартісні зразки такої взаємодії має історія розвитку суспільної опіки дітей та шкільної молоді на Буковині, які потребують вивчення, узагальнення й осмислення як джерело оновлення підходів у сфері державного піклування.

Опіка дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, – важливий напрям теоретичних досліджень учених та практики опікунства сьогодення. Одним із джерел реформування опікунсько-виховної системи є історичний досвід, накопичений в Україні у різні роки. Буковина – споконвічно українська територія, упродовж довгих століть була частиною спочатку Молдавського князівства, згодом – Австро-Угорщини та Румунії. У краї в к. XIX – першій третині XX століття склалась система опікунсько-виховних закладів, зокрема, у 1937 р. був відкритий Чернівецький дитячий будинок згідно рішення міністерства охорони здоров'я та соціального забезпечення Румунії від 10.08.1937 р. Заклад мав крайове значення, у ньому планувалось опікуватись дітьми не лише Чернівців та повіту, а й інших місцевостей. До сиротинця приймали дітей різних категорій, нижня вікова межа не була чітко визначена, часто це були діти раннього шкільного віку. Про 7-літню дитину обов'язково повідомляли шкільну владу для її

подальшого навчання у одній із шкіл міста, термін перебування у дитбудинку обмежувався 16-літнім віком вихованця, далі молодого людиною опікувались інші установи [1, арк. 1].

Способи потрапляння дітей до дитячого будинку були такими ж, як і до притулків чи сиротинців недержавного характеру. Сюди віддавали не лише «круглих» сиріт, а й дітей, які мали одного з батьків, як правило тата, матеріальні умови життя якого не дозволяли належним чином утримувати дитину. Архівний документ свідчить, що місцева лікар с. Волока Олена Стойка звертається до керівництва дитячого будинку з листом, що «селянин Спатар Троян працює чорноробом, поденником, малоземельний, має стару хату», при цьому на його утриманні 3 неповнолітніх дітей, яким він не здатен забезпечити опіку й виховання. За сприяння примара (керівника – прим. М. М.) місцевої комуни, який офіційно підтвердив відомості про критичний стан у родині селянина, вона просить прийняти 2-х дітей до дитячого будинку: Єлизавету – 6,5 і Марію – 3 років [2, арк.1].

Дослідженням встановлено, що Чернівецький дитячий будинок (дослівно з румунської «Центр для охорони дітей Чернівців») відкритий у 1937 р. згідно закону «Про захист прав матері та дитини» від 30.06.1937 р. У ньому здійснювалася «робота по вихованню та нагляду за незаконнародженими дітьми, дітьми з найбідніших сімей, сиротами та за тими, що потрапляли в будинок з дитячих колоній повітів Буковини» [1], тобто це був опікунський заклад краєвого значення. Архівні документи свідчать, що впродовж 1937–1940 р. у ньому перебувало більш ніж 150 вихованців, відомо, що 12 дітей було передано на виховання мешканцям краю [1].

Нами знайдено і проаналізовано архівний документ, який укладався з метою підготовки загальнорумунської енциклопедії у 1936 р. і містить такі дані щодо Буковини. Усі опікунські установи краю поділялись на державні, міські (комунальні) і приватні. Лікарський догляд та підтримку здійснювали лікарні (шпиталі): 4 державні, з них 2 для дітей з порушеннями розумового розвитку і зору; 4 приватні – для різних категорій пацієнтів; 16 диспансерів, у т.ч. туберкульозний і профілактичний диспансер (один з них утримувало товариство «Жіноча громада» (диспензарій) [2, арк. 46].

Муніципальна служба соціального захисту дітей та опіки молоді, інших категорій знедолених містян утримувала 2 столові для бідних взимку; надавала послуг патронажу (догляд) безпосередньо у сім'ях; утримувала лімітовану кількість підкинутих, безпритульних та сиріт, інвалідів у притулку. Однак основну діяльність здійснювали товариства, релігійні громади, які за підтримки держави фіндували і утримували опікунсько-виховні заклади. Серед них – Товариство «Захист дітей-сиріт – учасників воєнних дій», яке утримувало притулок; Товариство І. О. W «Допомога інвалідам, безпритульним, сиротам учасників війни»; Центр для захисту дітей та догляду за молоддю з Буковини, при якому працював виховний заклад для безпритульних дітей з початковою школою і забезпечувалась

подальша професійна підготовка молоді. Продовжував роботу «Інститут глухих та сліпих королеви Марії» – заклад спеціальної освіти та трудової підготовки дітей з обмеженими можливостями, що співпрацював з Культурним товариством допомоги сліпих і глухонімих.

Заснована 1931 р. фундація «Притулок Альберта фон Задуровича для дітей християнського віровизнання» виховувала «невелику кількість сиріт і знайдених», сиротинець для німецьких католицьких дітей Буковини утримував 20 сиріт обох статей; будинок дитини для німецьких дітей євангельської віри з Буковини – 40 осіб і надавав допомогу вдома; польське об'єднання священиків у сиротинці для хлопчиків та інтернаті (бурсі ім. А. Міцкевича) підтримувало польських учнів середніх шкіл; єврейський сиротинець утримував 74 дитини, а Товариство захисту дітей-сиріт євреїв опікувалось у будинку дитини 117-ма сиротами.

Важливим результатом роботи дитячого будинку було облаштування дитини-сироти в родину, що вважалось пріоритетним завданням. Дана процедура включала такі послідовні дії:

- батьки і керівництво закладу підписували при свідках спеціальний документ, у якому виписувались обов'язки сторін: особи, що брали дитину на виховання зобов'язувались дотримуватись таких умов: утримувати дитину в чистоті, годувати разом зі своїми дітьми; спостерігати, направляти виховання, тобто виховувати в доброті, любові до Бога, вчити лише румунською і виховати з нього справжнього громадянина; спостерігати за відвідуванням ним підготовчої школи; стежити за поведінкою, водити до церкви щонеділі; попереджати керівництво закладу і медиків про найменші захворювання дитини, щоб запобігти більш важким; попереджати про завершення «контракту» мінімум на 1 місяць. З боку дитячого будинку керівництво зобов'язувалось виплачувати щомісяця 300–350 лей на утримання дитини; надавати дитині одяг, взуття, або грошову компенсацію відповідно до чинного законодавства; оплачувати навчання дитини, шкільне приладдя; лікувати дитину, надавати необхідну допомогу, навіть у випадку смерті оплатити похорон. Дитячий будинок міг забрати дитину від опікунів у будь-який час у випадку невиконання ними їх обов'язків;

- отримання своєрідного «посагу» за дитиною: 2 пари штанів, 2 киптарі, 2 нові сорочки, 1 пара взуття, головний убір, біла блузка;

- договір між батьками та опікунським закладом направлявся до чернівецького відділення міністерства праці, здоров'я та соціального захисту на затвердження [1, арк. 3–5].

Організація сирітського дому для українських дітей була одним із найважливіших завдань діяльності національно-культурних та жіночих товариств краю. Значну діяльність розвинула «Жіноча Громада», яка у 1926 р. отримала дозвіл міністерства на збір коштів на побудову сирітського дому. На засіданні 10 квітня 1929 р. ухвалено збирати фонди шляхом агітації у пресі та під час організованих товариством культурно-просвітницьких заходах. Першу

суму 1.000 левів пожертвувала сама голова товариства Ванда Лукашевич і закликала зробити внески громадських діячів, представників культури освітян, заможних людей краю. У 1929 р. Чернівецька міська рада виділила 200 тис. лей на допомогу сиротам міста, у т. ч. певні кошти повинні були надійти на будівництво українського сирітського будинку. З дозволу міністерства здоров'я і суспільної опіки Румунії у липні 1929 р. вирішено провести «День цвітів (квітів – прим. М.М.)», кошти від якого направити на побудову сирітського дому. Товариство не обмежилось одноразовою акцією і упродовж серпня проводило культурно-просвітницькі заходи.

Список використаних джерел

1. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. 1066 Чернівецький дитячий будинок, 1938 – 1940 рр. – Оп. 1. – Спр. 4. Матеріали о передаче на воспитание жителю коммуны Волока Оноздрийчук Иону воспитанника детского дома Злотар Константина (1938 г. – 1941 г.), 8 арк.
2. ДАЧО. – Ф. 1066 Чернівецький дитячий будинок, 1938 – 1940 рр. – Оп. 1. – Спр. 5. Матеріали о передаче на воспитание жителю коммуны Волока Роговей Антону воспитанницы детского дома Унгуряну Елизаветы (1938 г. – 1941 гг.), 16 арк.
3. ДАЧО. – Ф. 1066 Чернівецький дитячий будинок, 1938 – 1940 рр. – Оп. 1. – Спр. 15. Протоколы о приеме детей на содержание и воспитание в детском доме. Личные листки воспитанников (1937 г. – 1940 г.), 75 л.
4. ДАЧО. – Ф. 1066 Чернівецький дитячий будинок, 1938 – 1940 рр. – Оп. 1. – Спр. 18. Протоколы о приеме детей на содержание и воспитание в детском доме. Личные листки воспитанников (1937 г. – 1943г.), 38 л.

Мафтин Л. В.,

кандидат філологічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Прокоп І. С.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ТЕХНОЛОГІЧНІСТЬ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ЯКІСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Нові суспільні виклики ставлять перед сучасним вчителем нові вимоги щодо покращення якості навчання, нових підходів до методик навчання, вибору оптимальних педагогічних технологій у процесі навчання. Особливого значення нині набуває проблема якості початкової освіти, оскільки розпочався перший етап реформування загальної середньої освіти

і новий зміст освіти зорієнтований на формуванні в учнів тих компетентностей, які необхідні для успішної самореалізації особистості в суспільстві.

Питання якості шкільної освіти – одне із ключових у педагогічній науці, є предметом дослідження низки науковців, зокрема: В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Лугового, О. Ляшенка, О. Пехоти, О. Савченко та ін.. Зауважимо, що у наукових розвідках поняття «якість освіти» трактується неоднозначно, оскільки охоплює якість навчання, виховання та розвитку особистості як результату освітньої діяльності: якість шкільної освіти це – «інтегральна характеристика функціонування системи, що відображає ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням» [3, с. 500]; «ступінь задоволення від очікуваних результатів різних учасників процесу освіти, від наданих освітнім закладом послуг або ступінь досягнення, поставлених в освіті мети і завдань» [2, с. 158]. І. Зязюн та О. Пехота наголошують на тому, що якість освіти обумовлюється змістом навчання, особистістю педагога, тими умовами, які забезпечують рівень освітнього процесу.

Підвищення якості освіти є метою сучасної освітньої реформи. Тож однією із відмітних рис реформування шкільної освіти, її гуманізації та демократизації є інтенсивний розвиток інноваційних процесів: орієнтація освітнього простору на компетентнісний підхід, пошук ефективних технологій навчання, різноманітність навчальних програм і підручників. До основних чинників, які забезпечують якість початкової ланки загальної середньої освіти відносять такі: «повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку; різнобічне використання досягнень дошкільного періоду; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших школярів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів» тощо [1, с. 12]. Шукаючи відповіді на питання «як навчати результативно», учені прийшли до висновку, що навчальний процес потрібно технологізувати. На думку О. Беспалько, В. Євдокимова, О. Пехоти, технологічність освітнього процесу є показником його якості. Критеріями технологічності навчального процесу виступають концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність.

Під педагогічною технологією розуміють часткову методику з досягнення поставленої мети; педагогічну систему в цілому; систему як певний алгоритм, оптимальну методику для досягнення поставленої мети. Тобто, це поняття розглядається на загальнодидактичному; частково методичному та локальному рівнях. Основними ознаками педагогічної технології є «цілісність, вимірюваність, відтворюваність» [3, с. 494]; ціль – підвищення ефективності освітнього процесу, гарантування досягнення учнями запланованих позитивних результатів навчання.

Нові освітні стандарти зумовлюють впровадження освітніх технологій,

зорієнтованих на дитиноцентричне навчання, на гармонійний, всебічний розвиток учня з урахуванням його особливостей, самотності і самоцінності. Технологія навчання трактується науковцями як «певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети; певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин» [2, с. 156]. До структурних елементів технології навчання як системи дослідники відносять цілі навчання, психологічні закономірності засвоєння матеріалу, способи діяльності вчителя та учнів, ступінь досягнення мети навчання.

В умовах широкого впровадження інноваційних педагогічних технологій нового значення набуває і роль вчителя, який, згідно вимог Нової української школи, повинен стати модератором і фасилітатором учня. Тобто, він не просто повинен механічно ретранслювати інформацію, наповнювати своїх учнів знаннями програмного матеріалу, а перш за все керуватись якісними показниками: навчати їх шукати оптимальні шляхи отримання знань; формувати вміння відкривати для себе щось нове; знаходити інформацію, критично опрацьовувати її; застосовувати отримані знання на практиці. Отже, основними умовами підвищення якості сучасної початкової освіти є належне навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; орієнтація на учня; готовність учителів до впровадження інноваційних технологій навчання; дотримання принципів педагогіки партнерства; висока педагогічна майстерність; творчий підхід до навчання й виховання учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. H. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018, 160 s.
2. Pedagogični tehnologii v pochatkovij školi: navč.-metod. posibn. dla studentiv višix navčal'nix zakladiv napryamu pidgotovki «Pochatkova osvita». Avt.-ukl. S. M. Dubja, Melitopol' : Vid-vo MDPU im. B. Hmel'nič'kogo, 2015, 160 s.
3. Savčenko O. J. Didaktika pochatkovoї osviti : pidruč. dla viš. navč. zakl. 2-ge vid. Kyiv : Gramota, 2013, 504 s.

Постевка Г. І.,

кандидат педагогічних наук, асистент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА БУКОВИНІ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

Серед численних завдань виховання людини ХХІ століття передбачає формування естетичної складової особистості – прагнення до пізнання, розуміння, творчого розвитку прекрасного у сфері буття та мистецтва,

вивчення духовної культури власного народу. Одним із шляхів вирішення поставленого завдання є розвиток свідомого й шанобливого ставлення молоді до здобутків попередніх поколінь, що здатне забезпечити гармонійність та цілісність особистості, розвиток її здібностей, обдарувань, збагатити інтелектуальний потенціал, духовність, культуру.

Музичне мистецтво, освіта й виховання традиційно виступають одними з провідних чинників духовного зростання суспільства. Саме тому посилення музично-естетичного компонента змісту освіти, насичення його здобутками багатонаціональної музичної культури Української держави пронизують сучасні освітні документи, зокрема, Концепцію загальноосвітньої школи України, Державну національну програму «Освіта («Україна ХХІ століття»)), Національну доктрину розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Провідною ідеєю цих державних документів є положення про пріоритетність формування естетичних потреб і почуттів, базової культури, розвиток у молодих громадян ерудиції у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у сфері мистецтва), здатності збагнути та висловити власне ставлення. Стрижнем вивчення музики й музичного мистецтва в сучасній школі визнаються надбання світової та української класики, перлини народнопісенної творчості народів України, які формувалися й розвивалися за різних історичних та соціокультурних умов.

У контексті сучасних процесів гуманізації й гуманітаризації освіти особливого значення набуває дослідження регіональних особливостей формування музичного мистецтва, культури та освіти як явищ, що мають порівняльний і взаємозалежний характер. Збільшення інтересу дослідників до вітчизняної історико-педагогічної проблематики, узагальненого історико-культурного осмислення педагогічних проблем, розширення науково-пошукового простору, переорієнтація на іншу проблематику як істотні тенденції розвитку сучасної історії педагогіки пояснюються, з одного боку, розкріпаченням педагогічної свідомості науковців у цілому, а з іншого – «джерелознавчим вибухом», долученням до предметного дослідницького поля історико-педагогічної науки матеріалів, на які було накладено табу або вони оцінювалися негативно.

Вагомою складовою історії вітчизняної освіти та педагогічної думки є розвиток її західноукраїнської складової, який в історії радянської педагогіки мав «виокремлений характер і негативно оцінювався в багатьох наукових дослідженнях», про нього «говорилося ... глухо та невиразно, щоб не применшити й не позбавити пафосу й доленосного значення радянського періоду» [2, с.29]. У зв'язку з означеним актуальним видається дослідження розвитку музичної освіти й виховання на Буковині у міжвоєнний період (1918-1940 рр.), що внаслідок історичних обставин формувалися одночасно як органічна складова української та європейської освіти. Такий аналіз сприятиме виявленню й

осмисленню педагогічно вартісних для сьогодення реформаторських тенденцій та практичних підходів, що спрямовувалися на вдосконалення музичної підготовки підростаючого покоління. З іншого боку, відкидаючи тенденцію рецептурної екстраполяції на сьогодення історико-педагогічних досліджень, вважаємо, що негативний результат, «тобто виявлення негативних феноменів та фактів, явище, мабуть, не менш важливе (або таке ж важливе), як і виокремлення позитивних результатів» [2, с.19].

Узагальнення й систематизація наукових досліджень проблеми музичної освіти та виховання в Україні у різні історичні періоди дали змогу стверджувати, що вона має комплексний характер, була і залишається предметом вітчизняної та зарубіжної історичної, філософської, педагогічної та психологічної наук.

Аналізуючи напрацювання істориків, істориків педагогіки, педагогів, мистецтвознавців попередніх років, ми ґрунтувались на базових принципах сучасної історико-педагогічної науки – об'єктивності та історизму. Використання принципу об'єктивності умотивоване потребою у всебічному аналізі розвитку музичної освіти й виховання у контексті історичних фактів і подій щодо вузлових аспектів політики Румунії у галузі української мови, шкільництва, культури, діяльності національно-культурних товариств українців у міжвоєнний період. Намагаючись неупереджено досліджувати тему, ми дотримуємось концептуальної тези про те, що українці – автохтонне населення Буковини, найбільший етнос краю, який у міжвоєнний період був відірваний від Великої України. Разом з тим, Україна 1918–1940 рр. – це вже радянська держава з принципово іншою ідеологією, ніж у ХІХ – на початку ХХ століття, коли прагнення єдності буковинців, галичан, закарпатців до об'єднання у спільну українську державу означало історичний шанс відродження соборної незалежної України.

Об'єктивний історіографічний аналіз актуалізує необхідність синхронного розгляду праць різних авторів, основні положення й висновки яких іноді діаметрально протилежні. Така методологічна позиція забезпечить уникнення формального застосування історико-порівняльного методу, щоб не робити штучних висновків щодо наявності позитивних чи негативних тенденцій у розвитку предмета дослідження – змісту, навчально-методичного забезпечення музичної освіти та виховання на Буковині у 1918–1940 рр.

Праці політичних і культурно-освітніх діячів досліджуваного періоду (М. Гарас, Г. Григорович, І. Гриневецький, В. Дімітр, С. Канюк, І. Карбулицький, Ф. Кумко, Г. Піддубний, О. Попович, В. Сімович, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, Л. Ясінчук) об'єднані у окремий напрям науково-теоретичних досліджень. Вони важливі, з одного боку, як свідчення безпосередніх учасників культурно-освітнього життя краю міжвоєнного періоду, тобто можуть розглядатися у якості джерела, а, з іншого, – дають змогу відстежити зміну теоретико-методологічних підходів до тлумачення конкретних історико-педагогічних явищ (освітньої політики румунського

уряду, стану шкільництва на Буковині, ролі національних товариств та окремих осіб тощо) за умови зміни методологічного дискурсу. Автори єдині у своїй оцінці періоду окупації Буковини Румунією, свідченням чого є назви їх праць. В. Сімович порівнював румунську освітню політику з «чорною хмарою, що накрила українське шкільництво» [1]; І. Карбулицький пише про «сумерк українського шкільництва» [1]; О. Попович констатує, що «мізерна колись Румунія» за короткий час знищила всі здобутки народної освіти попередніх років, а сам автор – один з творців українського шкільництва краю – стоїть «...на розвалинах усього, над чим працював цілий свій вік, без надії діждати зміни незавидної долі одного народу в Європі, що не добув ще волі» [2, с.110–112].

Вважаємо висловлені думки абсолютно відповідними реаліям Буковини міжвоєнного періоду, однак зазначимо, що дослідники фрагментарно характеризували культурно-мистецьке життя (в основному констатували факти закриття національних товариств), зовсім не розглядали музичну культуру й освіту. Про це, зокрема, відзначає у передмові до своєї ґрунтовної праці Г. Піддубний: «...ми цілком обминули питання про буковинську літературу й мистецтво, бо ця тема потребує багато більших джерел, ніж ми мали до розпорядження...» [1].

Здійснюючи комплексне історико-педагогічне дослідження розвитку музичної освіти та виховання на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.), ми спланували, організували й провели низку лейтмотивних інтерв'ю, базуючись на теоретичних підходах Н. Дічек [2]. Респондентами стали 15 жителів обласного центру м. Чернівців у віці від 75 до 95 років. За професією, це були колишні викладачі вишів (університету, медичного інституту), учителі, домогосподарки, працівник пошти, селяни. Зважаючи на багатонаціональний та міжконфесійний характер Буковини, серед опитуваних були представники різних національностей – українці, румуни, євреї і так званий змішаний тип: євреї, що вважають себе німцями. Опитування носило анонімний характер. У підрозділі 1.4., характеризуючи етапи розвитку музичної освіти та виховання у краї, наведемо найбільш яскраві приклади використання біографічного методу.

Таким чином, відзначаючи ґрунтовний науковий доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників у висвітленні культурно-мистецького, художньо-естетичного напрямів розвитку вітчизняної школи та педагогічної думки різних історичних періодів, зокрема й музичної освіти й виховання, констатуємо, що в українській історико-педагогічній науці немає узагальнюючої праці, в якій би музична освіта й виховання на Буковині міжвоєнного періоду (1918–1940 рр.) розглядалася як складова освітнього процесу. Разом із тим наявна широка джерельна база, невідома науковому загалу та педагогічній і мистецькій громадськості, яка потребує об'єктивного аналізу та інтерпретації.

Список використаних джерел

1. Постевка Г. Суспільно-історичні обставини розвитку музичної освіти на Буковині у міжвоєнний період (1918–1940 рр.). *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. : Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 566. С. 128–134.
2. Ступарик Б. М., Моцюк В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.). Коломия : Вік, 1995. – 175 с.
3. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем : навч. посіб. Київ : А. П. Н., 2003. 68 с.

Радчук Г. К.,

доктор психологічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти у нашій державі може справедливо характеризуватись як етап реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, де освіта розглядається як духовно-практична діяльність її безпосередніх учасників, їх спільне проживання «тут-і-тепер». Водночас аналіз освітнього процесу вищих закладів освіти показує, що студент, як і раніше, частіше всього оволодіває пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності.

Ми вважаємо, що уся складність проблеми у тому, що орієнтація на особистість не може бути забезпечена лише певними логіко-структурними перетвореннями у змісті освіти. Трансформація освіти пов'язана з перетворенням не об'єкта (матеріалу), а суб'єкта, який з ним працює. Цілісне становлення особистості у процесі вищої професійної освіти обумовлює цілісне перетворення навчального процесу: не лише зміну змісту та структури навчального матеріалу, але й інтенсивне використання різноманітних методик створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації їх суб'єктного потенціалу.

Тому орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності та активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на підставі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, яка сьогодні все більше набуває характеру діалогу, співтворчості викладача і студента, де домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами та досвідом.

Справді, діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті. Однак не зважаючи на зростання кількості

досліджень, повноцінної теорії діалогу на рівні педагогічної практики поки що не існує. Тому метою нашого дослідження виступило теоретико-психологічне обґрунтування освітнього діалогу як інноваційної форми організації професійної освіти особистості.

Для того щоб досягнути реальні та потенційні можливості діалогу необхідно зрозуміти його сутнісні характеристики, які наразі активно обговорюються у філософській, психологічній, культурологічній та педагогічній літературі.

Дослідження М. М. Бахтіна, І. Д. Бека, В. С. Біблера, С. Л. Братченка, М. Бубера, О. О. Галицьких, Г. В. Дяконова, З. С. Карпенко, М. С. Кагана, М. В. Кларіна, Ю. М. Лотмана, К. Роджерса, В. В. Серікова, Т. А. Флоренської та ін. дали можливість визначити діалог як унікальне середовище становлення духовно зрілої особистості.

Появу інтересу до діалогу традиційно пов'язують з першою половиною ХХ століття (праці М. Бубера, М. М. Бахтіна, В. С. Біблера). Однак діалог був відомий і античним філософам. Звертання до ідеї діалогу ми знаходимо вже в маєвтиці Сократа. Як зазначає Г. В. Дьяконов, багатство, глибина процесуально-цілісної, духовно-сислової феноменології діалогу обумовлюють потужний теоретико-парадигмальний потенціал вказаного наукового напрямку [2]. Водночас він слушно зауважує, що діалог – це розмова будь-якої кількості співбесідників. Часто думають, що у слові «діалог» фігурує префікс «діа» – «два», але це не так. «Діа» означає грецькою «роз-», «через», «крізь», а «логос» виступає у одному з основних своїх значень – «слово». Отже, діалог – це у буквальному розумінні «розмова», слово, яке проходить через усе коло співбесідників [2].

Л. І. Воробйова, аналізуючи сучасний стан гуманітарних наук, виокремлює методологічні принципи гуманітарної психологічної практики: 1) орієнтація на набуття нового духовного та буттєвого досвіду, де знання має не інструментальну, а смислову природу; 2) взаємодія в умовах невизначеності; 3) авторство як умова пізнавальної діяльності; 4) незавершуваність діалогу як методу пізнання; 5) принцип мінімального кроку, що представляє свободу вибору Іншому; 6) багатоаспектність, альтернативність гуманітарного знання; 7) принцип відкритості, де кожне нове переосмислення відкриває нові можливості для втілення у нову реальність [1].

Отже, орієнтація на методологію діалогічного підходу в психологічній теорії і практиці перебудовує пізнавальне ставлення дослідника з предметно-когнітивної площини у площину екзистенціальну. У повній мірі це зауваження стосується й освітньої практики вищого закладу освіти.

Таким чином, діалог стає тим полем, у якому не просто актуалізується і стає доступним людський ресурс. У цьому полі людський ресурс інтегрується (через об'єктивацію смислу), що створює умови для наповнення ресурсу індивідуального (через прийняття нового смислу кожним із учасників діалогу). Тому спеціально організоване поле діалогу відкриває можливості

для знаходження нових ресурсів людини. Очевидно, що метод розвивального діалогу спрямований у першу чергу на створення специфічного діалогічного середовища і м'яке делікатне управління процесами, що відбуваються у цьому середовищі. Усе націлене на формування нових смислових структур, котрі раціоналізуються та емоційно проживаються учасниками процесу, осмислюються (подієво наповнюються та приймаються). І якщо будь-яка комунікативна технологія існує у парадигмі суб'єкта-суб'єктного взаємного обміну, діалогічний підхід дозволяє інтегрувати єдиний смисл. У звичайній інтерпретації мова йде про досягнення розуміння. Проте у діалозі, це розуміння стає не результатом раціональної домовленості, а продуктом спільної діалогічної смислотворчості.

Водночас, можна констатувати, що ідея діалогу надзвичайно актуальна останнім часом не знаходить проте своєї сутнісної наповненості та технологічної оснащеності щодо використання у освітньому середовищі вищого закладу освіти.

Тому, спираючись на вищенаведені теоретичні розвідки, ми хочемо представити освітній діалог як форму організації навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового.

Форма освітнього діалогу нагадує соціально-психологічний тренінг, що розробляється у соціальній психології та акмеології (Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, О. С. Прутченков, Т. С. Яценко та ін.). Однак освітній діалог розглядається нами як форма специфічно організованого навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смисловому рівні, і водночас як форма спілкування, у якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії. Вирішальне значення такої форми організації у розвитку рефлексивної та смислової сфер особистості майбутнього фахівця забезпечується значною інтенсифікацією навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції психологічного та професійного знання, а з іншої, – завдяки самій формі організації занять, адекватній груповій формі психотерапії як моделі особистісного зростання у конкретних умовах соціальної взаємодії, що відкриває широкі можливості для використання динамічних групових процесів.

Особливістю освітнього діалогу є також не лише занурення студента у свій внутрішній світ та внутрішній світ іншої людини, але і спільне просування до професійного ціннісно-смислового знання на основі відкриття «живого» знання у процесі проживання та переживання власних станів, актуалізацію життєвого досвіду у процесі спілкування зі своїм внутрішнім світом та внутрішнім світом інших учасників, збагачення духовного досвіду досвідом інших. Міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу опосередковується тим професійним змістом освіти, що зараз вивчається, і

набуває характеру – суб'єкт (викладач) – предмет – суб'єкт (студент).

Роль викладача – допомогти виокремити все те цінне, що міститься в досвіді кожного, узагальнити та систематизувати цей досвід, надати йому наукового змісту, забезпечити інтеграцію наукових знань та життєвого досвіду студентів.

Така форма організації спільної діяльності студентів виступає засобом розвитку професійної перспективи, у процесі якої осмислюється роль кожного предмету у професійно-особистісному становленні фахівця.

Отже, представлена технологія навчання – освітній діалог – інтегрує культурологічні, аксіологічні, екзистенційні, феноменологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й моделювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) способів навчання, до яких майбутні фахівці будуть звертатися у своїй професійній практиці. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці психолого-педагогічних та методичних аспектів освітнього діалогу як гуманітарної технології вищої професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Воробьева Л. И. Гуманитарная психология: предмет и задачи. *Вопросы психологии*. 1995, №2. С. 19–30.
2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: монография. Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. 847с.

Руснак І. С.,

доктор педагогічних наук, професор
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна

Нагорний Я. В.,

кандидат філологічних наук, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький. Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сучасна мовна освіта в Україні спрямована на підготовку фахівця, спроможного до компетентісного спілкування у всіх сферах своєї життєдіяльності та у будь-яких мовленнєвих ситуаціях. Водночас євроінтеграційні процеси нашої держави, активне міжнародне співробітництво спонукають її громадян до досконалого оволодіння іноземними мовами і насамперед

англійською як засобом самоутвердження особистості у європейському і світовому соціокультурному та економічному просторі. У першу чергу це стосується майбутніх магістрів-філологів, які самі повинні вільно володіти іноземними мовами й відповідно формувати іншомовну мовленнєву компетенцію у своїх учнів / студентів як мінімум на рівні B2. Тож викладачі сучасних закладів вищої освіти повинні обирати такі засоби навчання, за допомогою яких можна швидко і доступно пояснити навчальний матеріал, а студентам засвоїти його. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є впровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій.

Ми поділяємо думку О. Пометун, яка вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність. Починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [5, с. 117]. Останнє є однією з найважливіших переваг інтерактивних методів порівняно з традиційними.

Інтерактивні технології навчання, як засвідчує наш довід, доцільно використовувати в підготовці майбутніх викладачів англійської мови під час вивчення таких нормативних навчальних дисциплін, як «Практичний курс іноземної мови», «Ділова англійська мова», «Методика викладання іноземної мови у середній і вищій школі», «Друга іноземна мова» та дисциплін вільного вибору студентів («Теорія та історія мовознавства», «Основи германістики», «Третя іноземна мова» тощо).

У процесі їх вивчення у майбутніх філологів формуються такі компетенції: інформаційна, лінгвістична, лінгводидактична, мовленнєва, іншомовна, лінгвокраїнознавча, літературознавча, світоглядно-ціннісна, інтелектуальна, комунікативна, соціальна (соціокультурна), особистісно-мотиваційна, життєва, спеціальна (рефлексивна), методична, дослідницько-пошукова, технологічна, інтерактивна. Вони, на думку В. О. Коваль, є необхідними для успішної професійної діяльності вчителів-філологів [3].

Вважаємо, що доречно уточнити особливості розгляду компетенції у контексті «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» як суми знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Мовна компетенція розглядається, головним чином, як здатність використовувати мову, тобто здатність комунікативно діяти за допомогою мови, зокрема, виконувати різні завдання в деяких контекстних і міжособистісних умовах. У даному документі, заснованому на діяльнісно-орієнтованому підході, зазначається, що будь-яка форма використання та вивчення мови може бути описана як та, що: «включає в себе дії, що виконуються засобами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб

для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси та/або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темпами у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення їх компетенції» [2].

Ефективним засобом формування зазначених компетенцій у майбутніх магістрів-філологів є активне цілеспрямоване використання інтерактивних технологій, до яких ми відносимо всю сукупність педагогічних технологій, які застосовуються у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача. Технології педагогічної освіти передбачають проектування педагогом цілей освітнього процесу, вибір компонентів змісту освіти, визначення відповідних методів і засобів.

Накопичений за останні роки досвід переконує, що навчання іноземної мови буде ефективніше в тому випадку, коли:

- при формуванні цілі викладання враховані інтереси слухачів;
- воно відповідає їх загальним потребам і глибоко мотивоване;
- пов'язане з їх минулим і теперішнім досвідом;
- учасники активно залучені до процесу навчання і самі ним керують;
- створена атмосфера взаємоповаги [6, с. 65].

Наголосимо, що інтерактивні технології передбачають організацію й розвиток діалогового спілкування, яке веде до спільного розв'язання загальних, але значущих для кожного учасника задач [6, с. 90]. Інтерактив виключає домінування однієї думки над іншою. В ході діалогу студенти критично мислять, вирішують складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважують альтернативні думки, беруть участь у дискусіях, спілкуються з іншими людьми. Для цього на заняттях організуються індивідуальна, парна і групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, йде робота з документами і різноманітними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо.

Здійснений аналіз засвідчує, що інтерактивні технології сприяють, з одного боку, поглибленню та вдосконаленню знань, з іншого – імітації індивідуальної та колективної професійної діяльності. Крім того, вони розвивають творчі зусилля, самостійність у розв'язуванні проблемних ситуацій, виробляють позитивні аспекти динамічного стереотипу майбутнього спеціаліста (організаційні, професійні вміння і навички, вміння керувати, спілкуватись) [6, с. 59], що є особливо актуальним для майбутніх викладачів англійської мови.

До найбільш ефективних інтерактивних технологій у навчанні англійської мови майбутніх магістрів-філологів відносимо метод проектів, метод мозкової атаки та метод ділових рольових ігор.

Метод проектів був запропонований американським педагогом У. Кілпатріком на початку XX ст. Його головною метою є надання студентам можливості для самостійного вирішення практичних завдань та проблем, які спонукають до пошуку необхідної інформації у різних наукових джерелах.

Проекти мають такі спільні риси:

- використання мови в комунікативних ситуаціях, які наближені до реальних умов спілкування;
- спонукання студентів до самостійної роботи (індивідуальної або групової);
- пошук та вибір теми проекту, яка максимально цікавить студентів і безпосередньо пов'язана з умовами, в яких проект виконується;
- пошук мовного матеріалу, видів завдань та послідовність роботи згідно з темою та метою проекту;
- візуальний показ кінцевого результату [4, с. 25].

Характерною ознакою всіх проектів є їх позитивна мотивація. Активне використання проектної технології науковці пояснюють трьома причинами. По-перше, проект є індивідуальною роботою. Ті, що навчаються, описують своє життя, свою сім'ю, місто, мрії, свої власні спостереження та дослідження. По-друге, проектна робота є дуже активним посередником. Ті, що навчаються, не лише ознайомлюються з лексикою чи вживають її, вони:

- збирають інформацію;
- малюють карти, малюнки, діаграми, складають плани;
- групують тексти, використовують наочність;
- проводять опитування, інтерв'ю, дослідження, роблять записи [1, с. 32].

Проектна робота – це навчання через дію. І, нарешті, проекти дають повне відчуття чогось досягнутого, можливість виготовляти якийсь проект. Ця характерна риса проектної роботи дуже добре підходить для групи з різними здібностями, тому що студенти можуть працювати відповідно до їхнього рівня та успішності. Здібні можуть показати, що вони знають незалежно від програми чи плану, тоді, коли слабші можуть досягнути того, чим вони можуть пишатися, компенсуючи нижчий рівень володіння мовою показом відеоматеріалу чи наочності.

Метод «мозкової атаки» («мозкового штурму», «брейринг», «мозкового шторму», «мозкового штормінгу», «мозкового штормінгу») запропонований Дж. Дональдом Філіпсом (США). Він застосовується тоді, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, нових підходів до ситуації. «Мозкова атака» дозволяє істотно збільшити ефективність генерування нових ідей. Основне її завдання полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати ряд рішень однієї проблеми.

Метод «мозкового штурму» заохочує студентів пропонувати нові й оригінальні ідеї завдяки забороні на критичні зауваження з боку викладача чи інших членів групи на стадії генерації ідей. На цій стадії увага концентрується тільки на кількості ідей, а не їх якості. Після стадії первинної генерації запропоновані студентами ідеї можна згрупувати, оцінити, відкласти для подальшого вивчення та відібрати ті ідеї, які здаються найбільш ефективними для розв'язання конкретної задачі.

Дослідники виокремлюють такі етапи «мозкового штурму»:

1. Формулювання навчальної проблеми, обґрунтування шляхів її вирішення.
2. Експрес-розминка.
3. «Штурм» поставленої проблеми.
4. Обговорення підсумків роботи.
5. Добір й оцінка найкращих ідей.
6. Повідомлення про результати «мозкової атаки» («штурму») по черговості виконання.

7. Публічний захист найкращих ідей [1, с. 31].

На думку дослідників, метод «мозкового штурму» має свої переваги і недоліки. Зокрема, не всі ідеї, запропоновані студентами, виявляться успішними, що є нестимулюючим фактором. Однак їх необхідно не відкидати в процесі навчання, а застосувати у контексті розв'язання інших проблемних ситуацій.

Рольова гра як діяльність охоплює з'ясування мети, планування, реалізацію мети, а також аналіз результатів, у яких особистість цілком реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагання, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації.

Зазначимо, що рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі набутого досвіду, здобуттю нових знань, правильному оціненню вчинків. Вона розвиває комунікативні навички, пам'ять, мислення та уяву.

Рольові ігри мають чотири головні риси:

- вільна розвивальна діяльність, що починається лише за бажанням учасника заради задоволення від процесу діяльності (процедурне задоволення);
- творча, значною мірою імпровізаційна та активна діяльність («поле творчості»);
- емоційна піднесеність діяльності та емоційне напруження;
- наявність прямих чи непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну послідовність її розвитку.

На заняттях з іноземної мови рольова гра дозволяє студентам розширити асоціативну базу під час засвоєння мовного матеріалу. Наприклад, репліка «Who is absent today?», яку сприймають студенти механічно, набуває значимості у рольовій грі. Студент, який виконує роль учителя у школі, звертається до іншого студента, який виконує роль лінивого учня, із запитанням, що виражає докір, обурення і, навіть, погрозу. Емоція, що супроводжує тепер цю репліку, додає їй природної однозначності, налагоджуючи прямі зв'язки із ситуацією і створюючи сприятливі умови для запам'ятовування.

Таким чином, використання зазначених інтерактивних технологій в навчанні англійської мови є ефективним чинником підвищення якості професійної та комунікативної підготовки студентів як майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої та загальної середньої освіти України.

Список використаних джерел

1. Егоров Е. С. Мобильность «мозгового центра»: Методическая служба

- инновационной школы. *Учитель (Россия)*. 2000. №5. С.30-32.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. URL: kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc (дата звернення: 08.05.2019).
 3. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності учителів-філологів у вищих педагогічних закладах: монографія. Умань : П.П. Жовтий О.О. 2013. С. 137–144.
 4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 25–26.
 5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : Видавництво А.С.К.. 2004. 192 с.

Сичова М. І.,
кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України
Педагогічний коледж
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СВІТОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Зміни, які в даний час відбуваються в Україні, (та й в цілому світі) передбачають створення адекватних, цим процесам, соціально-педагогічних умов і тим самим зумовлюють необхідність обдуманого реформування, творчого проектування і введення нової освітньої моделі. Модернізація системи освіти сьогодні пов'язується насамперед із введенням в освітнє середовище інноваційних концепцій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення, тобто такі, які не лише на рівні ідей, а й на рівні інтерактивних технологій втілюють ідею гуманізації як щодо системи освіти в цілому, так і стосовно конкретних аспектів навчально-виховного процесу [3, с. 65-67].

Поняття «технологія» виникло у світовій педагогіці як протиставлення існуючому поняттю «метод». Широкого поширення термін «технологія» («технологія в освіті») набув у 40-х рр. ХХ ст. і був пов'язаний із застосуванням нових аудіовізуальних освітніх засобів.

В широкоаспектному визначенні під технологією розуміють сукупність знань про способи і засоби обробки матеріалів (це інструмент для досягнення мети).

Аналіз зарубіжної та вітчизняної педагогічної літератури дає підставу для висновку, що педагогічна технологія пов'язана з системним підходом до освіти, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи: від постановки мети до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності.

Педагогічні технології варто розглядати як систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як системи способів і засобів досягнення мети управління цим процесом. У науці немає єдиного тлумачення даного поняття. Так, американські вчені вважають, що педагогічні технології – це комплексний інтегративний процес, який об'єднує людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання і управління; вирішення проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань. Вітчизняні дослідники визначають її як комплексну інтегративну систему, яка включає впорядковану кількість операцій і дій, які забезпечують визначення педагогічної мети змісту, інформаційно-предметних і процесуальних аспектів, спрямованих на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, заданих метою навчання [2, с. 24].

Аналіз джерельної бази дає можливість розкрити сутність інноваційних педагогічних технологій.

Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Вони є специфічні і досить складні, потребують особливих знань, навичок, здібностей. Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів.

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками за: рівнем застосування, провідним чинником психічного розвитку, філософською основою, науковою концепцією засвоєння досвіду, відношенням до дитини, орієнтацією на особистісні структури, типом організації та управління пізнавальною діяльністю [6, с. 55-57].

Вітчизняні та зарубіжні науковці пропонують великий вибір освітніх технологій, проте кожна із них може бути використана лише в певному освітньому середовищі:

– Педагогіка М. Монтессорі («Будинок вільної дитини»). Автор – Монтессорі М. Передбачає створення предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Педагог використовує у роботі самонавчальні засоби – матеріали, з якими вихованець працює, наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно приступає до його виконання. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей [6; 8; 10].

– Вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок»). Його стрижнем є принципи індивідуального підходу, свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року. Основним завданням ЗДО – є догляд за органами чуття дитини. Цьому сприяє обладнання й організація роботи дошкільного навчального закладу, який функціонує як велика сім'я. Ігри й заняття постійно чергуються створюючи, сприятливі для дитини, ритми самотійних та організованих занять. Дитина вчиться відкривати існування власного внутрішнього світу, центром якого є сім'я – батьки й дитина [4; 9; 10].

– Діагностична методика Т. О. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника». Автор – Піроженко Т. О. Принциповою позицією цього підходу є твердження про те, що міжособистісна взаємодія – основа взаєморозуміння. Неможливо зрозуміти іншу людину поза особистісних контактів з нею. Мета і результат мовної взаємодії – розуміння – відбувається лише за умови, коли реалізуються міжособистісні відносини між людьми. Координати «людина» та «її ставлення до інших» є найважливішими для мовленнєвого становлення дошкільника [5, 11].

– Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»). Основне завдання – навчати дитину розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань. Основна ідея технології полягає у тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий. Для її успішної реалізації потрібно навчити дитину виявляти проблеми, з'ясовувати чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно. У роботі з дітьми дошкільного віку використовують колективні ігри, ігри-заняття, під час яких діти вчаться спостерігати навколишню дійсність, виявляти суперечливі властивості предметів, явищ шукати відповіді на поставлені запитання. Педагог орієнтується на вільний та самотійний вибір дитини – предмета, матеріалу, виду діяльності [5].

– Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі. Автор – Крутій К. Мета – розвиток у дітей словесно-логічного мислення, формування у них умінь користуватися основними логічними прийомами і операціями – є одним із важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників. Пропонується наступна схема ознайомлення дітей із предметами: 1) первинне ознайомлення з предметом і його назвою; 2) дослідження властивостей предметів: колір, відтінки, форма, розмір, звуки, шуми; співвідношення в просторі; вага; властивості поверхні; ритм; рух предмета; назва деталей предмета; 3) групування – узагальнення і найпростіша класифікація предметів, формування родових і видових понять, наступна класифікація – диференціація родових понять; 4) розвиток елементів логічного мислення шляхом складання моделей, схем, коректурних таблиць разом із дітьми [5; 11; 12].

– Методика навчання дітей читанню М.Зайцева. Російський психолог Микола Олександрович Зайцев розробив унікальну методику навчання читанню і лічбі на основі оригінальних кубиків. Кубики різних розмірів

заповнюються відповідним матеріалом, у залежності від складу (дзвінки – залізячками; глухі – деревинками; «золоті», голосні – мідними монетками). До того ж за визначеними буквами закріплені певні кольори, які допомагають на асоціативному рівні запам'ятати основні правила фонетичного розбору. Навчання спирається на сприйняття (зір, слух, тактильні відчуття, інтуїцію), мислення, активну практичну діяльність дитини. «Кубики Зайцева» дозволяють навчити дитину плавному складовому читанню, минаючи етап складового уривчастого читання, значно скорочують час на оволодіння читанням цілими словами; закладають основи грамотного письма. Навчальний пакет містить у собі кубики, таблиці, аудіокасети і керівництво для батьків. Посібники Зайцева призначені для організації розвивального простору для дітей дошкільного і шкільного віку, що дозволяє педагогам творчо підходити до готових програм змісту освіти, способам надання інформації (методам і прийомам); вносити в роботу елементи дослідницької діяльності, кардинально скорочувати час оволодіння навичками рахунку, читання, грамотного письма.

– Методика навчання дітей раннього віку Глена Домана. У даній методиці особлива увага надана карткам з комбінаціями яскравих точок, зображеннями різних предметів, зі словами. Коли безнадійно хворі і відсталі діти почали не тільки наздоганяти, а й випереджати однолітків в інтелектуальному розвитку, з'явилася ідея використовувати цей метод у навчанні дітей з розвинутим інтелектом. Глен Доман удосконалив свою програму і вже понад півстоліття вона є однією з найпопулярніших в ранній педагогіці. Основний постулат методики: «Мозок росте тільки коли він працює». Тому з самого раннього віку дитячий мозок треба завантажити. Навчання «за Доманом» нагадує введення інформації в комп'ютер. З трьохмісячного віку дитині з певною частотою за кілька секунд демонструються картки з комбінацією картинка плюс слово, або просто слово. З часом ці картки поділяються на тематичні серії. Такі заняття треба чергувати зі спеціальними фізичними вправами, адже розвиток мозку неможливий без належної рухової активності. Керуючись цими принципами, за твердженням автора, будь-яку дитину можна виховати генієм [5; 6; 7].

– Розвиваючі ігри Нікітіних – класиків вітчизняної педагогіки та авторів ряду розвиваючих ігор для дітей. Методики раннього розвитку дітей, в першу чергу, базуються на відповідних дитячих іграх. За методикою Нікітіних вони повинні включати в себе спільну діяльність дитини і батьків. Вони мають великий потенціал, тому що їх можна «підлаштувати» під себе, під свій рівень розвитку, під свої інтереси. Кожна «Нікітінська» дитяча гра надає можливість подумати над тим, що до неї додати, як її покращити. Така варіативність завдань заздалегідь продумана, адже вона націлює дитину на творчу роботу. В основному ці ігри мають форму головоломок, направлених на розпізнавання і добудови образів, інакше кажучи, на розвиток логічного і творчого мислення. Кожна гра за методикою Нікітіних є системою завдань,

вирішення яких дитина шукає за допомогою кубиків (кубики Нікітіна), квадратів з картону, деталей з конструктора і т.д. Завдання, які ставляться перед дитиною – різні інструкції, креслення, моделі. Таким чином дитина знайомиться з різними способами передачі інформації. Завдання формуються за принципом – від простого до складного і мають дуже широкий діапазон.

– Педагогіка Амонашвілі. Система виховання та навчання за Ш. Амонашвілі – це «педагогіка цілісного життя дітей та дорослих», яка будується на началах гуманності й віри в дитину, вихованні творчості і співпрацею педагогів із дітьми, де в якості педагогів виступають також батьки. Гуманна педагогіка є педагогікою дисципліни. Любов до дитини не може шкодити їй. «За Амонашвілі», дітям необхідно пропонувати такі справи які приводять їх до перших успіхів, а не до невдач. На думку педагога-новатора, головне у навчанні – це заохочувати дітей до власного пошуку, власного шляху пізнання світу. Дітей необхідно вчити самостійності, готувати до дорослого життя. В цьому і полягає роль і обов'язок вчителя та вихователя. Моральною основою дитячої кооперації в системі Ш. Амонашвілі – є здатність радіти успіхам інших, готовність прийти на допомогу, причому не тільки в межах свого колективу: старші діти допомагають молодшим, беруть над ними шефство.

Цікавими методичними новаціями у цій концепції є: скасування оцінок та оцінка навчання у балах; недопустимість порівняння дітей між собою («він у нас найрозумніший, беріть із нього приклад»); навчання, одразу, на кількох доступних, дітям, рівнях, наприклад, читання можливе від знайомства з буквами для одних до швидкого читання – для інших; співучасть дітей у побудові занять, у складанні завдань, утворенні власного підручника, в плануванні відповідей [1].

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
2. Буркова Л. Класифікація педагогічних інновацій – перший етап науково-педагогічної експертизи. *Директор школи*. 2007. № 35. вересень. С. 8–9.
3. Галатюк Ю. М. Застосування технології моделювання учбової діяльності у підготовці педагога. *Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти* : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. : У 2 ч. / Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин, 2001. Ч. 2. С. 63–69.
4. Грюнелиус Э. Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста / пер. с нем. Москва, 1992.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : практикум. Київ, 2013.
6. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка (Как развить умственные и физические способности ребенка) / пер. с англ. Москва, 1996.
7. Доман Г. Дошкольное обучение ребенка (Как дать ребенку энциклопедические знания. Как обучить ребенка математике. Как научить ребенка

- читать) / пер. с англ. Москва, 1995.
8. Іонова О. М. Зміст вальдорфської освіти – засіб розвитку особистості учня. *Рідна школа*. 1999. №7–8.
 9. Іонова О. М. Організація навчально-виховного процесу за вальдорфською методикою. *Джерело педагогічної майстерності*. 1996. № 15. С. 6–11.
 10. Лаврентьева Г. П. Вальдорфський дитячий садок. *Дошкільне виховання*. 1998. № 6. С. 6–7.
 11. Пехота О. Т. Технологічний підхід в освіті. Освітні технології : навч. мет. посібник. Київ, 2001. С. 19–25.
 12. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки. Київ : Абрис, 1998. 448 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ТА НАУЦІ

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND SCIENCE

Вернигора О. Л.,

аспірант відділу змісту і технологій педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ

У період стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій відбуваються зміни в освітній галузі, які впливають на професійне становлення майбутніх учителів-філологів. Сучасне суспільство потребує високопрофесійних фахівців філологічної галузі, які мають не лише ґрунтовні знання з мовознавства, літератури, українознавства тощо, а також компетентно обізнаних, що вміють доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй професійній педагогічно-дослідницькій діяльності. В Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» зазначено, що «однією з головних умов успішної реалізації Основних засад є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього необхідно розвивати національний науково-освітній простір, який ґрунтуватиметься на об'єднанні різних національних багатоцільових інформаційно-комунікаційних систем; розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ» [3]. Тому актуальним залишається питання щодо впровадження ІКТ у процес підготовки майбутніх філологів, що створить додаткові ресурси для формування лінгвокраїнознавчої компетентності.

Одним із сучасних напрямків є лінгвокраїнознавство, вивчення якого вимагає інноваційних засобів. І. Воробйова зауважує, що «головне завдання лінгвокраїнознавства як лінгвістичної галузі – вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості життя і культури народу-носія мови» [1, с.14]. Лінгвокраїнознавча компетентність у майбутніх викладачів української мови і літератури формується в процесі

засвоєння мовознавчих знань через відомості про країну, а саме: її культуру, історію, етнічні, регіональні особливості, побут, звичаї, традиції тощо. На думку Р. Гуревича, «використання ІКТ у навчальному процесі дозволить активізувати пізнавальну діяльність та самостійну роботу студентів, забезпечити позитивну мотивацію навчання за допомогою інтерактивного діалогового гіпертексту, проводити заняття на високому естетичному і емоційному рівнях, забезпечити значний рівень диференціації навчання, підвищити обсяг виконання робіт, удосконалити контроль знань, раціонально організувати навчальний процес, формувати навички пошукової діяльності, забезпечити доступ до різноманітних пошукових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних систем, електронних бібліотек, інформаційних ресурсів» [2, с. 23]. На основі наукових досліджень Р. Гуревича та інших, нами були запропоновані такі форми проведення занять, які є ефективними у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів.

Актуальними будуть віртуальні лекції-подорожі, що мають міждисциплінарний характер. Адже формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів філологів відбувається в процесі вивчення мови в поєднанні з країнознавчим аспектом.

Відвідування віртуальних музеїв дають змогу не тільки удосконалити свої лінгвокраїнознавчі знання, але й ознайомитися з етнокультурними цінностями, зануритись у віртуальну дійсність, побачити цікаві експозиції, що є одним із засобів формування лінгвокраїнознавчої компетентності.

У процесі організації науково-дослідницької роботи з лінгвокраїнознавчої проблематики за допомогою ІКТ можна запропонувати використати електронну мапу та різноманітні фото, етнокультурних регіонів України, від XI століття до сьогодення та підготувати цікаві презентації лінгвокраїнознавчої тематики у межах наукового гуртка.

За допомогою ІКТ можна зробити аналіз побуту, звичаїв, традицій нашого народу, зацікавити, майбутніх філологів у подальшому дослідженні лінгвокраїнознавчої проблематики. Адже до сьогодні створено багато ресурсів – електронних бібліотек України та світу, якими може скористатись майбутній філолог.

Отже, на сьогодні використання ІКТ у закладах вищої освіти є важливою і необхідною умовою, яка розширить можливості для опанування лінгвістичних, країнознавчих знань, цілісного дослідження національно-культурної специфіки мови, підвищення якості підготовки до практичних та семінарських занять з фахових дисциплін, уміння використовувати комп'ютерні засоби. ІКТ дають змогу ґрунтовніше вивчити національно-регіональний колорит української мови у зв'язку з етнічними особливостями світосприйняття, моральних норм і цінностей народу.

Список використаних джерел

1. Воробйова І. А. Основи лінгвокраїнознавства : навчальний посібник. Київ :

Видавничий Дім «Слово», 2014. 272 с.

2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія / за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.
3. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки: Закон України № 537-V від 09.01.2007 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.

Власова М. М.,

старший вчитель вищої категорії початкових класів
Мукачівської ЗОШ I-III ступенів № 20 імені О. Духновича
м. Мукачеве, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ШЕСТИРІЧНОЇ ДИТИНИ ЯК СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Завдання початкової школи в умовах реалізації Концепції Нової української школи – навчити дитину вчитися. Парадокс навчальної діяльності полягає в тому, що, засвоюючи знання, дитина сама нічого в них не змінює. Предметом змін у навчальній діяльності вперше стає сама дитина, як суб'єкт, який здійснює цю діяльність. Навчальна діяльність – діяльність, яка повертає дитину на самого себе, вимагає рефлексії, оцінки того, «ким я був» і «ким я став». Найголовніше в цьому процесі – оцінка власних змін, звернення на самого себе, наголошується в Концепції Нової української школи.

Наголосимо, що молодший школяр характеризується ступенем придатності, готовності і включеності в навчальну діяльність. Придатність визначається рівнем фізіологічного, психічного та інтелектуального розвитку, що забезпечує можливість учитися. Готовність до шкільного навчання означає сформованість позитивного ставлення до школи, до навчання як до відкриття чогось нового і входження в світ дорослих. Однак, дитина не завжди усвідомлює мотиви, які спонукають її до таких змін. Умовно їх можна розподілити на дві групи: бажання зайняти нову позицію (навчання – діяльність, яка робить дитину більш дорослою і оцінюється оточуючими, як важлива і суспільно значуща); зовнішня атрибутика (новий вид одягу, підручники, шкільне приладдя тощо).

Мотив і зміст навчальної діяльності не завжди відповідають один одному через те, що перший поступово починає втрачати свою силу. Тому, процес навчання повинен бути побудований так, щоб його мотив був пов'язаний з внутрішнім змістом предмета засвоєння. Спонукає до навчання має той зміст, якому дитину вчать у школі. Важливо, щоб учитель

вчив не стільки діяти, скільки планувати майбутню дію і шукати способи її вирішення. Співпраця з учителем в учня формує такі ж самі уміння, завдяки яким вони робляться спільними у своїй вмілості. Отже, вчитель – фігура, яка повинна навчити будь-якого учня вчитися, зробити його суб'єктом не тільки навчання, а й самонавчання. Однак, самонавчання не означає, що учень повинен виконувати домашнє завдання чи завдання в школі без допомоги. Поняття «здатність до навчання» і «вміння вчитися» не є тотожними. Вони розрізняються за такими параметрами, як: спосіб передачі знань, умінь, здібностей від вчителя до учня. Здібними називають тих учнів, яких легко вчити, які здатні вчити себе, тобто бути суб'єктом навчання – ініціатором постановки і вирішення нових завдань.

Наступна умова – стиль поведінки вчителя з учнями. Деякі вчителі використовують «заборонний» стиль, коли з першого дня перебування дитини в школі акцентують його увагу на те, чого не можна робити. Психологічно дитині легше засвоїти правила поведінки в школі, якщо вчитель природно підведе його до цих правил. Тому, педагог разом з учнями повинен обговорити, що, як і чому треба робити в класі, підводячи їх цим до правил поведінки нового виду діяльності, які не виступають як наказ вчителя.

Важливою умовою, за якої молодший школяр розвивається як суб'єкт навчальної діяльності є оволодіння ним нових способів аналізу, узагальнення, класифікації. Вчені, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко, О. Савченко наголошують на тому, що навчальна діяльність є провідною в шкільному віці, оскільки через неї здійснюються основні відносини дитини до суспільства, самої себе, інших суб'єктів; формуються як основні якості особистості так і окремі її психічні процеси, які реалізуються через неї як відношення до змісту, методів навчання, вчителя, класу і т.д.

Умовою становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності є і ставлення дорослих до його успішності, дисципліни і старанності. Вимоги до навчальної діяльності формують в учнів довільність як характеристику всіх психічних процесів. Вона формується в результаті того, що дитина щодня робить те, що вимагає його позиція і роль учня, тобто навчається робити те, що треба, а не те, що йому хочеться чи хотілося б. У цьому полягає сутність навчання як діяльності та процесу, за якого відбувається здатність учня управляти своєю довільною поведінкою.

Список використаних джерел

1. Марусинець М. М, Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики : навч. посіб. Київ : ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 439 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

Генько У. Т.,
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича
м. Чернівці, Україна

Сичова М. І.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича
м. Чернівці, Україна

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ В РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Виховання підростаючого покоління для кожної нації є найважливішим складником національної культури. Передача всіх культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів завжди гарантувала вічність життя нації.

Народна іграшка є спадщиною, подібною до рідної мови, казки, пісні. Народні іграшки перевірені дитячою любов'ю до неї, дитячою грою. Народна іграшка несе в собі художню культуру народної творчості, розвиває самобутні риси естетики свого народу. На значущість народної іграшки у вихованні підростаючого покоління вказували С. Ф. Русова, Е. А. Аркін, А. П. Усова, Е. О. Фльоріна, А. С. Макаренко та інші.

Сьогодні здається майже неймовірним, що ще зовсім недавно ми могли жити відірваним від рідного слова, ходити по землі своїх предків, не помічати її краси і неповторності річок та озер, гірських масивів, безмежних ланів та чудових краєвидів. Знання свого родоводу, історичних та культурних надбань предків необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у практиці виховання підростаючого покоління [4].

Одним із ефективних засобів формування творчої мовної активності особистості дошкільників – є різновид українського народного мистецтва – іграшка. Вона є відтворенням у тій чи іншій спрощеній, узагальненій та систематизованій формі предметів і явищ життя й діяльності суспільства.

Олександр Найден вважає, що саме іграшка містить найбільше інформації, ніж будь-яка комп'ютерна гра чи пам'ять комп'ютера.

В українській лінгводидактиці проблема розвитку зв'язного мовлення і навчання розповідання дітей в процесі ознайомлення з українським народознавством досліджувалася педагогами-практиками С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, В. Г. Захарченко, Н. В. Володага, Н. В. Гавриш, С. В. Ласунова, Т. Г. Постоян, Н. І. Луцан, Л. І. Фесенко та ін. [3, с. 4].

За С. Ф. Русовою, творити – це означає, що людина своїм власним розумом, власним натхненням фантазії відшукує щось нове, власними засобами виявляє його і утворює тим самим новий духовний скарб [5].

Основна мета розвитку мовлення, за В. О. Сухомлинським, – озброїти дітей умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури

зв'язно висловлювати свої думки. Для досягнення цієї мети необхідно постійно працювати над усіма компонентами мови: звуком, словом, словосполученням, реченням, текстом [1, с. 4].

Значне місце у розвитку мовлення дітей відводив В. Сухомлинський розповідям на лоні природи. Розповіді вихователя – обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатство духовного життя. «Вітер, лани, верби, степи, яри – кожне із цих слів хвилює дітей, поетичні струни дитячих душ починають звучати – дітям хочеться сказати про красу навколишнього світу щось своє, вилити у слові свої почуття й думки. Саме в ці хвилини, під час подорожей до джерел рідного слова, діти починають творити – створювати власні творчі ігри. [4, с.15].

Розвиток діалогічного мовлення та збагачення словника дітей дошкільного віку за текстами українських народних ігор досліджувала Н. Луцан. Ґрунтовний лінгвістичний аналіз текстів народних ігор свідчить про наявність у них загальноживаної, професійної, специфічно побутової лексики, діалектизмів та історизмів. Вивчення діалогічної структури ігор дало можливість поділити їх на групи, які охоплювали різний діапазон діалогічних єдностей, що сприяло формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників [4].

Предметом дослідження Т. Постоян був процес навчання дітей дошкільного віку зв'язного мовлення під час продуктивно-творчої діяльності. Особистість розвивається у різних напрямках діяльності, що тісно взаємодіють між собою.

Отже, розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку залежить від того, наскільки раціонально поєднуються різні напрями діяльності в мовленнєвій практиці й наскільки дитина є активною у процесі їх виконання. Автором було розроблено методику комплексного розвитку зв'язного мовлення дітей у різних напрямках діяльності – продуктивно-творчій, художньо-мовленнєвій, мовленнєвій, зокрема ігровій [6].

Предметом дослідження С. Ласунової був розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки. Вона окреслила когнітивно-афективні аспекти української народної іграшки як засобу розвитку описового мовлення старших дошкільників; визначила критерії, показники, рівні обізнаності дітей з українською народною іграшкою та розвитку їхнього описового мовлення; встановила залежність процесу розвитку описового мовлення від емоціогенного потенціалу української народної іграшки; виявила педагогічні умови та стадії оволодіння дітьми навичками творчого опису [2].

Гра – основний вид діяльності дітей дошкільного віку, іграшка служить відтворенням в тій чи іншій спрощеній, узагальненій та систематизованій формі явищ життя і діяльності суспільства. Іграшка, в тому числі і українська народна є одним з ефективних засобів формування і мовленнєвої діяльності дошкільника.

Список використаних джерел

1. Бортничук Е. Зберегти дороге і рідне. *Дошкільне виховання*. 1991. № 7. С. 4–5.
2. Васильєва Т. Українська традиційна іграшка та лялька. *Дитячий садок*. 2002. № 3. С. 3.
3. Зубик С. М. Комунікативна компетентність – головна мета мовленнєвого розвитку дошкільнят. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2012. № 7. С. 2–10.
4. Народознавство у дитячому садку. Київ. 368 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
6. Терентьєва Н. Лялька знайомить зі світом. *Дошкільне виховання*. 2007. №10. С.16–17.

Дєордіца Т. Ю.,
доктор педагогічних наук, доцент, Благодійний фонд «e-Terra»
м. Київ, Україна

Вороніна М. В.,
кандидат педагогічних наук
Київський національний університет культури і мистецтв
м. Київ, Україна

ЕРГОНОМІЧНІ НЕДОЛІКИ АКАДЕМІЧНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Ось уже понад два десятиліття у вітчизняному освітньо-науковому просторі використовуються слайд-презентації. Вони супроводжують лекції, виступи під час конференцій, доповіді на захистах освітніх і наукових проєктів. До того ж, цей засіб електронної наочності все ширше застосовується для розробки навчальних і професійних матеріалів, призначених для самостійного опанування. Однак, як показує практика, більшість академічних презентацій рясніє ергономічними недоліками. Зокрема, на слайдах домінують «текстові моноліти», які на відстані сприймаються як абстрактний живопис. Натомість зображення, як правило, виконують роль декору, і доволі рідко слугують для підсилення сприйняття тексту. Такий підхід дискредитує ідею електронної наочності. За нашими спостереженнями, існує ціла низка стійких відхилень від ергономічних правил представлення навчальної/професійної/наукової інформації. Вважаємо, що кожен викладач має їх розпізнавати, уникати у власних презентаціях і надавати конструктивні поради своїм підопічним щодо усунення таких недоліків у їхніх презентаціях.

Ці міркування визначили мету нашої доповіді: *систематизувати типові ергономічні недоліки академічних презентацій*.

Для досягнення заявленої мети з'ясуємо такі питання:

1. Що вивчає когнітивна ергономіка?
2. Чим відрізняються ергономічні навчальні матеріали від традиційних?
3. Які є альтернативи «текстовим монолітам»?

4. Які атрибути слайд-презентації найбільшою мірою впливають на її ергономічність?

Пропонуємо стислі відповіді на ці питання.

1. Когнітивна ергономіка (*Cognitive Ergonomics*) – науково-практична дисципліна, яка вивчає процеси формування комфортних умов розумової діяльності людини (групи людей), підвищення її інтелектуального потенціалу спільним виробленням проектних рішень керівництвом, персоналом підприємства (організації) та ергономістами [1].

2. Автори тез є послідовниками гіпотези, висунутої В. Паронджановим щодо зв'язку між ергономічною якістю навчальних матеріалів і продуктивністю мозку людини: *чим вище когнітивно-ергономічна якість друкованого або електронного підручника, тим менше інтелектуальних зусиль людина витрачає на вивчення, сприйняття і розуміння інформації; тим швидше вона засвоює нові порції складного навчального матеріалу; тим більше навчально-пізнавальної роботи вона виконує за одиницю часу; тим більша продуктивність (швидкість) роботи мозку* [2, с. 282]. Сказане стосується не тільки навчальної літератури, але й наукових і професійних публікацій і видань.

В. Паронджанов наголошує, що ергономіка висуває до навчальних текстів жорсткі вимоги. Найважливішою серед них вважаємо таку: *навчальна література має задовольняти критерій надвисокої зрозумілості*.

Отже, характерною рисою ергономічних навчальних матеріалів є те, що складну інформацію вони представляють у кристально ясній, дохідливій формі за принципом «*Глянув – і відразу зрозумів*».

3. Серйозним недоліком багатьох академічних презентацій є дисбаланс між текстом і зображеннями. Для слайдів, що містять «текстові моноліти», придумали спеціальну назву – слайдоменти. Цим словом позначають гібрид слайда й багаторядкового документа (СЛАЙД + ДОКУМЕНТ).

Уникнути «текстових монолітів» можна двома способами:

- стисненням (компресією) тексту;
- структуруванням.

Стиснувши текст до ключових слів, можна подати їх у вигляді списку або ментальної карти, в якій окремі слова замінені відповідними зображеннями.

Альтернативою вербальному тексту є креалізований (від *креол* — нащадок змішаного шлюбу) текст, фактура якого складається з двох різнорідних частин: вербальної й невербальної, що належить до інших знакових систем, ніж природна мова.

Прикладом таких текстів є реклама, комікси, буклети, постери, брошури, дудли тощо.

В. Паронджанов запропонував продуктивні способи структурування тексту у своїй книзі [2]. Як приклад наведемо структурування поняття «когнітивна ергономіка».

Безумовно, перероблення монолітного тексту в креалізований потребує значних інтелектуальних зусиль і часу. Однак ступінь зрозумілості інформації, поданої у такий спосіб, зростає на порядок.

4. На нашу думку, на ергономічність слайд-презентації найбільшою мірою впливають такі її атрибути:

- структура повідомлення;
- спосіб подачі інформації;
- дизайн.

Відтак, типові ергономічні недоліки, які трапляються в академічних презентаціях, логічно розподілити за трьома групами:

- структурні недоліки;
- недоліки подачі інформації;
- недоліки оформлення.

Ментальна карта, представлена на рис. 1, ілюструє запропоновану нами систематизацію ергономічних недоліків академічної презентації.



Рис. 1. Систематизація ергономічних недоліків академічної презентації

Слід наголосити, що найскладнішими для виправлення є структурні

недоліки. Структура будь-якого повідомлення визначається якістю формулювання мети. Наш значний викладацький досвід дає підстави стверджувати, що слайди з чітко та ясно сформульованою метою доповіді у презентаціях студентів та молодих дослідників щастить побачити досить рідко, адже визначення мети доповіді, проекту, статті тощо становить для них значні інтелектуальні труднощі. Існує багато визначень мети. На нашу думку, досить вдалим є таке: мета – це усвідомлений бажаний результат. Ми радимо нашим підопічним формулювати цілі мовою дій з опорою на дескриптори таксономії Блума.

Насамкінець зазначимо, що систематизація ергономічних недоліків академічних презентацій є першим етапом у розв'язанні важливого дидактичного завдання – вироблення критеріїв об'єктивного оцінювання ергономічності навчальних матеріалів.

Список використаних джерел

1. ДСТУ 3899-99 «Дизайн і ергономіка». URL: dbn.co.ua (дата звернення: 29.04.2019).
2. Паронджанов В. Как написать хороший учебник для хороших людей. Учебники, о которых мечтают студенты и школьники. Москва : ДМК Пресс, 2017. 500 с.

Zakariashvili M.,

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia

MATHCAD TECHNOLOGY – A TOOL FOR RESEARCHING MATHEMATICAL PROCESSES

Using the modern informational technologies and resources plays an important role for improving teaching process, conducting teaching on scientific-methodic level and following international educational standards.

By the mentioned viewpoint, in the work it is presented the lesson's model for illustration, which is oriented over integration of mathematics and informatics. Studying the functional relations between quantities is selected as a research object, MathCAD graphical possibilities are used for the research.

Lessons are accompanied by electronic work made in MathCAD system – «virtual experiment in mathematics». The work contains needful material for each lesson. It is made by hypertextive technology. Program structure gives chance to the student/pupil to get information independently, represent functional graphical models for different meanings of included constants or to take part in the process of graphical modeling. Computer experiment helps them to analyze and compare own plans with the obtained results. Working cycle consists of six lessons.

Working Model:

Lesson N1 – General survey of the computer program MathCAD
Lesson N2 – Familiarizing with two-dimensional system of MathCAD
Lesson N3 – Graphical modeling of elementary and their reciprocal functions
Lesson N4 – Graphical modeling of equations
Lesson N5 – Graphical modeling of natural problems
Lesson N6 – Final lesson (Working individually by teacher's consultation and with electronic document).

In our opinion, practical realization of the proposed recommendations of using informational technologies and resources during educational process will be helpful for introducing knowledge gaining modern methods in school and high schools, raising teaching effectiveness and quality, qualitative modification of teacher's pedagogical work towards informational technologies and what is the main thing, informatization of teaching processes, which will make basis for forming informational society.

Казакова Н. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ

Актуальність проблеми впровадження ігрових технологій у освітній процес початкової школи зумовлений концептуальними засадами і державними вимогами реформування освіти в Україні, котрі спрямовані на становлення особистості молодшого школяра, розвиток його здібностей, талантів.

Використання ігрових технологій у початковій школі є важливою умовою розвитку свідомої, всебічно розвиненої, творчої особистості, оскільки у ході гри відбувається цілеспрямований вплив на особистість дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей. Ігрова діяльність активізує творчі механізми активності дитини. Саме в ігровій діяльності освітня, розвиваюча і виховна функції діють у тісному взаємозв'язку.

Питання впровадження ігрових технологій у початковій школі розкрито у наукових дослідженнях за різними аспектами: організація навчально-виховного процесу з учнями шестирічного віку (Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Венгер, О. Запорожець, О. Кононко, В. Мухіна, Є. Панько, Т. Піроженко та ін.); вибір змісту та методів організації навчально-виховного процесу в початковій школі (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.); ігрова діяльність у позаурочній діяльності (О. Голік, Н. Кудикіна, С. Новосьолова, О. Сокурєнко та ін.); виховні ігрові

технології у початковій школі (І. Большакова, О. Жигайло, Г. Кіт, І. Сокол, С. Шмаков та ін.).

Питання використання ігрових технологій у позакласній роботі початкової школи розкриті у дослідженнях О.Дейч, О. Жигайло, О.Жорник, Н. Кудикіної, Л. Масол, О. Сокурєнко та ін. У їх працях підкреслено, що застосування ігрових технологій у позакласну виховну роботу активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність учнів, дає можливість реалізувати свої здібності в більш сприятливій, психологічно позитивній атмосфері.

І. Дичківська під поняттям «ігрові технології» розуміє ігрову форму взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [1, с. 74]. Т. Войцях ігрові технології пов'язує з ігровою формою взаємодії педагогів і учнів через реалізацію певного сюжету (ігри, казки, спектаклі, ділове спілкування) [2]. Н.Калацька вважає, що ігрова технологія являє собою певну послідовність дій, операцій педагога по відборі, розробці, підготовці ігор, включення учнів в ігрову діяльність, реалізацію самої гри, підведення її підсумків і результатів [3, с. 222]. На нашу думку, ігрова технологія – це послідовність дій педагога за зразком, розробка, підготовка гри, залучення учнів до ігрової діяльності, здійснення самої гри, підведення підсумків і результатів ігрової діяльності.

У освітньому процесі початкової школи ігрові технології мають великий виховний, творчий потенціал і найбільшою мірою створюють для учнів початкових класів комфортну атмосферу.

З метою виявлення стану використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі нами було проведено дослідження, під час якого використано методи спостереження, бесіди, анкетування, вивчення документів. У емпіричному дослідженні брали участь 122 студентів 4 і 6 курсів факультету початкової освіти та філології спеціальності Початкова освіта Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та 35 учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти м. Хмельницького (нвк №7, 10, ліцей №15 імені О. Співачука, ЗОШ № 18).

У ході дослідження було запропоновано учителям початкових класів і студентам відповісти на запитання анкети, відповіді на питання якої дозволили з'ясувати, що:

- позакласна виховна робота у початковій школі здійснюється з метою задоволення інтересів і запитів вихованців, розвитку їх здібностей, талантів;
- плани виховної роботи переважно включають заходи за такими напрямками: виховання здорового способу життя; естетичне виховання; громадсько-патріотичне і національне виховання; виховно-профілактична робота; спортивні заходи;
- цілісність виховного процесу початковій школі забезпечується поєднанням різноманітних форм роботи: індивідуальних, групових і

масових;

– молодші школярі у позакласній виховній роботі надають перевагу конкурсним програмам, іграм, спортивним змаганням та екскурсіям і походам.

Проте у ході аналізу планів виховної роботи та усного опитування учителів початкових класів, батьків і дітей з'ясовано, що у позакласній виховній роботі недостатньо або фрагментарно використовуються ігрові технології ділової гри, рольової гри, творчої гри, колективних творчих справ, шоу-технології, квест-технології.

Результати анкетування серед учителів початкових класів і студентів з метою з'ясування розуміння ними сутності та важливості використання ігрових технологій у позакласній виховній роботі показали, що:

– усі респонденти (35 осіб) вважають, що ігрові технології у виховному процесі є важливими, проте не всі їх використовують: 7 (20%) учителів часто впроваджують ігрові технології у роботу зі учнями, 22 (63%) особи зрідка і 6 (17%) опитаних не вдаються до їхнього застосування.

– здебільшого студенти (97 (79,5%)) усвідомлюють важливість використання ігрових технологій у роботі з дітьми молодшого шкільного віку: 13 (10,7%) осіб пояснили, що це не важливо, 12 (9,8%) опитаних не визначилися; проте не всі використовували їх на практиці (12 (9,9%)) і лише 36 (29,5%) особи використовували ігрові технології у своїй діяльності на педагогічній практиці. Щодо усвідомлення впливу ігрових технологій на ефективність виховного процесу, то 31 (25,4%) осіб вважають, що вони підвищують його ефективність; у відповідях 70 (57,4% осіб) висловлені сумніви та 21 (17,2%) осіб – не знають.

У ході усного опитування з'ясовано, що студенти і учителі початкових класів надають перевагу проведенню ігор-подорожей, ігор-змагань, ігор-ярмарків, сюжетно-рольових, ділових, інтелектуальних, рухливих ігор. Проте мало знайомими для них є такі сучасні ігрові технології як квест-технології, шоу-технології, флеш-моби, колективні творчі справи та ін. Жоден з опитаних не зміг правильно назвати структурні компоненти цих ігрових технологій.

На питання «Складаючи план-конспект заняття, свята чи розваги з використанням ігрових технологій, Ви використовуєте готовий, адаптуєте вже розроблений чи створюєте власний?» лише 9 (25,7%) учителів та 17 (13,9 %) студентів відповіли, що створюють власний конспект, решта, як правило, використовують готовий, що є свідченням того, що більшість формально проводять різноманітні заходи, використовуючи готові сценарії без творчого осмислення та відбору ефективних форм виховної роботи з молодшими школярами. Причинами такого стану можна назвати такі: вони обережно ставляться до використання ігрових технологій через побоювання невдач у їхньому використанні; низький рівень методичної підготовки до відповідної діяльності; брак часу на довготривалу їх підготовку; незадовільне матеріальне забезпечення закладів загальної середньої освіти, а

також небажання змінювати традиційний підхід до виховної роботи з дітьми у позаурочній діяльності.

На питання «Які чинники, на Вашу думку, перешкоджають впровадженню ігрових технологій в виховну роботу з дітьми молодшого шкільного віку?» студенти і учителі початкових класів визначили наступні: бракує обізнаності із питання ігрових технологій у виховному процесі, а також, володіючи знаннями про певну ігрову технологію, вони не знають правильності застосування її на практиці; не завжди можуть знайти оптимальні способи вирішення конфліктних ситуацій, коли дітям стає нецікаво; відсутність сучасних методичних розробок ігрових технологій у виховній роботі в початковій школі, а також брак часу на їх підготовку та проведення тощо.

Отже, результати дослідження показали, що у позакласній виховній роботі недостатньо використовують ігрові технології з молодшими школярами. Це, на нашу думку, обумовлено такими причинами: формальне існування учнівського самоврядування; відсутність системного у підходу у виховному процесі; надання переваги використанню традиційних форм виховної роботи з учнями над сучасними виховними технологіями; втома учителів та думка багатьох, що виховання – це справа батьків, а не школи; пасивна позиція учнів і батьків у позаурочній діяльності; недостатній рівень підготовленості учителів до впровадження ігрових технологій (незнання сутності, структури та особливостей реалізації ігрових технологій у виховній роботі та невміння їх впроваджувати у позаурочній діяльності); недооцінювання ролі ігрових технологій у виховному процесі та ін.

Таким чином, було актуалізовано необхідність розкрити сутність виховних ігрових технологій та педагогічних умов їх використання у позакласній роботі з молодшими школярами, оскільки більшість опитаних усвідомлюють їхню значущість, проте не використовують у виховному процесі початкової школи; часто проводячи ігри, вони помилково їх називають технологіями.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : навч.-метод. посіб. / авт.-упоряд. Т. В. Войцяк. Черкаси : Черкаський ОПОПП, 2014. 92 с.
3. Калацкая Н. Н. Современные методы и технологии воспитания : конспекты лекций. Казань, 2014. С. 222. URL: <https://docplayer.ru/36412882-Sovremennyye-metody-i-tehnologii-vozpitaniya.html> (дата звернення 04.05.2019).

Колтунович Т. А.,
кандидат психологічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Stawiak-Ososińska M.,
Dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Kielce, Polska

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, характерний для к. XX – поч. XXI ст., призвів до перебудови інформаційного середовища суспільства та відкрив нові можливості суспільного прогресу, що знайшло своє відображення і в системі освіти.

Сучасний заклад вищої освіти потребує нових підходів до організації навчання студентів, що опирається на прогресивні інформаційні технології, які сприяють інтенсифікації навчального процесу й активізації студентів, ефективності навчання, підвищують наочність та ергономіку сприйняття навчального матеріалу, позитивно впливають на навчальну мотивацію. Сучасні студенти вважають за краще не читати і слухати, а спостерігати та діяти [8, с. 57]. Відтак навчальний процес у сучасному закладі освіти вже не може існувати у межах «технології КДГ» (крейда–дошка–губка). Він вимагає створення візуальних додатків, передачі суспільно-історичного досвіду студентам у візуально осяжному вигляді.

За даними психологів нова інформація засвоюється та запам'ятовується краще тоді, коли знання і вміння «вкарбовуються» у системі візуально-просторової пам'яті [3, с. 89]. Отже, подання навчального матеріалу в структурованому вигляді дозволяє швидше та якісніше засвоювати нові системи понять, способи дій [2, с. 30; 9]. Такий матеріал краще запам'ятовується, є зручним у використанні та легко перетворюється.

Ще у 1987 р. з ініціативи ACM SIGGRAPH IEEE Computer Society Technical Committee of Computer Graphics, у зв'язку з необхідністю використання нових методів, засобів і технологій, були сформульовані завдання напряму візуалізації (з лат. *visualis* – такий, що сприймається зорово, наочний) як подання цифрової та текстової інформації у вигляді графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт тощо.

Під візуалізацією в освіті розуміють: «згортання розумових змістів у наочний образ», який може служити опорою для подальшої розумової і практичної діяльності [4, с. 110]; проміжну ланку між навчальним матеріалом і результатом навчання, своєрідний «гносеологічний механізм», що дозволяє «ущільнити» процес пізнання, очистити його від другорядних деталей і тим самим оптимізувати [9, с. 138]; особливий психологічний механізм «перекладу невидимого мислєобразу у видимий, зримий образ» [7, с. 93]. Таке її трактування дозволяє розвести поняття «візуальний» та

«наочний». Оскільки візуальні засоби повинні не просто ілюструвати навчальний матеріал, як наочні, але й сприяти активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів [9, с. 97].

В освіті варто розрізняти візуалізацію інформації (використання комп'ютерних програм для графічного представлення абстрактних даних) та візуалізацію знань (набір графічних елементів і зв'язків між ними, що використовується для передачі знань від експерта до людини чи групи людей, і розкриває причини та мету цих зв'язків у контексті знання, яке передається) [1, с. 13]. Технологія *візуалізації навчальної інформації* включає в себе комплекс навчальних знань; візуальні способи їх демонстрування; візуально-технічні засоби передачі інформації; набір психологічних прийомів використання і розвитку візуального мислення у процесі навчання. *Візуалізація знань* здійснюється з урахуванням фізіологічних чинників її зберігання у мозку й актуалізації у процесі вирішення навчальних завдань. П. К. Анохін, Т. Б'юзен, Д. О. Поспелов, В. Е. Штейнберг та ін. доводять, що це відбувається не лінійно, списком, аналогічно мовленню чи письму, а у переплетенні слів з символами, звуками, образами, почуттями [5].

До найбільш поширених *засобів візуалізації* відносять: документ-камери, проектори, інтерактивні дошки (активна електронна дошка, електромагнітна інтерактивна дошка, інтерактивна дошка на основі технології інфрачервоного сканування), плазмові та рідкокристалічні екрани, мультимедіа, фрейми, дидактичні багатовимірні моделі, інтелект-карти, опорні конспекти, графи й ін. З-поміж її *видів* найбільш поширені: відеоролики, фрагменти кінофільмів, презентації, опорні конспекти, схеми, таблиці, плани, розгорнуті питання та відповіді, матриці-підказки, мовні штампи, тренажери тощо. У залежності від кількості вимірювань, що використовуються, *методи візуалізації* поділяють на демонстрацію даних в одному, двох, трьох чи більше вимірах. Необхідно зазначити, що найбільш природно око людини сприймає двомірне представлення інформації. До найбільш популярних у закладах вищої освіти *форм подання навчальної інформації* відносять: опорний конспект, фрейми, логічно-символьні моделі, блок- та граф-схеми, ментальні карти, аплети, динамічні моделі, скрайбінг і ін.

В цілому, суть технології візуалізації зводиться до цілісності трьох її частин: 1) систематичного використання в навчальному процесі візуальних моделей одного виду або їх поєднань; 2) навчання студентів раціональним прийомам «стиснення» інформації і її когнітивно-графічного представлення; 3) методичних прийомів включення у навчальний процес візуальних моделей [7].

У зв'язку з тим, що обсяг інформації, яка вивчається, занадто великий, виникає проблема її стиснення до розумної видимості за допомогою графічних способів. Для цього необхідно: 1) виявити основні змістотворні вербальні елементи тексту; 2) вибрати знаки візуалізації; 3) кодувати вербальні елементи за допомогою обраних візуальних знаків; 4) декодувати

графічну модель у вербальну форму. Окрім цього педагогу треба контролювати ступінь узагальнення змісту навчання, дублювати вербальну інформацію образною і навпаки, щоб за необхідності ланки логічного ланцюга були повністю відновлені студентами; визначати оптимальне співвідношення наочних образів і словесної, символічної інформації. Таке структурування та візуалізація навчального матеріалу, як правило, включає: відбір навчального матеріалу, структурно-логічний аналіз і побудову структурно-логічної схеми навчальної інформації; виділення головного (ядра), методологічних і прикладних аспектів; розташування навчального матеріалу з урахуванням логіки формування навчальних понять; підбір опорних сигналів (ключових слів, символів, фрагментів схем) і їх кодування; пошук внутрішніх логічних взаємозв'язків і міжпредметних зв'язків; компоновку матеріалу в блоки; критичне осмислення, перекомпонування, перебудову, спрощення; введення кольору; озвучування й остаточне коректування. При кодуванні навчальної інформації використовуються спеціальні мнемонічні прийоми (приклади життєвих ситуацій, аббревіатури, логічні ланцюжки, загальноприйнята символіка); скорочення (близько 10 понять з предмета та по 2-3 нових символи до кожної теми; квантори (перевернуті букви), ієрогліфи, піктограми, елементи стенографії тощо) тощо.

Методика використання засобів візуалізації у практиці навчання залежить, насамперед, від виду моделі, технологічної грамотності педагога та підготовленості студента.

Однією з найбільш популярних форм навчання у вищій школі сьогодні є лекція-візуалізація. Головна її мета – максимальне полегшення сприймання студентами складного для розуміння матеріалу [6, с. 60]. Така лекція дає змогу педагогу перетворювати усну і письмову інформацію у візуальну форму, що завдяки систематизації й виокремленню найбільш значущих, суттєвих елементів змісту навчання створює у студентів більш якісну базу теоретичних знань і формує професійне мислення [6, с. 59-60]; сприяє успішному сприйняттю і запам'ятовуванню матеріалу, дозволяє активізувати розумову діяльність, проникати в сутність досліджуваних явищ, показує їх зв'язок з творчими процесами прийняття рішень і ін.

Лекція-візуалізація найбільш ефективна у процесі викладання узагальнюючих та абстрактних тем, на початку навчання. Її підготовка викладачем полягає в зміні, перекопюванні навчальної інформації з теми лекційного заняття у візуальну форму для подання студентам через ТЗН, схеми, малюнки, креслення тощо, зберігаючи при цьому відповідну наочну логіку та ритм її подачі [6, с. 60]. У такій лекції можна застосовувати комплекс технічних засобів навчання, малюнок, зокрема з використанням гротескних форм, колір, графіку, поєднання словесної і наочної інформації.

Для проведення лекції-візуалізації педагог може використовувати заздалегідь підготовлену презентацію, але її необхідно перетворити у

взаємодію викладача зі студентами. Для цього можна скористатися технологією створення заміток (у виглядів фрагментів тексту, веб-сторінок, фотографій, аудіофайлів чи рукописних записів) з спільним доступом веб-сервісу «Evernote». За допомогою цього інструменту можна писати, збирати, обговорювати та демонструвати свої матеріали в єдиному робочому просторі.

Отже, візуалізація навчальної інформації дозволяє забезпечити інтенсифікацію навчання, активізацію навчальної та пізнавальної діяльності студентів, розвивати критичне мислення, підвищувати візуальну грамотність і візуальну культуру. У навчанні із застосуванням технології візуалізації інтерактивність наочних засобів на основі мультимедіа забезпечує студентам і викладачам можливість активно взаємодіяти, управляти демонструванням інформації, визначати послідовність використання фрагментів інформації, змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістової інформації, а відтак покращувати когнітивні властивості навчального процесу, вносити ігрові та дослідні компоненти в навчальну роботу, спонукати студентів до ґрунтовного аналізу властивостей досліджуваних об'єктів і процесів.

Список використаних джерел

1. Аранова С. В. Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017. № 5. С. 9–16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualno-graficheskaya-kultura-vizualizatsii-uchebnoy-informatsii-v-kontekste-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya> (дата звернення: 01.05.2019).
2. Бабаева В. В. Реализация инновационных технологий в процессе подготовки будущих преподавателей профессионального образования. *Молодой ученый*. 2012. № 8. С. 306–308. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5169/> (дата обращения: 14.04.2018).
3. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейropsychологии в педагогике США. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 85–90.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Горлицына О. А. Обучение студентов педвузов визуализации знаний. *Педагогика и просвещение*. 2012. № 2. С. 1–9. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_336.html (дата звернення: 01.05.2019).
6. Деркач Т., Деркач О. Лекція-візуалізація як форма активізації пізнавальної діяльності студентів коледжу. *Освіта. Технікуми. Коледжі*. 2016. № 3, 4 (41). С. 59–62. URL: <http://osvitatk.com.ua/wp-content/uploads/2017/06/Тетяна-Деркач-Олексій-Деркач-Лекція-візуалізація-як-форма-активізації-пізнавальної-діяльності-студентів-коледжу-№34-41-2016.pdf> (дата звернення: 02.05.2019).
7. Манько Н. Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося. *Образование и наука*. 2013. № 6. С. 91–106.
8. Найденова Л.И. Опыт разработки цифровых образовательных ресурсов на основе новых государственных образовательных стандартов. *Вестник*

Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2011. Т. 12. № 2. С. 52–58.

9. Рапуто А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010. № 5. С. 138–141. URL: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=628> (дата звернення: 01.05.2019).

Костик Л.Б.,

кандидат філологічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Нейролінгвістичне програмування – це набір моделей, умінь і технологій для того, щоб мислити і діяти ефективно. Суть методу НЛП відображає саму назву – Нейро-Лінгвістичне Програмування. Це неврологія, лінгвістика (трансформаційна граматики) і кібернетика (теорія систем). Нейрологічна частина назви відображає той факт, що всі психологічні процеси пов'язані з нашою нервовою системою. Лінгвістична – демонструє важливість мови у впорядковуванні і структуризації нашого досвіду. Слово «програмування» указує на взаємозв'язок і взаємовплив нейрологічної і лінгвістичної складової нашого досвіду, а також всіх життєвих процесів.

Відомо, що спілкування, складається з постійних процесів породження мовлення, які, відповідно, передбачають його сприйняття. Розуміння кодування та декодування інформації (породження – сприйняття мовлення) буде більш плідним, якщо детальніше розглянути роботу мовленнєвої пам'яті.

Мовленнєва пам'ять є складовою частиною мовленнєвої свідомості та пов'язана з поняттям мовленнєвої здібності, яке ввів Л. В. Щерба. Мовленнєва здібність існує в свідомості кожного носія мови. Знання фіксуються в мозку в двох формах: вербальній та невербальній. Відповідно, мислення має змішаний характер. Цей процес досліджували професор Л. С. Виготський та його учні. Будь-який мовленнєвий знак, що фіксується у мозку, є своєрідним нервовим кодом. Все, що пізнається, – відображення властивостей предметів і явищ довкілля у вигляді нервового коду. Діяльність мозку забезпечує встановлення зв'язків між кодами, що називаються асоціативними комплексами. Знаки у нервово-мозковій тканині називаються енграмами (або патернами). Енграми є пакетами електрохвиль, тобто послідовностями електроімпульсів, які створюються завдяки активності певної маси нейронів, розташованих в різних місцях мозку. Зрозуміло, що процес запам'ятовування є постійним і змінним, але й пам'ять – постійна діяльність, рух, активність. Фонд енграм накопичується та зберігається за системним

принципом. Ілюстрацією може слугувати такий приклад: ми краще сприймаємо та запам'ятовуємо інформацію з тієї галузі, в якій ми краще обізнані, до якої більш схильні у фіксований період комунікації. Якщо сьогодні ви вивчаєте мовознавство або психологію, то скоріше запам'ятовуватимете лінгвістичну або психологічну інформацію, ніж географічну або економічну. Одні структури перекодовуються в інші, завдяки чому можливе не лише відображення отриманих знань, але й творчість [3].

Будь-яка реальна ситуація краще запам'ятовується, якщо вона супроводжується якими-небудь висловленнями. Для того, щоб певна подія, факт не були швидко забуті, доречно дати їм назву – певний ярлик, що може складатися зі слова або речення.

Породженням мовлення називають сукупність процесів переходу від мовленнєвого наміру до тексту, писемного або звукового, доступного для сприйняття та розуміння. Цей процес, який найточніше відбиває взаємозв'язок між мисленням і мовленням, що є одним з найважливіших у психолінгвістиці, по-різному потрактовувався представниками певних шкіл та концепцій.

Представники теорії мовленнєвої діяльності ґрунтуються на концепції Л. С. Виготського, який вважав, що висловлюванню передують процеси наміру, формуванню думки тощо. Тому основними постулатами теорії породження мовлення є: 1) послідовні етапи породження мовлення співвіднесені з фазами будь-якої діяльності: планування, реалізація плану і складання результатів з метою подальшого вдосконалення; 2) мовленнєва діяльність здійснюється як ієрархічна система процесів, що включає рівень дій та рівень операцій; 3) процес породження мовлення є цілеспрямованим і мотивованим; 4) мовленнєва діяльність має евристичний характер: мовець, маючи певну мету, може свідомо або несвідомо обирати певний спосіб для досягнення цієї мети. Породження мовлення – процес, що водночас приводить до руху когнітивні та мовні структури в їх постійній взаємодії [3].

Комунікативно орієнтована модель породження мовлення: 1) компонент, що кодує; 2) семантичне уявлення; 3) трансформаційний компонент; 4) поверхнева структура; 5) фонологічний компонент; 6) фонетична структура.

Компонент, що кодує, послугує для переведення інформації з немовленнєвої в семантичну. Семантичне уявлення містить всі види семантики. Завдяки трансформаційному компоненту здійснюється перехід у поверхневу структуру.

Незважаючи на лаконічність та вичерпаність, в цій моделі не зафіксовано, де власне починається зовнішнє мовлення, де і як відбувається граматичне структурування.

Значний внесок у спроби моделювання породження мовлення зробив Б. Ю. Норман, який запропонував таку схему: 1) мотив; 2) думка (мовна інтенція); 3) внутрішнє слово (внутрішнє програмування, семантичний запис); 4) перехід від глибинної структури до поверхневої – до зовнішнього

мовлення; 5) слово.

Передвербальними етапами є намір та стадія формування думки. Л. С. Виготський вважає, що на стадії формування думки вона ще не готова, а С. Д. Кацнельсон розглядає цей етап більш детально: 1) ситуація мовлення, 2) денотативний зміст, 3) логічний компонент, 4) емоційний, модальний компонент. Таким чином, безперечним є факт, що мислення існує до мовлення, але не з'ясований перехід, оскільки думка є багатомірною, а слово – лінійне. Вербальними етапами вважається виникнення внутрішнього слова та перехід його до висловлення. Внутрішнє слово є своєрідним імпульсом, який сприяє руху асоціативно-вербальних зв'язків. Виникнення внутрішнього слова пов'язане з поєднанням особистих значень, що «розгортаються» залежно від фактора адресата [3].

Кожний досвід, який ви засвоїли у житті, залишається назавжди десь у глибинах вашого мозку – все, що ви колись бачили, слухали, відчували, пробували на смак або нюхали. Коли такі спогади зберігаються у вашому розумі, утворюються відповідні нейронні зв'язки – тобто стежки всередині мозку, які стають, особливо якщо ними в майбутньому користуватися, важливими комунікативними шляхами, а, можливо, і справжніми магістралями. Ці відтворюючі, зручні, знайомі шляхи, за допомогою яких відбувається сортування нової інформації, що надходить до мозку, і формує ваші переконання.

Наші переконання безперервно регулюють комунікацію між зовнішнім і внутрішнім світами. Як почуття, вони керують кожною складовою частиною нашої поведінки, але на більш глибокому рівні і послідовніше. Ви не зможете досягнути чогось, доки ваші переконання заперечують вам отримання очікуваного результату.

Пам'ять або процес мислення базуються на тих самих відчуттях, які відповідають за сприймання і розуміння навколишнього світу. Вони здатні безпосередньо надходити до мозку, минувши шлях зовнішніх рецепторів і органів відчуття, які орієнтуються на спостереження реальності [1].

Із власного досвіду ви знаєте, що зможете викликати внутрішні образи, які асоціюються з приємними спогадами, почути звуки, голоси, побачити дещо, відчуті – завдяки цьому ви відтворюєте такий же емоційний стан, в якому тоді знаходилися. Ви можете самостійно вибрати той настрій, який самі захочете. Як тільки ви включили в роботу свій мозок, те, про що ви думаєте, стає реальністю.

Створення розумових образів в уяві призводить до формування зразків, моделей, відповідно до яких покращується стиль нашого життя, а тому багато технічних прийомів нейролінгвістичного програмування спрямовані на розвиток цієї сфери діяльності. Наприклад, для того, щоб досягти успіхів у навчанні, треба уявити себе (дисоціативний образ, тобто ніби збоку), що ви успішно відповідаєте на семінарах із різних дисциплін. Потім станьте собою (асоціативний образ, тобто ви бачите все власними очима, входите в уявну картину) і знову відчуйте смак досконалості, уявивши, як вільно ви

володієте навиками, необхідними для бажаної справи. Після цього подумайте про когось, хто добре виконує ту роботу, яку ви мрієте зробити. Просто уявіть цю людину за роботою, і простежте за її діями. Який у неї настрій? Чи ви можете зробити таке ж саме, як і вона? Потім знову станьте собою і уявіть, як ви виконуєте цю роботу, переживаючи такі самі почуття, які вона відчувала, і насолоджуйтесь тим, як ви досягли успіху.

Як тільки ми навчимося змінювати свої почуття, то відразу ж зможемо використовувати надихаючу силу самонастроювання для створення бажаних переконань та встановлювати і використовувати мисленнєву стратегію, яка принесе нам відчутні результати у навчанні.

Список використаних джерел

1. Алдер Г. Технология НЛП. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 224 с.
2. Брэдбери Э. Развитие НЛП-навыков. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 160 с.
3. Виготський Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1999. С. 275–236.
4. Касаткин С. Мастер общения. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 128 с.
5. Макдермот Я. Практический курс НЛП. Москва : Экспо, 2006. 464 с.
6. О'Коннор Дж. НЛП Практическое руководство. Москва : ФАИР, 2006. 448 с.
7. Холл М. 77 лучших техник НЛП. Санкт-Петербург, 2008. 438 с.

Кубай І. В.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Квасецька Я. А.,

кандидат педагогічних наук, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Концепція інклюзивного навчання відображає одну з основних демократичних ідей: усі діти – цінні й активні члени суспільства. Метою інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти є підведення малюка до вступу в заклад загальної середньої освіти (школи) з максимально скомпенсованими первинними і вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної та психологічної готовності до навчання, бажанням учитися, сформованим умінням висловлювати й підтримувати соціальну комунікацію з однолітками та дорослими, належним ступенем самостійності й адекватною позитивною самооцінкою. Одним із головних помічників у досягненні цієї мети є асистент вихователя.

Постановою Кабінету Міністрів України перелік посад було доповнено новою посадою – «асистент вихователя дошкільного навчального закладу»

[3], зокрема у листі Міністерства освіти і науки України було вказано, що саме завдяки асистентові вихователя буде забезпечено особистісно-орієнтований підхід до дитини та організовано корекційно-розвивальну роботу.

До посади «асистент вихователя» висувається ряд вимог, а саме: посаду може обіймати особа, яка володіє високими моральними якостями, здобула повну вищу педагогічну освіту, пройшла курсову перепідготовку; володіє знаннями, уміннями і навичками, необхідними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; вона повинна протягом навчального року забезпечувати високий результат та якість своєї роботи; обізнана із законодавством України у сфері освіти та соціального захисту, з міжнародними документами про права дитини, з державними стандартами освіти та з нормативними документами у сфері навчання та виховання дітей; володіє методами, формами та прийомами роботи з дітьми з особливими потребами; знає особливості розвитку дитини у різні вікові періоди; володіє такими якостями як ініціативність, творчість та високий рівень професіоналізму [3].

На посаду асистента вихователя інклюзивної групи особу призначає та звільняє директор закладу дошкільної освіти. У своїй діяльності безпосередньо підпорядковується вихователю-методисту та керується Конституцією України, законами України, усіма нормативними документами та законодавчими актами в освітній сфері.

Основний напрям роботи асистента вихователя реалізується у адаптації змісту та методів навчання до тих можливостей і потреб, які притаманні дитині з особливими освітніми потребами. Протягом освітнього процесу він повинен застосовувати систему корекційних заходів, що спрямована на опанування дитиною програмового матеріалу. Також одним із основних аспектів роботи кожного педагогічного працівника є захист дітей від будь-якої форми психічного чи фізичного насильства [1].

Перед асистентом вихователя висуваються певні завдання та обов'язки. Оскільки його робота полягає у соціально-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами, він організовує різноманітні навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, під час яких використовує та запроваджує нові ефективні форми роботи. Він допомагає дітям виконувати завдання та залучає їх до всіх режимних моментів протягом дня. Окрім цього, асистент вихователя входить до складу групи фахівців та бере безпосередню участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та її виконанні, а також здійснює адаптацію навчальних матеріалів враховуючи індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини [4].

Важливим елементом є спостереження за дитиною з особливими освітніми потребами, мета якого полягає у вивченні індивідуальних особливостей цієї дитини, її потреб, схильностей та інтересів. Поза цим відбувається формування у дитини навичок самоконтролю та саморегуляції.

Асистент вихователя веде документацію, обов'язковий склад якої визначає директор закладу дошкільної освіти та вносить його до

номенклатури справ закладу. До списку цієї документації належать:

- посадова інструкція асистента вихователя;
- програма навчання дитини з особливими потребами, яка рекомендована інклюзивно-ресурсним центром;
- індивідуальна програма розвитку дитини;
- графік роботи асистента вихователя з педагогічним навантаженням 36 год. на тиждень;
- розклад занять дитини з особливими освітніми потребами, у якому зазначені корекційно-розвиткові заняття;
- календарний план або щоденник спостереження за дитиною, у якому слід фіксувати динаміку розвитку дитини та її досягнення, а також повинен містити в собі всі види діяльності дитини. Форму цього планування затверджує педагогічна рада. Він може бути спланований за режимними моментами, за видами діяльності чи освітніми лініями та вестися на основі перспективного плану вихователя;
- портфоліо дитини, яке оформлюється у довільній формі. У ньому відображені зусилля дитини з особливими освітніми потребам, її прогрес та освітні досягнення, переваги та потреби за певний період;
- книга взаємодії фахівців з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Педагоги формують свої записи у вигляді порад, консультацій та рекомендацій, завдань на закріплення пройденого матеріалу не рідше одного разу в тиждень. Цю книгу віддають батькам наприкінці навчального тижня [2, с. 5-9].

Одне із завдань також полягає у наданні консультативної допомоги батькам дитини з особливими освітніми потребами, їхнє інформування стосовно досягнень дитини протягом певного періоду часу.

Окрім завдань та обов'язків у асистента є певні права, які реалізуються у самостійному виборі форм, методів, способів організації освітньої роботи у закладі дошкільної освіти. Він може брати активну участь у нарадах, зборах, в роботі методичного об'єднання та інших органах самоврядування. Також асистент вихователя може самостійно обирати форми підвищення своєї кваліфікації. Має право вносити свої пропозиції, які стосуються поліпшення освітнього процесу у закладі та отримувати допомогу від керівництва цього закладу.

Слід зауважити, що асистент вихователя, як і кожен педагогічний працівник несе велику відповідальність за життя і здоров'я як дитини з особливими потребами так і всіх інших дітей, які навчаються в інклюзивній групі, слідкує за дотриманням прав і свобод дітей, визначених законодавством України.

Для дитини з особливими освітніми потребами такий педагог є найкращим другом, який допомагає адаптуватися до цього світу, до комунікації з однолітками та до засвоєння нової інформації. Саме тому асистентові слід дбати про психоемоційний стан дитини, розвивати соціальну активність дітей, виховувати оптимізм та впевненість у своїх силах. Введення цієї

посади стало ще одним кроком до покращення процесу розвитку інклюзивної освіти в Україні та охопило іншу галузь – дошкільну освіту. Якщо раніше інклюзивна освіта розвивалася у загальноосвітніх навчальних закладах то на сучасному етапі розвитку вона активно поширюється серед закладів дошкільної освіти. Попри те, що інклюзивних груп не так багато по Україні, проблема навчання та виховання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами крок за кроком знаходить своє вирішення.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11 липня 2001 р. № 2628-III / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2001, № 49, Ст. 259. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 29.04.2019).
2. Інклюзивне навчання в ЗДО: оформлення супровідної документації. Методичні рекомендації / укл.: Л. М. Гаврилова, Л. Д. Чобанюк, Н. Ф. Наход. Чернівці, 2019. 10 с.
3. Про внесення змін у додаток 2 до постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298: Постанова від 23 серпня 2016 р. № 526 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2016-%D0%BF> (дата звернення: 01.05.2019)
4. Про затвердження примірного положення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ від 8 червня 2018 р. № 609 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 29.04.2019).

Кузнєцова К. С.,

кандидат педагогічних наук, асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій суттєво перебудовують практику повсякденного життя людини. Відповідно, задля забезпечення гармонійного розвитку дітей, зростають вимоги до організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти. Важливого значення в руслі означеної проблеми, на нашу думку, набуває проблема удосконалення підготовки студентів, зокрема, спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до професійно-педагогічної діяльності.

З урахуванням актуальності досліджуваної проблеми в Чернівецькому

національному університету імені Юрія Федьковича на кафедрі педагогіки та психології дошкільної освіти у план підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» введено навчальну дисципліну «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми» [1].

Робочою програмою означеної дисципліни передбачено 15 годин лекційних занять, 15 – семінарських та 15 – практичних занять.

Пропонуємо, на прикладі однієї теми, розглянути особливості організації освітнього процесу з означеної дисципліни.

Зокрема, на тему «Наочне подання навчальних матеріалів засобами графічних редакторів та програми *Microsoft Office PowerPoint*» передбачено 11 годин (2 годин лекційних занять, 2 – семінарських, 2 – практичних занять та 5 годин на самостійну роботу студентів).

Лекційне заняття пропонуємо провести у формі лекції-візуалізації, яка реалізує дидактичний принцип наочності через використання візуальних і аудіо-візуальних технічних засобів пред'явлення інформації. Лекція забезпечить не лише виклад нового матеріалу, а й активізацію пізнавальної діяльності студентів, зворотний зв'язок «викладач-студент», що дає можливість викладачеві зафіксувати складні для засвоєння навчального матеріалу моменти і коригувати процес навчання.

Лекційне заняття спрямоване на ознайомлення студентів з такими питаннями: основні напрями впровадження персональних комп'ютерів у навчальний процес; поняття про комп'ютерні мультимедійні презентації; класифікація презентацій; вимоги до презентацій; середовище *Microsoft Office PowerPoint* та його використання для створення презентації; об'єкти *Microsoft Office PowerPoint* та їх властивості.

Слід відзначити, що ми зумисно не ознайомлюємо студентів, в межах цієї теми та заняття, з іншими програмами, які також орієнтовані на створення презентацій, оскільки, ми мали за мету ознайоми, поглибити та закріпити знання студентів з середовищем *Microsoft Office PowerPoint* та особливостями його використання для створення презентації.

Зауважимо, що виклад теоретичного матеріалу лекції може здійснюватися у формі діалогу, а також викладачем може використовуватися прийом «Спіймай помилку».

Заключну частину лекції, на наш погляд можна провести у вигляді узагальнюючої бесіди та створенням проблемної ситуації, сутність якої полягає в активізації пізнавального інтересу студентів, а саме за допомогою проблемного запитання «Які ще програми спрямовані на створення презентацій», стимулювати науковий їх пошук.

Закріплення теоретичного матеріалу теми здійснюється на семінарському та практичному заняттях. Семінарське заняття пропонуємо провести у формі семінар-творчий майданчик.

Семінарському заняттю традиційно передуює виконання студентами самостійної роботи, яка може передбачати розробку презентації для дітей

дошкільного віку за змістом казки. Слід зауважити, що виконання означеного завдання передбачало активізації та узагальнення лекційного матеріалу.

У межах семінарського заняття студенти демонструють свої напрацювання.

Особливості організації роботи на занятті пропонуємо розглянути за допомогою огляду структури вищезгаданої роботи.

Зокрема, усі студенти академічної групи розподілені за ролями: доповідач, експерти та діти.

Доповідачу слід враховувати, що демонстрація повинна включати:

- короткий опис керівних ідей, мети, цільової аудиторії, теми, розвивальний потенціал;
- демонстрація методики проведення з наступними коментарями;
- методичні рекомендації застосування презентації;
- узагальнюючий висновок із зазначенням переваг та недоліків технології, шляхів запровадження у практику ЗДО.

Експертам пропонується оцінити роботу доповідача за алгоритмом:

Підготовчий етап:

- повнота викладення матеріалу;
- відповідність віковій дошкільників;
- обґрунтованість і раціональність використання засобів мультимедіа та анімаційних ефектів;
- наявність, обґрунтованість і грамотність використання фонового звуку;
- розміщення і комплектування об'єктів; єдиний стиль слайдів.
- наявність і правильність оформлення обов'язкових слайдів (титульний, список джерел);
- оригінальність та самостійність оформлення презентації;
- грамотність використання кольорового оформлення;
- відсутність граматичних, орфографічних і мовних помилок;
- відсутність фактичних помилок, достовірність поданої інформації.

Основний етап:

- відповідність презентації до теми, змісту та завдань заняття та власних можливостей;
- дотримання логічності та поетапності викладу матеріалу;
- корегування власних дій відповідно до педагогічної ситуації.

Підсумковий етап:

- повнота та обґрунтованість висновку із зазначенням переваг та недоліків технології, шляхів запровадження у практику ДНЗ.

Діяльність «дітей»:

- рівень дотримання ролей

Перед учасниками гри, які виконують роль дітей стоїть два завдання: впродовж презентації працювати з доповідачем з позиції дитини, а також по

закінченню доповіді оцінити презентацію зі сторони задоволеності потреб «дитини».

Наприкінці семінару колективно можна оформити висновки щодо спільних позицій стосовно особливостей використання презентацій у роботі з дітьми дошкільного віку.

На вироблення ґрунтовніших практичних умінь і навичок спрямоване практичне заняття. За нашим переконанням, для глибшого зацікавлення студентами даною темою, на означеному занятті студентів потрібно ознайомити з новою програмою для створення презентацій, до прикладу з хмарним презентаційним програмним забезпеченням Prezi.

Роботу на занятті пропонуємо розділити на частини: теоретичну та практичну, де упродовж теоретичної частини продемонструвати та ознайомити студентів з програмою, а впродовж практичної – запропонувати створити презентацію в новій програмі на заздалегідь вибрану тему.

Підсумовуючи, робимо висновок, що навчальна дисципліна «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми» може дати можливість студентам – майбутнім вихователям – розширити професійні знання, сформувані педагогічні вміння, оволодіти інформаційним інструментарієм, які допоможуть здійснювати індивідуально визначений і особистісно зорієнтований підхід до дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Кузнєцова К. С. Комп'ютерні технології у роботі з дітьми. *Розвиток особистості дитини та учителя в сучасному освітньому просторі : довід, проблеми та перспективи* : матеріали міжвузів. (заочної) наук.-практ. Конф. (Хмельницький, 27 лют. 2019 р.). Хмельницький : ПП «А.І.Царук». 2019. С.88-91

Луцик Г. О.,

викладач кафедри вікової та педагогічної психології,
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ, НА ЗАСАДАХ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

В умовах посилення ціннісно-нормативної аномії в сучасному українському суспільстві зростає актуальність профілактичної та корекційно-виховної роботи практичних психологів з дітьми та молоддю в напрямі попередження та подолання асоціальних девіацій. Така діяльність набуває особливої значущості в аспекті сприяння особистісному розвитку підлітків, поведінка яких найчастіше характеризується невідповідністю поширеним у

суспільстві правилам, нормам і стереотипам. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки в закладах вищої освіти фахівців, спроможних якісно й результативно працювати з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

Зазначена практична потреба отримала відображення у низці наукових праць, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх психологів (О. Бондаренко, Ж. Вірна, І. Ендеберя, С. Максименко, Л. Прудка, В. Рибалка, Н. Токарева, Н. Чепелева), питанню їхньої готовності до професійної діяльності (Н. Берегова, О. Бондаренко, О. Бодальов, В. Бочелюк, Т. Жванія, В. Зарицька, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Черепакіна, Б. Якимчук), зокрема – до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (І. Баркаєва, Л. Венланде, М. Волошенко, О. Істрофілова, Р. Козубовський, М. Малькова, В. Оржеховська, І. Островська-Бугайчук, О. Товканець, М. Ярошко).

Аналіз цих досліджень дає змогу констатувати, що трактування поняття «готовність майбутніх психологів до професійної діяльності» базується на його розумінні як певного результату професійної підготовки, який є передумовою успішного виконання професійних завдань та подальшого професійного розвитку. На думку вчених, такий результат виявляється передусім в наявності у студентів необхідних знань, умінь і навичок; професійної мотивації та спрямованості на професію; емоційно-вольових, моральних особистісних якостей; інтелектуальних, рефлексивних, комунікативних здібностей.

Відповідно зазначений феномен постає як особистісне утворення, представлене належним рівнем розвитку розумової, емоційно-вольової, ціннісно-мотиваційної та операційної особистісних сфер, що забезпечує вироблення установки на професійну діяльність у галузі психології, оволодіння необхідними для цього знаннями, вміннями, навичками і здібностями, що виявляється у компетентності майбутнього фахівця.

Варто підкреслити, що готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, набуває особливого значення в силу того, що: по-перше, в основі девіантної поведінки підлітків лежить принцип порушення усталених норм, принципів, зразків; вона призводить до руйнування цілісності особистості та ускладнення взаємин девіантів з людьми; по-друге, девіації у поведінці підлітків зумовлені як зовнішніми (порушення системи виховання, недосконалість навчально-виховної роботи в закладах освіти), так і внутрішніми факторами (особливості психічних реакцій дитини у критичних ситуаціях); по-третє, девіантна поведінка у підлітковому віці є комплексом чітко виражених дій та вчинків у поєднанні з прихованими формами порушення психічних процесів.

Охарактеризована специфіка проблеми, з якою, цілком ймовірно, прийдеться працювати майбутнім психологам, зумовлює необхідність в готовності до роботи особливої якості, що виявляється, на наш погляд, в оволодінні теоретичними знаннями, практичними вміннями та сформованості особистісних якостей, необхідних для реалізації ефективних профілактичних

та корекційних заходів, спрямованих на попередження або ж усунення асоціальних девіацій як форми поведінкової деструкції психічно здорової людини.

Відтак для досягнення готовності такого рівня бачиться необхідним включення до змісту професійної підготовки майбутніх психологів питань стосовно роботи з підлітками, схильним до девіантної поведінки.

Нашу думку поділяють студенти, які готуються стати психологами. Переважна більшість з них (68 осіб з 92 опитаних нами здобувачів вищої освіти (73%)) вважають проблему девіантної поведінки у підлітковому віці однією з найактуальніших для соціального розвитку суспільства. При цьому 91% респондентів переконані в необхідності надання кваліфікованої допомоги психологів підліткам, схильним до девіантної поведінки.

Водночас більше половини майбутніх психологів (61%) висловили побоювання щодо своєї готовності працювати з цією категорією школярів і сумнівались у своїх можливостях (зокрема в достатності знань та практичного досвіду) виконувати таку роботу результативно. Готовими до роботи з підлітками, для яких характерні поведінкові відхилення вважали себе лише 4,3% студентів.

При цьому, як засвідчив аналіз змісту професійної підготовки в досліджуваному аспекті, виокремлена нами проблема ніби «губиться» серед багатьох інших освітніх завдань. Її вивчення забезпечується переважно у ході теоретичного навчання (на лекційних і практичних заняттях) і зосереджується більшою мірою на питаннях власне девіантної поведінки (її сутності, причинах, характерних проявах (поведінкових відхиленнях), психологічних особливостях девіантів) та важковиховуваності. А ось питання щодо психодіагностичної, консультативної та корекційної роботи з підлітками, які мають поведінкові відхилення, розкриваються дещо побіжно, що не дає змоги інтегрувати ці окремі напрями в єдине ціле, представити у вигляді системи.

Відповідно викликають інтерес теоретичні праці, в яких висвітлюються можливості розв'язання зазначеної проблеми через поєднання теоретичного змісту з практичними завданнями підготовки до зазначеного напрямку професійної діяльності. У цьому контексті викликає інтерес практико-орієнтований підхід до навчання, який максимально наближує майбутніх психологів до розв'язання конкретних практичних завдань роботи з підлітками-девіантами. Сутність практико-орієнтованого навчання, як стверджує В. Майковська, «полягає в організації навчального процесу в контексті майбутньої професії шляхом відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-соціальних ситуацій, що супроводжують конкретну професійну діяльність» [3, с. 164].

Зазначена думка співвідноситься з логікою професійної підготовки майбутніх психологів, окресленої В. Панком як поетапно реалізованої

трирівневої системи загальногуманітарної та загальнотеоретичної підготовки, вивчення прикладної психології, психологічного практикування (оволодіння практичними психологічними технологіями) в межах обраної спеціалізації [4, с. 137-138], що стає можливим за умови дотримання принципів (Н. Барсукова [2]):

- практико-орієнтованого цілепокладання – чіткого уявлення про кінцевий результат навчання;
- первинності освітнього продукту, що базується на системі загальнотеоретичних та професійно необхідних знань;
- функціональності – спрямованості освітнього процесу на засвоєння студентами необхідних компетентностей щодо виявлення та дослідження проблем підліткової девіації та особистісних проявів девіантної поведінки зокрема, пошуку оптимальних способів їх розв'язання, аналізу та оцінювання результатів діяльності;
- викладання системи знань крізь призму практичного досвіду;
- паритетності у відносинах викладача зі студентами.

Водночас варто погодитись з думкою Н. Барсукової про те, що ефективність зазначеного підходу залежить від того, наскільки оптимальною буде модель (технологія) практико-орієнтованого навчання [2].

Проведений аналіз праць, в яких відображено результати теоретичної характеристики та практичний досвід застосування практико-орієнтованого підходу, дав змогу констатувати відсутність суто практико-орієнтованих технологій. Натомість вчені пропонують різноманітні способи реалізації, серед яких привертає увагу думка С. Авчиннікової про те, що задля посилення практико-орієнтованої спрямованості професійної освіти соціальних працівників доцільно сформувати поліфонічну дидактичну систему, яка охоплює низку технологій контекстного, проектного та продукт-орієнтованого навчання, комунікативно-діалогічних та ігрових технологій, доповнення змісту навчання практико-орієнтованими модулями та компетентнісними задачами [1].

Зазначена дидактична поліфонія бачиться перспективною і у справі професійної підготовки майбутніх психологів у досліджуваному нами аспекті.

Список використаних джерел

1. Авчинникова С. О. Усиление практико-ориентированной направленности профессионального образования по социальной работе URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usilenie-praktiko-orientirovannoy-napravlenosti-professionalnogo-obrazovaniya-po-sotsialnoy-rabote>
2. Барсукова Н. А. Практико-ориентированная технология URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2019/02/08/praktiko-orientirovannaya-tehnologiya>.
3. Майковська В. І. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної*

освіти. 2016. № 5–51. С. 161–167.

4. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. *Психологія і суспільство*. 2013. С. 135–141.

Мазяк У. М.,
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Квасецька Я. А.,
кандидат педагогічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Своєчасне і якісне засвоєння граматичної будови рідної мови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мова стає предметом вивчення з початку шкільного навчання, то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей усвідомлене ставлення до усного мовлення як мовної дійсності.

В реалізації сучасних навчально-виховних цілей початкова школа призначена стати основою, на якому базується засвоєння структури наукових понять. Вона є першочерговим у засвоєнні інтелектуальних перспектив, утворенні творчих навиків, самостійності учнів у навчальному процесі. Все це породжує характерні зміни діяльності закладів освіти.

Мовлення дитини завжди було важливим питанням яким займався багато вчених (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.), російськими (Л. Айдарова, А. Арушанова, Г. Велякова, Д. Ельконін, Л. Журова, А. Маркова, Л. Пепьєвська, Ф. Сохін, С. Струніна, О. Ушакова та ін.) та ін. [2, с. 143-144].

Дитина дошкільного віку опановує граматичні знання в цілісному зв'язку зі своїм психічним розвитком, в єднанні з розвитком предметно-практичної діяльності, мислення, розмові. Розвиток граматичної складової частини мовного чуття є несвідомим процесом, формуючими силами якого є внутрішня суперечність у взаєминах до особистості і навколишнього середовища.

Засвоєння рідної мови є нереальним без опанування дитиною грамоти. Опанування грамоти починається ще з дошкільних установ, і має за ціль формувати в дітей початкові знання про базові мовленнєві одиниці, а також аналітико-синтетичні основи для елементарних операції над реченням, словом.

Грамматична правильність мовлення – це дотримання під час бесіди, розмови певних граматичних установ, виражених у вигляді правил. Це сталі зразки словотворення будови мови, відмінювання і дієвідмінювання слів,

узгодження, складання речень певної структури, а також зразки керування, що вивчаються практично складом і звуками мови [1, с. 400].

Досвід вчених засвідчив, що формуванню базових умінь мовленнєвої готовності, за всіма зразками відводиться замало уваги, хоча саме дошкільний вік є найбільш сензитивним етапом мовленнєвого розвитку. Тому основним завданням мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання, визначається прагненням розвивати компетентну особистість, яка здатна легко оперувати словниковим запасом слів, формувати та висловлювати у логічній послідовності свої думки, формувати щирі стосунки із навколишнім середовищем, поважати традиції української мови.

Вчені розмежовують два поняття «мовленнєва готовність дітей до навчання у школі» та «мовленнєва підготовка». Л. Калмикова зазначає, що мовленнєва підготовка використовується у двох значеннях, а саме загальномовленнєва підготовка та спеціальна мовна (мовленнєва) підготовка [3, с. 110].

Мовленнєва готовність дитини до школи, повинна мати певні уміння усного мовлення, використовувати певні слова для кращого мислення, спілкування, усвідомлення знакової системи мови, особливі вміння для початкового читання, письма, вміння висловлювати свою думку якомога точно з використанням всіх частин мови.

Опанування граматичною будовою мови проявляється в таких навичках: утворювання від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, відмінювання слова за відмінками та особами, вживання слова із суфіксами і без них, правильне застосування роду іменників, самостійне утворення граматичної форми за аналогією, складносурядні та складнопідрядні речення, тобто засвоєння морфологічної і синтаксичної системи рідної мови.

Часто у дітей виникають помилки, а саме граматичні наприклад у словозміні: не правильні закінчення слів; відмінюють слова які не мають відмінку, заміна роду іменників, часто виникає проблема із числами іменників; коли знайомляться із дієсловом то виникає проблема із його дієслівною формою; займенників; числівників, дієприкметників, чергування букв, змішування закінчень знахідного відмінка на позначення іменників істот і неістот [1, с. 421-427].

Отже, мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи – це особлива підготовка формування граматичного правильного мовлення, яка специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність до школи у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмних вимог, засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник /

- за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
2. Ласточкина О. В. Дослідження стану та змісту організації мовленнєвої підготовки дітей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5 (31). С. 143–153.
 3. Сугейко Л. Г. Мовленнєва підготовка дітей дошкільних закладів до школи. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 51. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. С. 110–113.

Марусинець М. М.,
доктор педагогічних наук, професор
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Процес реалізації стратегії розвитку науки й інновації в Українському освітньому просторі спрямований на формування конкурентоспроможного і ефективно функціонуючого сектора досліджень і розробок та забезпечення його провідної ролі в процесах технологічної модернізації суспільства. В рамках зазначеної мети передбачається створення ефективної національної інноваційної системи, яка повинна отримати своє відображення у всіх сферах людської діяльності, включаючи освіту. Стрімкий розвиток інновацій в сфері науки і техніки не дозволяє освіті бути осторожливим. Відповідно вона немислима без інноваційних процесів і нововведень, оскільки саме вони є тим ресурсом, який робить навчання більш ефективним і здатним привернути увагу молодого покоління. Для якого у пріоритеті залишається не накопичення суми й обсягу знань, а вміння їх використовувати в повсякденному житті [1; 2].

Під технологією нововведень розуміється комплекс методів, засобів і заходів, що дозволяють забезпечити інноваційну діяльність. До основних видів технологій нововведень, які знаходять свій прояв у педагогічній сфері, відносять: впровадження, інжиніринг, консалтинг і навчання, що забезпечує етап підготовки кадрового супроводу нововведень. Інноваційну освітню діяльність педагогічних вишів з підготовки майбутнього вчителя можна представити в таких напрямках:

– *внутрішні інновації* – інновації, які реалізуються всередині предмета і пов'язані з специфікою викладання. Зазвичай це різноманітні авторські методиками з переходом на нові навчально-методичні комплекси.

– *дидактико-методичні інновації* – пов'язані із упровадженням у навчальний процес нетрадиційних педагогічних технологій, таких як: кейс-технології, рольові та ділові ігри, майстер-класи, проектна діяльність, дебати, діалоги, дискусії, мобільні засоби. Останні заслуговують на

особливий інтерес через значну популярність та доступність в освітньому просторі. Натомість, освітні заклади втрачають можливість у їх використанні як платформи для навчання, яка могла б суттєво підвищити якість і облегшити роботу викладачів. Таке навчання має високий навчальний дидактичний потенціал, а його технології, інтегруючись в освітній простір, створює нову модель професійної підготовки. Впровадження мобільних технологій у навчальний процес полягає в грамотному поєднанні новітніх форм навчання (інтерактивні лекції, вебінари, тренінги, дискусії), навчальних завдань (слайд-презентації, веб-проекти, навчальні подкасти (різновид соціального сервісу Інтернет, за допомогою якого студент може не тільки прослухати аудіо-файли, переглянути відеопередачі в прямому ефірі, а звернутися в будь-який зручний для нього час)) та традиційних. Д. Келлі, зазначає, що мобільне навчання – це не процес перенесення навчальних матеріалів на невеликий екран і застосування мобільних пристроїв, а розробка інноваційних освітніх мобільних матеріалів, через упровадження інноваційних форм навчання.[3] Його перевагами є: врахування принципів інтерактивного керованого самонавчання, що дозволить знизити деструктивний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на соціальну та когнітивну діяльність того, хто навчається; доступністю за часом і в просторі; сформованістю у студента розуміння освіти як безперервного процесу впродовж життя. Саме ці характеристики відрізнятимуть мобільне навчання від традиційного електронного та змішаного навчання, які характеризуються мультимедійністю, інтерактивністю, структурованістю;

– *адміністративні інновації* – зумовлені прийняттям рішень керівниками різних рівнів з метою сприяння ефективного управління освітніми установами;

– *ідеологічні інновації* – впливають на зміну свідомості, що є першоосновою всіх інших інновацій, розуміння яких сприяє раціональному і правильному використанню запроваджуваних підходів, що призводить до змін.

Отже, інноваційні технології дозволяють модернізувати освітній процес і реалізувати основні освітні завдання, орієнтувати навчальний процес на реалізацію потенційних можливостей студентів упродовж життя.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
2. Новолокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: «Основа», 2012. 176 с.
3. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2012. №1.

Мачинська Н. І.,
доктор педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАГІСТРАНТІВ

Готовність до виконання професійної діяльності є одним із компонентів, що характеризують майстерність фахівця, його спроможність до виконання професійних завдань та вирішення ситуацій. Професійно-педагогічна діяльність передбачає наявність цілої низки мотиваційних компонентів, які будуть спрямовувати, врегульовувати, забезпечувати ефективну педагогічну взаємодію вихователя та вихованців, вчителя та учнів, викладача та студентів.

Система мотивів, які виконують функцію спонукання, спрямування і регулювання діяльності, утворює мотиваційну сферу особистості. Мотиваційна сфера представлена актуальними мотивами, які фактично спонукують до діяльності, а також – потенційними мотивами, які сформовані, але не виявляються в діяльності.

Як зазначає Крушельницька Я. В., мотиваційна сфера людини динамічна, мотивація може посилюватися або послаблюватися. Можуть змінюватися ієрархія і стійкість мотивів. Дослідниця акцентує, що у мотиваційній сфері вирізняють три зони мотивації:

- центральна зона, у межах якої незадоволені потреби, виступаючи в формі високозначущих мотивів, зумовлюють активну, напружену діяльність фахівця;
- зона мотивації, яка пов'язана з потребами, що постійно і легко задовольняються, значущість їх часто людиною недооцінюється, однак втрата одразу ж виявляє високу особистісну цінність;
- зона мотивації, в основі якої лежать потреби, для задоволення яких поки що немає можливостей і вони не можуть викликати адекватної їм діяльності [2].

Реформа вітчизняної педагогічної освіти висуває цілу низку завдань, що породжують суперечності на різних рівнях професійно-педагогічної підготовки фахівців, а це потребує тривалого часу для їх розв'язання. Досить часто у контексті оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців освіти ми використовуємо поняття «європейський учитель».

Вважаємо, що проєктування нових освітніх завдань, що базуються на ідеї «вчителя європейського» і підготовка до них вчителів / вихователів повинна бути визнана в суспільстві як творіння пріоритетних професій певного суспільного значення.

Ідея євровчителя як дефініція і перспектива виникла як результат досліджень польських науковців, їх очікувань та наукових інтересів, та

сформульована як освіта народного пріоритету [4, с.2].

Концепція Нової української школи передбачає оновлення багатьох аспектів професійної діяльності сучасного вчителя, серед яких провідними є матеріальна незалежність та педагогічна автономія.

Як зазначає міністр освіти України Лілія Гриневич, «...педагогічна автономія вчителя дає можливість створювати власні програми. На цьому тримається вся прогресивна (зокрема, початкова) школа. За цією системою вчителю «спускають» згори лише результати навчання – а як ти будеш доходити до цих результатів – це твоя справа. Але для того, щоб реалізувати такий підхід, вчитель має бути творцем! Творцем нових навчальних матеріалів, цієї програми» [1].

Матеріальна незалежність педагога дозволяє проявити його диспозиційність, високий стандарт та ефективність праці. Праця в освітніх закладах є важкою, але «вчитель європейський» – це професія ще важча.

Польські вчені зазначають, що ефективні зміни освітніх реформ, де результати однієї не суперечать провідним ідеям наступної, але лише сприяють продовженню та покращенню професійній діяльності Вчителя, можливі лише при забезпеченні реалізації комплексної підготовки вчителів, що дасть можливість їх професійної та соціальної мобільності. Саме тому польські вчені розуміють підготовку вчителів через 4 напрями:

1. Повний академічний стандарт підготовки в галузі окресленого предмету та методики, що передбачає діяльність навчальних семестрів широкого загального профілю, знайомство з основами методології наукових досліджень і взаємозв'язку теорії з практикою.

2. Друга частина підготовки – педагогічна, яка обіймає програми комплексної проблематики шкільної системи. Після закінчення цього етапу, випускники отримують диплом вчителя і можливість працювати в освітніх закладах. Євро вчитель – це професія за двома спеціальностями.

3. Запровадження перманентних студій, післядипломних, які служать для здобуття нових спеціальностей та кваліфікацій, а також можливість реалізації запропонованих реформ і перспектив подальшого розвитку шкільних систем у порівнянні з освітою в інших європейських країнах [3].

Ми вважаємо, що в професійно-педагогічній діяльності сучасного європейського вчителя важливим є його мотиваційна готовність до професійної кар'єри, професійного зростання. Проаналізуємо поетапні педагогічні кроки у даному становленні:

– вчитель-початківець, який працює під опікою досвідченого педагога (у вітчизняній освітянській практиці згідно атестаційної категорії – вихователь/вчитель – спеціаліст);

– вчитель дипломований, який реалізує освітню програму самостійно (для вітчизняної системи освіти – випускник магістерської програми або людина, яка отримала певний досвід роботи чи пройшла курси-стажування за конкретними напрямками професійної діяльності);

– вчитель-інноватор, який проводить експерименти і наукові дослідження, організовує наукові зустрічі, конкурси, олімпіади для обдарованих учнів (фахівець, який набув досвіду організації практичної професійної діяльності, оволодів різними методиками та технологіями для ефективної підготовки вихованців / учнів);

– вчитель-керівник-методист, який керує вчителями-початківцями, тобто євроучитель, має широку європейську орієнтацію про системи освіти, методи управління а також реалізацію освітніх завдань в різних країнах (особливо в сусідніх країнах).

Спираючись на теоретичні джерела означеної проблеми, використовуючи значний досвід практичної діяльності у контексті підготовки майбутніх фахівців ми визначаємо деякі показники сформованої мотиваційної готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності:

– полікультурність та міждисциплінарність: знання іноземної мови, знайомство з культурою та звичаями в інших країнах, розуміння економічних прогнозів, усвідомлення можливостей у галузі професійного навчання;

– гнучкість та готовність до змін у професійній діяльності: професійна підготовка передбачає придбання низки аналогічних навичок, які створюють можливість швидкої зміни і пристосування до нових технологій освітніх і моделей, до нової організації праці (часто на більш високому інтелектуальному рівні);

– перфекціонізм та економічність у професійній діяльності: знання кількох спеціалізацій і здатність виконувати різні завдання в обраній професії, використовуючи найновіші технології, результати експериментів, а також авторські або придбані патенти;

– глобальність сформованих професійних компетентностей (місцевий, національний, європейський рівні).

Можливість працювати ефективно і мати шанс на успіх осіб – ось провідні шляхи реалізації сучасних принципів педагогічного професіоналізму. Найбільш важливими є: принцип автономії педагога, принцип взаємозалежності автономії та принцип прийняття до уваги реалій вітчизняної освітньої системи.

Список використаних джерел

1. Гриневич Лілія: «Я стверджую, що в нас відсутній рівний для всіх доступ до якісної освіти». *Інтерв'ю «Цензор. НЕТ»*. URL: https://censor.net.ua/ua/resonance/440800/ministr_osvity_i_nauky_liliya_grynevych_ya_stverdjuyu_scho_v_nas_vidsutniyi_rivnyyi_dlya_vsih_dostup
2. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.
3. Niemiec J. Euronauczyciel – kształcenie i funkcjonowanie. W: M.S. Szymanski, W. Horner (red.): Nauczyciel i kształcenie nauczyciel Zmiany I wyzwania. Wyd. Zak. Warszawa 2005.
4. Niemiec J.: Edukacja «nie-spełnionego» priorytetu. W: K. Denek, F. Bereznicki, J. Swirko-Pilipczuk (red.): Dydaktyka ogólna. Wyd. «Kwadra». Szczecin 2001.

Томаш В. В.,
кандидат педагогічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій відбувається модернізація в педагогіці. Інформатизація освіти спрямована на використання сучасних інформаційних технологій, які орієнтовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, розвитку та виховання студентів. Відповідно змінюються форми, методи, з'являються нові технології навчання. Це не дань моді – це необхідність відповідати викликам часу. Якщо університети і надалі будуть орієнтуватись на традиційні форми та методи навчання, то проблема підготовки висококваліфікованих кадрів не буде розв'язана [1, с. 77].

В епоху інформаційного суспільства одним з ключових завдань педагога – навчити учня вчитися і розвиватись в професійному полі з опорою на базові знання та навички. Це завдання можливо виконати, якщо активізувати учня, вивести його зі стану пасивного сприйняття інформації [2]

Застосування новітніх технологій, які опираються на активні методи навчання, веде до активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації й емоційності навчання, підвищує ефективність формування професійних умінь та навичок. Грамотне використання навчально-методичних відеоматеріалів дозволяє підвищити мотивацію до вивчення дисципліни, сприяє формуванню інформаційно-цифрової та комунікативної компетентностей та є невичерпним джерелом навчального матеріалу.

Сучасні діти – покоління візуалів, для яких головним джерелом інформації є зоровий ряд. Завдяки зміні комунікативних технологій змінилась сенсорна модальність – діти вже не читають, а дивляться. Учні не володіють навичками абстрактного мислення, якими володіє учитель, тому інколи виникає враження, що учитель і учні спілкуються різними мовами.

Ознайомлення учнів з новими документальними і художніми фільмами надає змогу вчителю зробити свої уроки більш цікавими, насиченими та продуктивними. Демонстрування відеоматеріалів викликає інтерес учнів, у процесі їх перегляду виникає досить стійка мимовільна увага, що зумовлена яскравістю, динамічністю, розмірами, контрастністю зображення, звуковим супроводом тощо. Саме цим пояснюється міцне запам'ятовування учнями окремих найяскравіших, емоційно насичених кадрів. Утворюються передумови для формування чітких уявлень, свідомого та глибокого засвоєння знань.

За останні роки кількість мультимедійного контенту навчального

призначення у світі значно збільшилась. Це зумовлено розвитком та доступністю інформаційно-комп'ютерних технологій, безкоштовними програмами та хмарними сервісами, на яких можна розмістити мультимедійний контент (Youtube, TED-Ed, MOOC, Prezi, служби Google Apps тощо). Проте якість освітнього мультимедійного продукту не завжди відповідає вимогам [3].

Створені різними фірмами документальні, науково-популярні та інші фільми можна використовувати в навчальному процесі, але при цьому виявляються серйозні проблеми в їх використанні, як то наприклад:

- великий обсяг наукової інформації, що є складним для недостатньо підготовлених учнів;
- довготривалість відеоматеріалу;
- монолітність матеріалу (відсутність розбивки на логічні блоки, перехід із однієї теми на іншу);
- невідповідність послідовності матеріалу логіці і структурі уроку та ін.

Це пояснює необхідність використання нових педагогічних розробок в освітній діяльності. Сучасний викладач має оволодіти навичками медіа-грамотності та активно створювати медіа-продукцію в освітній діяльності для того, щоб розкривати, розвивати та реалізовувати інтелектуальний потенціал учнів. При створенні та використанні навчальних відео та мультимедійного контенту необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості сприйняття матеріалу з екрану.

При використанні навчального відео викладач має пам'ятати, що сучасний учень має високі запити до відеоконтенту. Середня тривалість відеоматеріалу має бути до 3-х хвилин, відео має викликати ефект присутності у слухача, бути інтерактивним, спонукати до діалогу та вмотивовувати до подальшого навчання. На даний момент у світі існує безліч засобів, щоб створити якісний відео-продукт. Мультимедійний контент може бути реалізований у вигляді інтерактивного відео, відеолекції, створений у вигляді відеоскрайбінгу, за допомогою скрінкастів, представлений у інфографіці та анімації, контент може бути інтерактивним та 3D візуалізованим тощо [4].

Відеоматеріал повинен задіяти декілька видів пам'яті одночасно. Успішність процесу навчання із використанням відеоматеріалів залежить не тільки від обраного матеріалу, але також і від способів застосування в процесі навчання. Основною передумовою ефективного використання відеоматеріалів є відповідні умови організації навчального процесу та інформаційно-комп'ютерна компетентність викладача.

Список використаних джерел

1. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України*. 2009. № 5. С. 77–81.
2. Использование видео в дистанционном обучении. URL: https://ridero.ru/books/ispolzovanie_video_v_distancionnom_obuchenii/ (дата звернення: 05.05.2019).

3. Використання відео в навчальному процесі – потреба сьогодення. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18703/2/D_Buchynska_OPENEDU_1_NDL_IO.pdf (дата звернення: 05.05.2019).
4. Сучасні типи використання навчального відео та особливості їх використання у навчальному процесі. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1457766619.pdf> (дата звернення: 06.05.2019).

Fărtăiș D. P.

Prof. înv. primar, masterand Facultatea de Științe ale Educației,
Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava
Suceava, România

DE CE EDUCAȚIE NON-FORMALĂ?

În spațiul educațional românesc, de ceva timp și-a făcut apariția un concept nou și foarte interesant care reușește să creeze un pod între teorie și practică. Practic, educația nonformală acoperă diferite situații de învățare, cum ar fi activități outdoor, acțiuni sportive, traininguri și workshop-uri, tabere și activități artistice. În conformitate cu Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare economică (OCDE), educația nonformală este la fel de organizată ca celelalte două tipuri- formală și informală- și are și obiective de învățare bine stabilite. Avantajul acestui concept intermediar constă în faptul că o astfel de învățare poate avea loc fie la inițiativa individului, fie se poate realiza ca un produs secundar al activităților de învățare formale (Werquin, 2010).

Educația nonformală are rădăcini în istorie de aproximativ 300 de ani, dar a început să câștige popularitate la sfârșitul anilor 1960 și începutul anilor 1970. Astăzi, educația non-formală este văzută ca un concept de învățare pe tot parcursul vieții. În conformitate cu UNESCO, rolul acestui tip de educație este să ajute la eradicarea analfabetismului, să asigure accesul egal la educație, îmbunătățirea accesului femeilor la formarea profesională, știință, tehnologie, educație continuă, dezvoltarea educației și formării profesionale fără discriminare etc.

Dezbaterile cu privire la valoarea relativă a învățării formale și nonformale au început acum mulți ani. În mod tradițional, învățarea formală are loc într-o școală sau universitate și este prezentă în domeniul pedagogic. Atributul de *nonformal* în oglinda atributului *formal* ar putea duce cu gândul la o redusă reglementare a obiectivelor, conținuturilor sau a modului de organizare, fapt eronat: educația non-formală are un caracter organizat, sistematic, care rezultă din procesul implicării mai multor factori educaționali, în special al familiei. Responsabilitatea educației non-formale aparține societății, dar și celui implicat, deoarece accentual se deplasează de pe acumularea de cunoștințe pe îmbunătățirea competențelor proprii și a abilităților socio-emoționale.

Domeniul educației nonformale este reglementat la nivel de politici mondiale, europene și naționale. Educația nonformală în accepțiunea UNESCO

(1997): «*activități educaționale organizate și susținute, care nu corespund exact cu ceea ce numim educație formală. Aceasta poate fi realizată în cadrul sau în afara instituțiilor de educație și se adresează persoanelor de toate vârstele (...) Educația nonformală nu urmează un sistem ierarhizat și poate diferi ca durată, fără a implica în mod obligatoriu certificarea rezultatelor învățării*». Conform CEDEFOP, acest timp de educație înseamnă *”învățare care are loc în cadrul unor activități planificate care nu sunt desemnate în mod explicit ca activități de învățare (în ce privește rezultatele învățării, timpul de învățare sau sprijinul acordat). Învățarea non-formală este intenționată din punctul de vedere al celui care învață”*

Educația nonformală nu urmărește excluderea educației formale, ci completarea acesteia. Nu ar trebui să existe niciun fel de competiție între aceste tipuri de educații, ambele cu efecte formative-educative; este necesar crearea unui echilibru, în care teoria formală să fie reflectată prin activități nonformale.

Educația formală	Educația nonformală
– Se desfășoară lecții cu obiective preponderent cognitive – Este obligatorie – Are o structură clară, datorită programelor școlare – Metodele sunt universale și uneori sunt diferențiate – Activitățile sunt frontale de cele mai multe ori – Are caracter impus, este dirijată – Oferă un cadru propice învățării	– Se desfășoară activități ce vizează atât cunoștințe cât și competențe – Este facultativă – Poate avea forme diferite, este flexibilă – Metodele sunt centrate pe stilul de învățare al fiecăruia – Activitățile promovează munca în echipă, se desfășoară în grupuri mici – Nu are caracter standardizat, impus, este semidirijată sau autodirijată – Oferă un cadru propice dezvoltării aptitudinilor și abilităților de viață

Interdependența acestor forme de educație și îmbinarea lor ar putea oferi alte perspective ale dezvoltării personalității umane. Se vorbește în ultima perioadă despre *instituționalizarea interdependențelor formelor educației*, o provocare permanentă pentru sistemul educațional.

Din punct de vedere pedagogic, activitățile încadrate în aria de tip nonformal sunt proiectate și organizate în afara orelor de școală, în cadrul școlii sau în afara acesteia (Cristea 1998) și vizează punerea de acord între cunoștințele asimilate la clasă și cele cu care copilul vine în contact pe cale informală (Văideanu, apud Cristea 1998). Printre obiectivele educației nonformale se regăsesc și dezvoltarea copiilor cu șanse speciale (minime-maxime) de reușită școlară, stimularea dezvoltării personalității elevilor, relevante în plan intelectual, moral, estetic, fizic, tehnologic, dobândirea unor abilități sociale și de organizare a timpului liber.

Literatura de specialitate identifică așadar două categorii de activități școlare, specifice educației non-formale:

- extracurriculare- în afara programului formal al clasei, dar complementar cu

acesta (cercuri, ansambluri, olimpiade);

– extrașcolare- în afara mediului școlar, în instituții specializate, fără nicio legătură cu procesul de învățământ (Tatiana Repida, 2013)

Aceste tipuri de activități interacționează și coexistă, iar efectele lor se văd în dezvoltarea socio-emoțională a școlarilor mici. Informațiile și competențele dobândite prin implicarea copiilor în activități nonformale oferă dezvoltarea capacităților organizatorice, rezolvare de probleme și gândire critică, dar și un cadru propice cultivării talentelor și intereselor (muzică, sport, pictură, IT, cultură etc).

După cum s-a putut observa se poate considera că educația nonformală este cunoscută ca o abordare nouă a unor activități de învățare, într-o manieră plăcută și motivantă: dispare stresul cauzat de evaluarea din catalog și de obligativitatea temelor, iar activitățile se subordonează intereselor, aptitudinilor, dorințelor participanților, fapt generator de entuziasm.

Putem concluziona că educația nonformală poate să dezvolte competențe transversale – leadershipul, lucrul în echipă, responsabilitatea, organizarea, coordonarea, vorbitul în public- precum și să stimuleze creativitatea și gândirea out of box.

Bibliografie

1. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici, Editura Didactică și Pedagogică R. A., București. 1998.
2. Moldovan D. D. Rolul educației nonformale în școala românească, Universul școlii, 3, 11. 2015. citit la 8 ian. 2017 pe http://ccdab.ro/Editura/US_3_2015.pdf#page=12. (last accessed:03.05.2019).
3. Ololube Nwachukwu Prince; Egbezor Daniel Elemchukwu. A Critical Assessment of the Role/Importance of Non-Formal Education to Human and National Development in Nigeria: Future Trends, *International Journal of Scientific Research in Education*, Vol. 5(2), 71–93. 2012
4. Repida T. Educația nonformală: abordare teoretică și metodologică, Chișinău. 2013.
5. Werquin P. Recognition of Non-formal and Informal Learning. 2010. citit la 17 dec. 2016, pe <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/> (last accessed: 03.05.2019)
6. UNESCO. Adult learning and the challenges of the 21 st Century, Fifth International Conference on Adult Education. Institute of Education, Hamburg. 1997. citit la 16 dec. 2016 de pe <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepeng.pdf> (last accessed:03.05.2019).
7. Ursache (Dracinschi) Claudia. Teza de doctorat/ Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iasi. 2012.

Чупахіна С. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Інклюзивне навчання, що інтенсивно запроваджується в практику Нової української школи, ставить перед нею низку складних та нових завдань. У західних країнах система інклюзивного навчання на значно вищому рівні й має власне теоретично обґрунтоване забезпечення. В Україні проблеми інклюзивного навчання та створення інклюзивного освітнього простору отримали відображення в дослідженнях В. Бондара, Л. Будяк, Л. Даниленко, Н. Дятенко, С. Єфімової, В. Зосенко, Н. Кирсти, А. Колупаєвої, С. Литовченко, І. Луценко, С. Миронової, Ю. Найди, Н. Назарової, Т. Сак, Т. Софій, В. Синьова, О. Таранченко, В. Тищенко, А. Шевцова, М. Шеремет та інші. Дотичними до порушеного нами проблеми проведено дослідження щодо підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та формування їхньої інклюзивної компетентності (С. Альохіна, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Глузман, О. Гордійчук, І. Демченко, О. Мартинчук, І. Хафізулліна та ін.) [3; 4].

Задля організації інклюзивного освітнього середовища та використання ІКТ у професійній діяльності важливо вирішувати низку проблем, які пов'язано саме з готовністю педагогів до професійної діяльності в нових умовах.

Важливим напрямком підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання, як стверджують наукові пошуки В. Засенко, А. Колупаєва, Б. Мороз, В. Овсяник є впровадження методик, підґрунтям до використання яких стають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) [2].

Дидактичні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу прослідковуємо у дослідженнях В. Болтянського, В. Беспалька, М. Жалдака, В. Монахова, В. Розумовського, О. Співаковського та ін. Важливими для порушеної проблеми стали психолого-педагогічні аспекти використання ІКТ в навчально-виховному процесі сучасних закладів освіти (Ю. Машбиця, В. Зінченко, Н. Тализіна та ін.). Досвід і перспективи використання ІКТ в зарубіжній школі обґрунтовано в роботах Р. Вільямса, К. Макліна, С. Пейперта та ін.

З урахуванням вищезначеного, готовність майбутніх педагогів до діяльності в інклюзивному інформаційно-комунікаційному освітньому просторі сучасної школи є результатом професійної підготовки та розуміється

як особистісна психолого-педагогічна потреба до педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через поєднання сформованої системи знань, умінь та навичок, особистісно значущих й професійно важливих якостей, що визначається фаховими компетентностями і забезпечується здатністю реалізовувати їх у діяльності.

Британська агенція освітніх комунікацій і технологій (British Educational Communications and Technology Agency) визначає основні переваги використання інформаційних комп'ютерних технологій в інклюзивній освіті (рис. 1) [1].

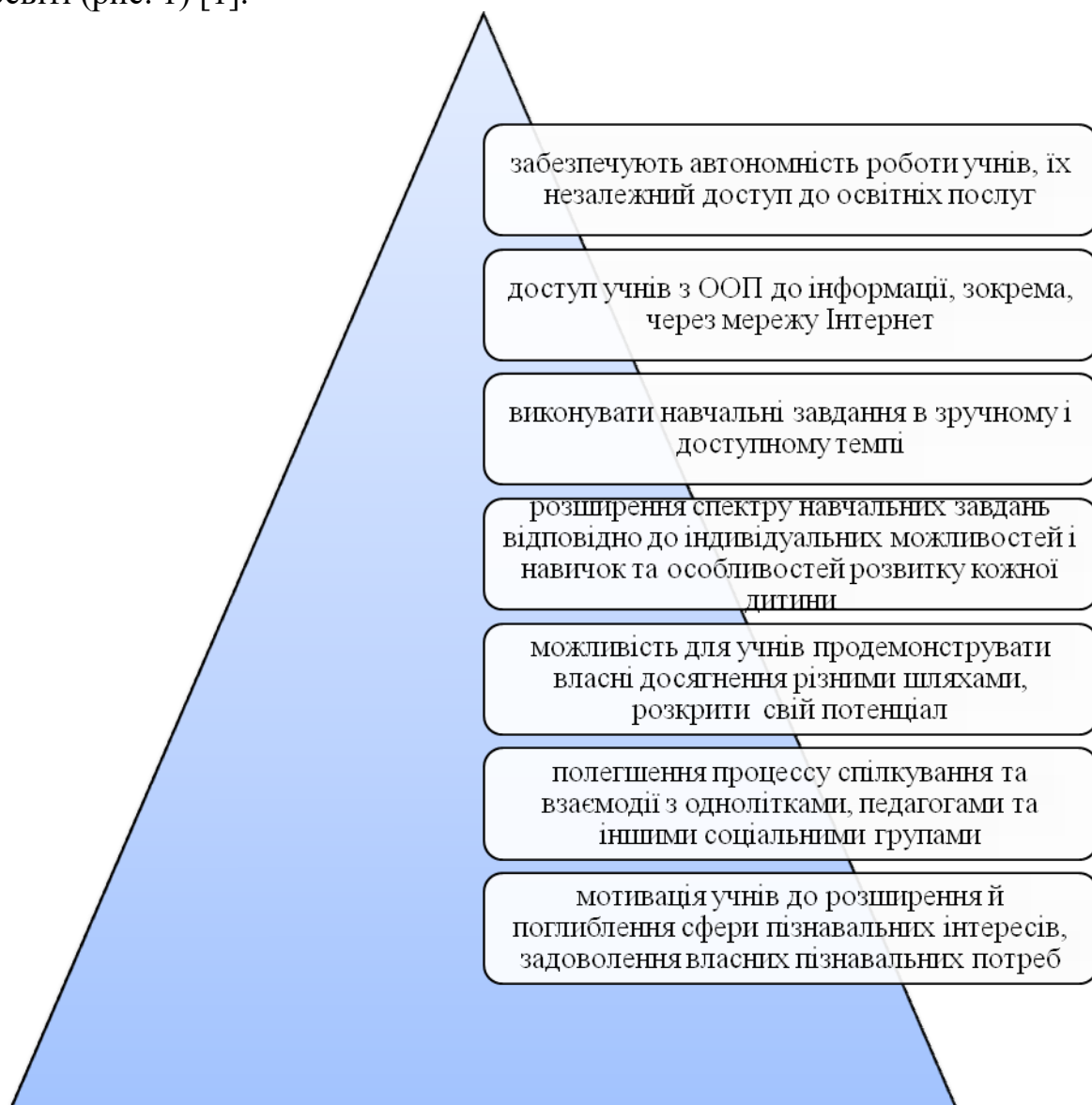


Рис. 1. ІКТ підтримка інклюзивного навчання

Комп'ютерну технологію навчання (computerized teaching technology) визначено як сукупність теоретичних знань комп'ютерних засобів, а також методик, які регламентують їх використання в навчанні [5].

Отож враховуючи можливості ІКТ в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) виникає необхідність створення такої

методичної системи підготовки педагогів, яка забезпечувала б певні фахові цифрові компетентності (рис. 2).

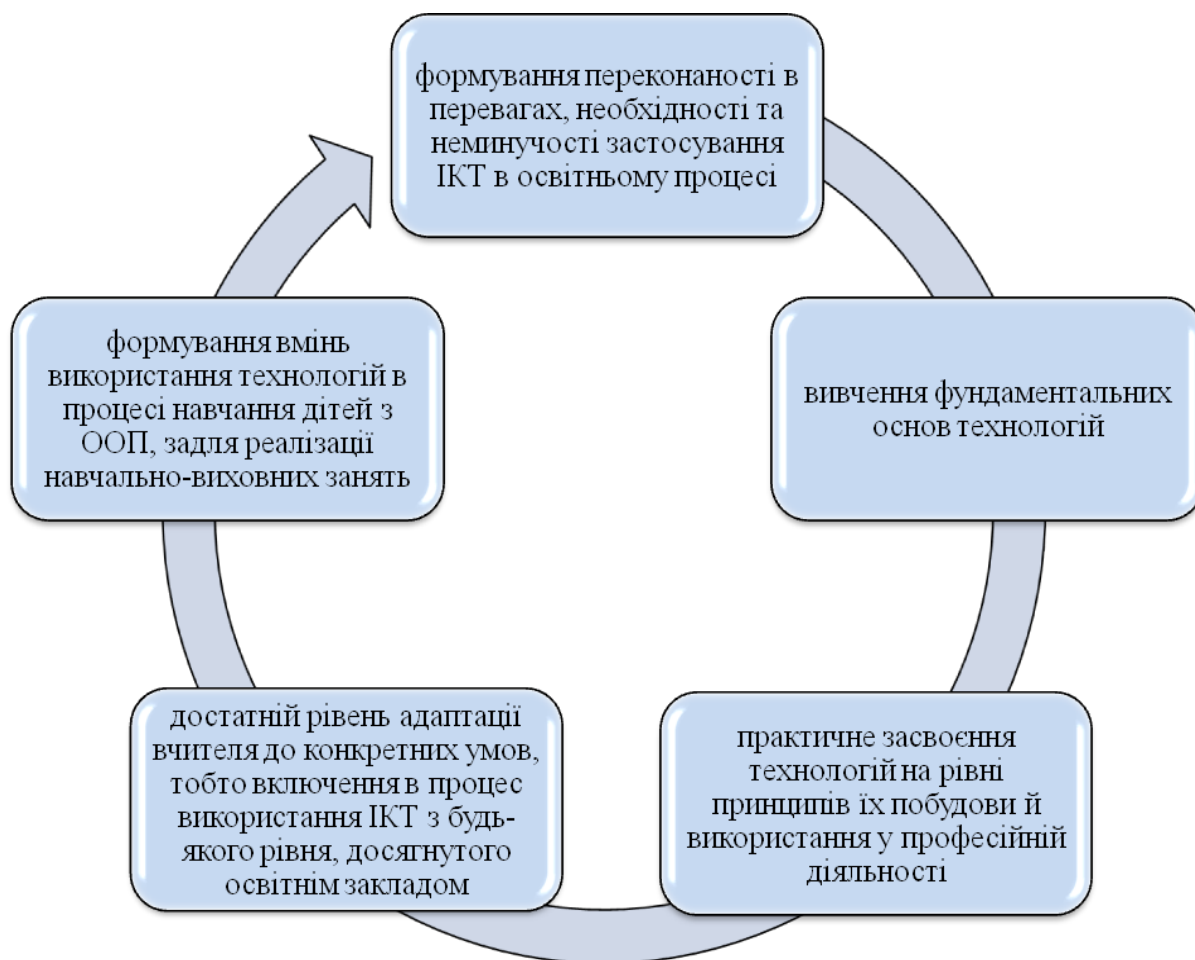


Рис. 2. Система підготовки майбутніх педагогів до використання ІКТ в інклюзивному освітньому просторі

Розвиток інформаційних технологій та використання їх в навчально-виховному просторі школи стимулює виникнення нової освітньої системи, яка спроможна забезпечити освітні послуги високої якості при скороченні витрат на освіту, однак вимагає готовності педагогів до діяльності в умовах означеної системи. Враховуючи вищезначене, застосування ІКТ в інклюзивному навчанні слід розглядати як важливу складову, орієнтовану на формування у майбутніх педагогів в процесі їх підготовки до діяльності цифрової та інклюзивної компетентності як фахових компетентностей.

Формування готовності до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні в напрямку «готовність як процес» забезпечується формування інформаційної культури майбутніх педагогів. Оцінювання та виявлення показників – мотиваційних тенденцій професійної спрямованості, частота їх реалізації, співвідношення бажаного і дійсного, інформаційний світогляд, актуалізація себе як фахівця в галузі використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні, узгодженість образу «Я-суб'єкт

інформаційно-комунікаційної діяльності» з іншими Я. Означене дослідження спроможне виявити показники готовності до діяльності із застосуванням інформаційних технологій у роботі з дітьми з ООП, хоча зростання чи розширення можливостей прямує до підвищення рівня готовності до використання інформаційних технологій загалом.

У сучасних наукових дослідженнях проблема формування готовності особистості до професійної діяльності вирішується з урахуванням певного комплексу підходів. Аналіз науково-педагогічних теорій доводить, що задля вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителя до використання ІКТ у професійній діяльності важливо враховувати системний, особистісно-орієнтований, модульний, діяльнісний та технологічний підходи [4].

Відповідно до вищезначеного завдання нашого дослідження можна сформулювати наступним чином:

- прослідкувати психолого-педагогічні умови формування інклюзивної та цифрової компетентностей майбутніх педагогів;
- визначити критерії та показники сформованості означених компетентностей у студентів педагогічних спеціальностей та вчителів загальноосвітніх шкіл.

Означене дослідження не вичерпує порушену проблему. Наукові пошуки можуть бути продовжені в наступних напрямках: особливості застосування ІКТ у освітньому процесі закладу, використання спеціалізованого навчально-методичного програмного забезпечення в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Акмалдінова О. М. Інформаційні технології як навчальний засіб. *Проблеми освіти*: наук. зб. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. № 52. С. 16–21.
2. Зайцева С. А., Іванов В. В. Інформаційні технології в освіті. URL: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm> (дата звернення: 01.05.2019).
3. Казачінер О. С., Вірич Ю. О. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 94 [2] с.
4. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 294 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 04.05.2019).

ГОТОВНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

READINESS FOR SOCIALLY ORIENTED ACTIVITIES AS AN INNOVATIVE COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN EDUCATOR

Андрійчук С. В.,

кандидат педагогічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ВСТУПУ У ШКОЛУ

У сучасних умовах активного реформування системи загальної середньої освіти особлива увага науковців та практиків приділяється проблемі підготовки до шкільного навчання випускників дошкільних навчальних закладів, адже від рівня їх пізнавального, емоційного, соматичного та соціального розвитку залежить не тільки успішність подальшої навчальної діяльності, але й формування особистості школяра. Виходячи з аналізу наукової літератури (праці І. М. Дичківської, О. Л. Кононко, М. В. Максимової, Т. І. Поніманської та інших), основна відповідальність за якість підготовки майбутніх першокласників до навчання в школі покладається на дошкільний навчальний заклад як установу, покликану поглибити соціальний досвід дитини, забезпечити освоєння «дорослого» життя поза сімейним оточенням; як середовище, де дитина продовжує отримувати елементарні знання, уміння, навички, які гарантують формування в неї здатності орієнтуватися в довкіллі, набувати життєвого соціального досвіду, адекватно реагувати на явища, події, людей, предметний світ тощо [3, 4, 5].

У нормативних документах, які регулюють порядок надання освітніх послуг у дошкільних навчальних закладах (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти» та інші), особлива увага акцентується не тільки і не стільки на пізнавальному розвитку дитини, скільки на її соціальному вихованні, на формуванні соціальної компетентності старшого дошкільника. Так, нову редакцію Базового компоненту дошкільної освіти (2012 р.) розроблено з урахуванням того, що оволодіння змістом дошкільної освіти розраховано на весь період дошкільного дитинства, на формування мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя,

що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток, психологічну та соціальну готовність до навчання у школі [1].

Всі вікові етапи відіграють свою особливу роль у особистісному розвитку за умови повної реалізації дитиною своїх потенційних можливостей на попередньому етапі. Тут знаходимо суперечність: якщо дошкільна освіта в Україні обов'язкова (згідно з Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 6.07.2010 року обов'язковою вона є тільки для дітей старшого дошкільного віку (5 років) [2, с. 545]), то чи гарантує домашнє виховання дитині «повну реалізацію своїх потенційних можливостей» до досягнення нею п'ятирічного віку? Логічним висновком є необхідність проведення просвітницької роботи серед батьків щодо важливості відвідування дітьми дошкільного віку відповідних установ з метою максимально повного формування відповідних їх віку вмінь та навичок, здобуття базових знань і уніфікація підготовки старших дошкільників до вступу в заклад загальної середньої освіти.

Таким чином, зміст дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої суспільством «норми», вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь. Основний акцент у цьому контексті робиться на соціальне виховання дошкільника.

Сутністю соціального виховання дітей дошкільного віку є розширення соціального досвіду дитини, оволодіння нею не тільки сімейними стосунками і нормами поведінки, але і засвоєння елементів соціальної компетентності, провідних законів соціального життя, формування ставлень до природного та людського оточення, до себе [2].

Соціальна компетентність як провідна характеристика соціального досвіду старшого дошкільника є особистісною, складною характеристикою дитини, що засвідчує її достатню обізнаність, умілість, вправність у певних видах діяльності, які готують дитину старшого дошкільного віку до вступу до школи [3; 4].

Оскільки соціальне виховання дошкільнят здійснюється через родину, культурне середовище (матеріальне, духовне) населеного пункту, організацію дозвілля за місцем проживання та організацію ігрової діяльності, спілкування дітей у різноманітних (державних, приватних, громадських) дошкільних закладах, формування соціальної компетентності у дошкільній установі є найбільш методично організованим та уніфікованим.

Соціальна компетентність старших дошкільників і молодших школярів об'єднує такі компоненти: пізнавальний, ціннісний, емоційний, оцінний та

поведінковий (І. М. Дичківська [4], О. Л. Кононко [2], Т. І. Поніманська [4] та ін.).

Соціальна компетентність старших дошкільників повинна включати формування таких соціальних компетенцій: *соціально-інформаційної* (усвідомлення і розрізнення сімейних, колективних та дружніх стосунків і цінностей, знання про соціальну дійсність як частину довкілля, базові моральні норми, правила поведінки та самозбереження тощо), *соціально-нормативної* (здатність засвоювати вимоги і правила соціального середовища та діяти за ними), *соціально-комунікативної* (вміння налагоджувати контакт, доброзичливо спілкуватися, бути доречним, бажаним у взаємодії та ін.), *соціально-організаційної* (вміння організовувати ділову партнерську взаємодію з ровесниками та дорослими, долати труднощі, приймати і надавати допомогу тощо), *пізнавально-інтелектуальної* (здатність засвоювати і використовувати знання та ін.), та *соціально-побутової* (навички догляду за собою, робочим місцем, за своїми речами, елементарні трудові навички). Від рівня соціальної компетентності старшого дошкільника безпосередньо залежить рівень його соціальної адаптованості / дезадаптованості в оточуючому середовищі. Більше того, усі вказані компетенції мають перспективну спрямованість на засвоєння дитиною соціальної ролі учня, що, в свою чергу, пом'якшить адаптаційні процеси, пов'язані із вступом до школи.

Дошкільник набуває різних видів компетенцій через залучення до певних видів діяльності (ігрової, рухової, природничої, предметної, образотворчої, музичної, театральної, літературної, сенсорно-пізнавальної, математичної, мовленнєвої, соціокультурної тощо), що дозволяє дитині засвоювати елементарні знання про себе та довкілля, про моральні цінності, практика формує вміння доречно застосовувати набуту інформацію. Життєво компетентний дошкільник поводить себе самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях не тільки в дошкільному закладі чи пізніше у школі, але й поза ними. Тобто акцент робиться не лише на інформаційно-пізнавальній підготовці дитини, але і на її соціально значущих компетенціях.

Окрему увагу при організації і здійсненні соціального виховання дошкільника варто звернути на співпрацю дошкільної установи з батьками вихованців щодо спільного створення «дружнього» для дитини середовища, через яке вона сприймає соціум, стосовно сумісного створення умов для розвитку соціальних якостей маленької людини, розширення і оновлення її соціальних стосунків. Професійна допомога вихователів дитячих закладів батькам у соціалізації дитини полягає в створенні умов для усвідомлення останніми особистісного і соціального значення батьківства, відповідальності родини за сьогодення і майбутнє дитини, у пізнанні своєї дитини, її здібностей, темпераменту, страхів, у підтримці при подоланні перешкод у виховному процесі тощо.

Таким чином, належним чином організоване соціальне виховання

старшого дошкільника, в основі якого лежить формування його соціальної компетентності, – невід’ємна складова підготовки дитини до шкільного навчання, запорука його успішної адаптації у школі у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція): Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. URL: mon.gov.ua/.../bazoviy-komponent-2.doc (дата звернення: 05.05.2019)
2. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу». *Відомості Верховної Ради України*. 2010. № 46. С. 545.
3. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. №5. С. 7–8.
4. Розвиваємо соціальність дитини-дошкільника: Психологія дошкільника. URL: doshkolenok.kiev.ua/.../394-rozvyvayemo-social. (дата звернення: 06.05.2019)
5. Соціальний розвиток дитини: старший дошкільний вік / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська, О. А. Козлюк, Л. І. Кузьмук. 2-ге вид. Київ : Генеза, 2014. С. 76–88.

Гаврилюк Ж. Г.,
магістр спеціальності «Освітні,
педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК РЕСУРС ГРОМАДЯНСЬКОГО ПОСТУПУ ДО ЗМІН В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Вивчення та усвідомлення сутності духовності – важливої загально-людської та європейської цінності як феномену нації чи людини – одна з головних складових як наукового пізнання, так і цінності людського життя й громадянського поступу суспільства до демократії, до людського прогресу.

Досягнення духовності є пріоритетним завданням особистості, поставленим перед людиною в її життєвому циклі. Свого часу Г. Сковорода писав, що «людина народжується двічі: фізично і духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – учитель, який стає людині другим батьком, матір’ю, бо прищеплює її душі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, церкви, держави». Духовність як суспільний феномен, як базова основа загальнолюдської культури та прогресу є вимогою інтелектуального суспільства. Тому духовність і є базовою основою формування державної служби на найвищому рівні [3].

Духовність спрямовує життєдіяльність людини в дуже відповідаль- ному, високоморальному, гуманному напрямку, що відповідає процесу

розвитку цивілізації, її прогресу, бо в іншому випадку буде безвідповідальність, регрес.

Духовне існує лише між людьми, у природі воно відсутнє. Духовність – феномен соціуму, а значить і держави як людського інституту. Духовність формується не матеріальними стосунками (хоча вони впливають на неї та можуть до певної міри деформувати її), а духовною практикою особистості і розвивається духовною практикою нації, суспільства, практикою великої просвітницької роботи, яку покликані педагоги загалом і викладачі духовно-морального спрямування зокрема. Саме тому можна стверджувати, що духовність – це самодостатня складова людини і одночасно нації – держави, якщо її еліта хоче досягти успішного розвитку суспільства.

Духовність ґрунтується на спільних константах, вироблених у процесі людського буття: моралі, гуманізмі, релігійності, поняттях добра і зла, правових засадах, духовних традиціях етносу, нації. Варто усвідомити, що феномен духовності надзвичайно важливий для родини, колективу, людського суспільства, розвитку цивілізаційного прогресу держави, де викладачі з християнської педагогіки мусять бути прикладом професійної моралі, щоб запобігти зловживанням владою, запобігти корупції та приниженню народу, яке сьогодні ще існує в Україні.

Духовне народжування Г. Сковорода вважав істинним, оскільки людина осягає божественне у собі, а зародки духовності усвідомлюються в серці, бо їм протистоять могутні сили «темної тілесності». Г. Сковорода переконував, якщо велика справа панувати над тілами, то ще більша – керувати душами... Якщо важливо лікувати тіло, то чи не найважливіше разом з тілом зберігати і душу людини цілою, здоровою, не зіпсованою?» [3, с. 364]. Ось приклад мудрості українського Сократа для сьогодення, його ідейних настанов для вітчизняних державних службовців. Духовність є найважливішою цінністю для сучасної молоді особистості, бо світ необхідний не тільки для вирішення проблем, але й для духовного зростання. Духовність – це основа створення внутрішнього світу особистості, її «Я», її сутність як людини [4].

Свого часу Ф. Достоевський вклав в уста свого героя Івана Карамазова такі слова: «Якщо немає Бога, то все дозволено». Практика життя підтверджує цю істину. Філософське осмислення буття ставить перед кожною особистістю запитання: «Які цінності я сповідаю, реалізуючи себе у процесі праці та людської взаємодії?» Педагоги – суспільні керманічі. Якими вони є, таким і є суспільство. Ось предмет роздумів для змін! [5].

Суттєвий показник духовної особистості – це порядність у діях, працелюбство, моральна культура, толерантність та терпимість. Як же сучасна молодь може реалізувати соціально-політичні зміни, коли більшість суспільства – поза духовними цінностями? Так склалися обставини за весь період нашої незалежності, що простий люд виживає, але робить себе щасливим. Для цього й постала суспільна необхідність, щоб така цінність,

як духовність, стала базовою основою життєдіяльності кожної особистості, тим більше для державних службовців різних рівнів. Усі вони на виду в народу і Господа.

Державні закони, якими повинна послуговуватися кожна особистість – це трансформація законів Божих та церковних для соціального, політичного, регулювання державного устрою, які покликані захищати права людини. До цього мусить бути підготовлена кожна особистість, зокрема кожна молода людина, яка навчається у ВНЗ, бо, як майбутній фахівець, вона повинна пов'язувати реалізацію свого фаху з морально-естетичними засадами духовності для самореалізації себе у суспільстві. Так, у Нагірній Проповіді Спасителя та Заповідях Блаженства сказано, що «людина повинна очиститися від пристрастей, очистити своє серце від усіх злих помислів, здобути смирення духу, щоб стати гідною побачити Бога» [6]. Виникає проблемне запитання: «Чи хоча б більшість державних службовців ознайомена з цим дороговказом життя?...»

Фатальним для нашого буття є те, що його матеріальна сторона розвивається набагато швидше й сильніше, ніж духовні цінності. Це робить психологію особистості ще більш матеріалізованою, тому й у свідомості особистості за матеріальними статками духовні цінності відсуваються на задній план або їх зовсім немає.

У духовній праці над собою сучасна молодь, що прийшла до влади з метою суспільно-політичних змін, має бути високодуховною, відповідальною, повинна усвідомити те, що умовою духовного очищення є смирення, толерантність, терпіння, інколи і страждання заради правди, честі у суспільстві. Це і є вищими загальнолюдськими цінностями. Прикладом цього може слугувати стан морально-етичного самопочуття громадян України та омолодження її політико-владної еліти, яку необхідно виховувати на найкращих загальнолюдських цінностях [5].

Основним стрижнем у структурі духовності виступає мораль. Як основу моральності людство сформувало релігійність, яка виступає вершиною розвитку духовності щодо України, то християнство (православ'я). Про це так глибоко і по-українськи ментально писав Григорій Ващенко у роботі «Виховний ідеал». В основу національної педагогіки автор поклав християнський ідеал. Утвердження християнської моралі повинно відбуватися шляхом перетворення віри в Бога у внутрішнє переконання людини. «Служба Богові і Батьківщині вимагає, в першу чергу, високих інтелектуальних властивостей. Щоб служити Богові й Батьківщині, треба мати відповідний світогляд, добру фахову підготовку і розвинені формальні здібності інтелекту» [1, с.183]. Виходячи з реалій нашого часу, український виховний ідеал мусить бути протиставлений також різним варіантам прагматичного (антропоцентричного) виховання, яке «заземлює» людину, розв'язує руки демонічним силам у ній, веде її до деградації. У перехідні періоди розвитку суспільств це яскраво проявилось у різних країнах.

Сьогодні такою є картина в Україні. Отже, розроблений Г. Ващенком ідеал українського виховання є синтезом вселюдського і національного виховання особистості, формування у неї основ духовності та патріотизму [1].

Першим за значенням елементом духовності є *віра* як свідоме ставлення до інформації від людей і для людей. Другим – *надія*, якою людина та нація живуть. Влучними у даному контексті є слова Лесі Українки: «Без надії таки сподіватись, буду жити! Геть, думи сумні!» (Contra spem spero! Без надії сподіваюсь!). Т. Шевченко свого часу закликав народ України боротися за свою державу. Зокрема, у поемі «Кавказ» він писав: «Борітеся – поборете! Вам Бог помагає! За вас правда, за вас слава і воля святая!». З цим гаслом Сергій Нігоян – Герой Небесної Сотні, загинув під час Революції Гідності [5].

Нині найбільше непокоїть людство бездуховність, зневажання гідності людини, величезна нерівність, повернення до нової форми рабства. Саме ці грані життєтворчості потрібно оберігати через любов, повагу до людини, до природи, до всього живого. Саме викладачі з християнської педагогіки, працюючи зі студентською молоддю, зобов'язані проявляти високий рівень етики і духовності. Вони є взірцем високої культури спілкування у суспільстві.

У Загальній Декларації прав людини зазначено, що кожна людина має обов'язки перед суспільством, у якому тільки і можливий вільний на повний розвиток особистості. Громадянин, який хоче жити у демократичному суспільстві, який хоче бути господарем власного життя, завжди засвідчує свою громадянську позицію. Така позиція потребує відповідального виконання громадянських обов'язків не тільки державним службовцем, але й кожним громадянином.

Корисними видаються думки О.Вишневського щодо стратегії розвитку вітчизняної педагогіки: «Зміст нашого виховного ідеалу повинен орієнтувати не на заміну інтроверсії екстраверсією (імпансивності експансивністю), а лише на послаблення (зменшення) односторонності нашої натури, на досягнення певної рівноваги і гармонії нашого національного характеру – до здатності і пізнавати, і здобувати світ» [2, с.114].

Отже, ідеалом сучасного українця є громадянин суверенної України, який прагне до соціальної гармонії і справедливості, поважає закон, право людини на життя, свободу думки, відповідально ставиться до власних обов'язків. Крім того, це – патріот, який має почуття національної гідності, історичну пам'ять, готовий стати на захист власного народу. Тепер поняття «державна» і «я» мають стати єдиним цілим, лише тоді ми зможемо побудувати демократичне українське суспільство, здійснити європейський вибір.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : монографія. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.

2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич : КОЛО, 2003. 143 с.
3. Сковорода Г. С. Твори в двох томах. Т. 1. Київ : АН УРСР, 1961. 636 с.
4. Психологический словарь / под. ред. А. В. Петровського и М. Г. Ярошевського. Москва : ИПЛ, 1990. 702 с.
5. Пірен М. І. Європейські цінності – детермінанта змін в сучасній Україні: навч. посібник-практикум. Чернівці : Друк Арт, 2016. 256 с.
6. Нагорная проповедь Спасителя. Сущность христианского учения. Киев : Орбита, 1991. 78 с.

Давидюк Н. М.,
кандидат психологічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Яворська О. М.,
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

МОТИВАЦІЯ ТА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТА

Професійна мотивація – це дія конкретних спонук, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних із цією професією, вона формується під впливом факторів навколишньої дійсності, роботи з професійної орієнтації [4].

Професійна мотивація є внутрішнім фактором, що спонукає до розвитку професіоналізму і особистості.

Мотиваційні фактори при виборі професії – це стимули, заради яких людина готова прикласти свої зусилля, тобто те, на що орієнтуються особи при виборі професії. Ними можуть бути, зокрема, суспільна значимість цієї професії, престиж, заробітна плата, можливість професійного росту, соціальний статус й ін.; а також те, що хоче отримати студент від вищої освіти, яких життєвих цілей прагне досягти, які якості сучасного спеціаліста прагне в собі сформувати, які цінності у його житті відіграють провідну роль.

Існує багато факторів, що впливають на вибір професії: думка батьків, однолітків і шкільного персоналу; стать; рівень розвитку інтелекту, індивідуальні здібності, нарешті, інтерес до певного виду діяльності.

Вибір професії – досить складний і часом тривалий мотиваційний процес: адже від вірного вибору професії багато в чому залежить задоволеність людини життям в цілому. Свідомий вибір професії відбувається через орієнтацію людини на власні соціальні цінності. Якщо головним для особи є суспільний престиж, то професія обирається, виходячи з існуючої

моди, престижності цієї професії в суспільстві. Багато осіб обирають професію залежно від того, наскільки вона може забезпечити їх матеріальне благополуччя. Частина людей обирають професію через інтерес до неї, іноді – романтичного характеру, навіяний читанням книжок, побаченим фільмом. Буває, що такий вибір, заснований на поверховому, суто зовнішньому враженні чи підкріпленій лише порадами значимих близьких, виявляється вдалим. Але значно частіше романтика професії зникає ще за період навчання їй, залишається тільки сувора реальність, до якої особа виявляється неготова. Чим раніше людина це виявляє, тим швидше варто змінити професію [1].

Успішність навчання, професійного та особистісного розвитку студентів ЗВО, а також їх професіоналізації та соціалізації після завершення навчання залежать від сформованості професійної мотивації, що забезпечує формування освітніх, професійних і особистісних ціннісних орієнтацій студентів.

Проміжним результатом процесу професійного самовизначення є професійний вибір.

Вибір професії – одне з найважливіших рішень у житті людини і складна комплексна проблема. Це складний акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. Вибір професії – досить складний і часто тривалий мотиваційний процес, оскільки від правильного вибору професії багато в чому залежить задоволеність людини своїм життям. Тому це один з моментів, що визначають життєвий шлях людини, це подія, включена в ланцюжок подій професійної й особистісної біографії людини [1].

Професійне самовизначення – це самопізнання та об'єктивна оцінка власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає:

1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста;

2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей;

3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Професійне самовизначення – це вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних

відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором [4].

Професійне самовизначення – це багатоаспектний процес, невід'ємний від розвитку особистості, вагома складова життєвого, соціального й особистісного самовизначення. Професійне самовизначення потрібно розуміти як процес становлення мотиваційно-сислової домінанти суб'єкта праці у цілісному просторі життєвого шляху людини, де успішність професійної діяльності виступає критерієм успіху життя.

Щодо визначення психологічного змісту професійного самовизначення, то, цей процес полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та своїх можливостей і психологічних вимог професії; усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей.

Професійне самовизначення відображає процес пошуку та отримання професії. Фіналом його служить початок трудової діяльності, в процесі якої особистість утверджує себе як творець, глибоко усвідомлює, що вона не тільки творець матеріальних благ, але й людських відносин.

Найважливішим критерієм усвідомлення та продуктивності професійного становлення людини є її здатність знаходити особливий сенс в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності і місце роботи.

Процес самовизначення завершується досягненням стабільного становища у тій чи іншій сфері соціального життя й формуванням відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій та мотивації.

Мотивація професійного самовизначення – динамічне утворення, яке при формуванні проходить ряд рівнів: а) рівень зовнішньої частково усвідомленої мотивації: формується під впливом стихійних факторів соціального середовища, переважають широкі соціальні мотиви, зовнішні по відношенню до майбутньої професійної і актуальної навчально-професійної діяльності. Мотиви професійного самовизначення усвідомлюються частково; б) рівень зовнішньої усвідомленої мотивації: переважають мотиваційні фактори «притягання і відштовхування», «інерції» – зовнішні стосовно майбутньої професійної діяльності. Мотиви професійного самовизначення усвідомлюються; в) рівень внутрішньої усвідомленої мотивації: переважають внутрішні по відношенню до навчально-професійної і майбутньої професійної діяльності мотиваційні фактори, мотиви, пов'язані з характером і змістом праці. Мотиви професійного вибору повністю усвідомлюються і ранжуються. Формуванню рівня сприяє створення спеціальних психолого-педагогічних умов.

У структурі мотивації професійного самовизначення виділяють внутрішні та зовнішні стосовно процесу і результату праці мотиви професійного вибору, підкреслюється взаємозв'язок процесів формування мотивації

учіння, навчально-професійної діяльності та професійного самовизначення. До структурних компонентів мотивації професійного самовизначення можна віднести групи мотивів: мотиви вибору професії та місця навчання, мотиви навчання та вибору місця роботи, а також усвідомлення та вивчення здібностей і особистісних якостей, необхідних для засвоєння даної професії.

Основною психологічною умовою формування мотивації професійного самовизначення є усвідомлення суб'єктом мотивів вибору професії.

Отже, мотивація професійного самовизначення – це комплекс мотиваційних факторів, що спонукають і спрямовують процес професійного вибору та інтеграції професійної діяльності в цілісну систему діяльності людини. В структурі мотивації професійного самовизначення виділені такі елементи: потреба в професійній самореалізації, інтерес до певних видів діяльності, мотиви професійного самовизначення – вибору професії, навчального закладу, місця роботи; мотиви отримання професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. Москва : Педагогика, 1994. 84 с.
2. Кухарчук А. М., Лях В. В., Широкова А. Б. Человек и его профессия : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений. Минск : Соврем. слово, 2006. С.64.
3. Профессиональная мотивация. URL: http://career_counseling_support.academic.ru/362/ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ_МОТИВАЦИЯ (дата звернення: 02.05.2019).
4. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

Каралаш Н. Г.,

кандидат філософських наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Грицай М. І.,

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства найбільш гостро постала проблема відродження культури та духовності, які базуються на формуванні потужної системи глибинних морально-етичних цінностей. У сучасних трансформаційних умовах суспільства проблема духовності є особливо актуальною, оскільки духовність відображає, в першу чергу,

змістовну сторону життя особистості, підкреслює глибину і складність людини, що втілює собою перетворену і натхненну природу, яка не зводиться до простої сукупності психічних процесів, властивостей і станів. Необхідно підкреслити, що соціокультурні реалії XXI ст. призвели до трансформації духовних цінностей, які прийнято вважати вічними.

Сучасне українське суспільство перебуває в аномічному стані, переживаючи руйнацію соціокультурних стереотипів, і ще не може запропонувати сталої системи цінностей, що тотально відчужує людину від її істинної суті, пропонуючи ідолів замість ідеалів. Ці ідоли перетворюють життєві сили людини на чужу їй “річ”, відволікаючи неістинними об’єктами поклоніння і престижу від шляху істини, справжньої свободи і щастя. Серед таких ідолів Еріх Фромм називав публічну думку, соціальний престиж, економічне процвітання, індивідуальний нарцисизм, що організовують сприймання зовнішнього світу виключно через форми свого егоїстичного «Я».

Надзвичайно актуальними для нашого суспільства є проблеми формування ціннісних орієнтацій та культурних потреб, утвердження духовних і моральних засад у молодіжному середовищі. Включення України до світової спільноти одним з наслідків має поширення в українському суспільстві світових тенденцій індустріалізації та урбанізації соціального середовища, панування масової культури, спрощення культурних запитів та потреб. Традиційно такі тенденції посилюються в кризові періоди суспільства, під час економічних негараздів та докорінного переосмислення системи цінностей. Саме такий період свого становлення переживає сучасне українське суспільство.

Духовне відродження народу України неможливе без формування нових світоглядних цінностей. За тривалого загального кризового стану Україну чекає безперспективне майбутнє, поглиблення духовної кризи, моральна деградація приведуть до відходу від світової цивілізації, загального занепаду. Низька моральність, відсутність культури дедалі більше утверджуються як норми повсякденного життя. Серед широких верств населення відбувається процес девальвації неперехідних загальнолюдських цінностей – гідності, порядності, здатності до співпереживання.

Наявність названих і не названих негативних індивідуальних якостей у людини, більшість з яких має соціально набутий характер, в своїй сукупності, при відповідних об’єктивних умовах, сприяє формуванню таких збірних негативних характеристик індивіда, як халатність, безвідповідальність, необов’язковість, моральна ненадійність тощо. На жаль, останнім часом ми все частіше зустрічаємо людей, які задекларовують названі якості. Часто все це зводить на нівець зусилля тих людей, які за характером своєї діяльності причетні до освіти і виховання, і за покликом душі сіють добре, розумне, вічне.

У зв’язку з деформацією соціальних інституцій і відносин, в ціннісних орієнтаціях людей посилюються внутрішні суперечності. Внаслідок

неспівпадання нормативних вимог з реальними умовами життя, виникає «подвійна мораль», при якій відбувається порушення узгодженості між словом і ділом, а моральні принципи і норми використовуються однією і тією ж людиною чи соціальною групою для різних цілей в різних (протилежних) ситуаціях. Зниження авторитету влади і закону супроводжується суперечностями між нормами права і нормами моралі. При цьому, перевага у суб'єктивному плані залишається за моральними вимогами, які глибше зачіпають інтереси людей та їх ціннісні орієнтири. Все це призводить до розчарування в існуючій нормативній системі, зневіри щодо її ефективності. Діюче законодавство й офіційна мораль сприймаються не тільки як неефективні, але як і несправедливі.

У постіндустріальному українському суспільстві пріоритетними визначаються загальнолюдські цінності, спостерігається помітний рух до зміни споживацьких орієнтацій постматеріальними цінностями, виникнення нового типу попиту, але не на продукти, а на стиль життя. Пропонуючи членам суспільства певні стандарти поведінки і зразки діяльності, цінності водночас виконують як соціалізуючу функцію, так і роль регулятора взаємин між людьми у суспільстві [2, с.127].

Сучасне суспільство характеризується ростом пріоритету загальнолюдських цінностей, який пов'язаний з тим, що людина повинна вижити у сучасних умовах. На сучасному етапі розвитку суспільства переважає психологія попиту, панує жорстка конкуренція, все частіше відбуваються явища насильства і соціальної нетерпимості. На жаль, спостерігається стандартизація життя і поведінки людей. Викликає занепокоєння спотворення системи цінностей молодого покоління, яке сприяє утворенню вагомих протиріч між зростанням індивідуальних чи групових інтересів, і потребою суспільства в нових властивостях особистості, необхідних для епохи нових змін.

Необхідність пошуку і знаходження свого місця у сучасному світі вимагає від особистості набуття вмінь боротися за своє місце, власний суспільний статус, а це, у свою чергу, супроводжується індивідуалізацією процесу виживання – людина залишається на одинці зі своїми турботами, розраховує тільки на себе, перебуваючи у конкурентному середовищі. Проблема сучасної молодої людини полягає у подоланні значних труднощів при входженні у цей світ, адаптації в ньому, адже їй необхідно сформувати ті моральні якості й характеристики, які будуть відповідати сучасним уявленням про загальнолюдські цінності.

В останні роки науковці все частіше звертаються до проблеми ціннісного і духовного виміру особистості. І не є випадковістю те, що на зламі XX-XXI століть увагу вчених почала привертати проблематика ціннісних основ життєдіяльності особистості та проблеми пошуку духовних орієнтирів.

Сьогодні викликає занепокоєння науковців і нівелювання цінностей, які завжди були основою життєтворчості спільнот. Ми продовжуємо проголошувати свободу, справедливість, істину, красу, творчість духовним

базисом нашого існування; продовжуємо використовувати ці слова, вибудовувати з них самозаспокійливі теоретичні та ідеологічні конструкції, не прагнучи вже досягнути їх значення, і жити згідно них [1, с. 29].

Криза духовної сфери буття людини охопила людство, яке втратило духовні орієнтири, не бажає і не прагне розвиватись і самовдосконалюватися. Тому у сучасному світі (незалежно від суспільного ладу) зростають такі негативні явища, пов'язані з розчаруванням у житті, як наркоманія, алкоголізм, злочинність, суїцид (особливо серед молоді), глибока моральна деградація.

Ціннісні орієнтації виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначають мотивацію поведінки і мають суттєвий вплив на всі аспекти її діяльності. Ціннісні орієнтації сучасного українського суспільства катастрофічно змінюються від загально-гуманістичних до суто меркантильних, прагматичних; майже нівельовано такі моральні чесноти як любов, добро, правдолюбство. Тому в державних документах, що визначають освітньо-виховні завдання на сучасному етапі йдеться про потребу духовного розвитку особистості (адже за молоддю – майбутнє) [3].

Оскільки засвоєння людиною певних світоглядних орієнтацій і настанов відбувається в основному у молодому віці, то ситуація в такому середовищі може розглядатися як умовна модель майбутнього українського суспільства. Звичайно, з набуттям життєвого досвіду коригуються ціннісні настанови, однак, підвалини політичних, моральних, культурних пріоритетів, система світоглядних цінностей та орієнтирів засвоюються особистістю саме в юному віці, як наслідок процесу соціалізації.

Швидко і тотальне розгортання кризових явищ у світовому масштабі яскраво показало економічну, політичну, соціальну неспроможність техногенного суспільства з його ігноруванням духовності як фундаментальної основи його життєдіяльності, і виявило необхідність пошуку таких ціннісних орієнтирів, які могли би стати міцною основою для прогресивного розвитку людства.

На кожному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності. Цінності, перетворюючись у внутрішні мотиви поведінки особистості, стають виховним фактором. Неперервність освітнього та професійного вдосконалення особистості, звернення до загальнолюдських і національних цінностей, насамперед, духовно-моральних, повинна стати основним вектором духовного зростання молодого покоління.

Отже, сьогодні перед суспільством постає завдання – належним чином розставити акценти у системі цінностей, вести до утвердження етичних, зокрема, й етико-християнських цінностей і принципів життя до розбудови етико-гуманістичної системи виховання і розвитку особистості. Тільки така особистість може реалізувати себе, будувати своє майбутнє і майбутнє своєї країни.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми духовності / відп. ред.: Я. В. Шрамко. Кривий Ріг, 2007. 164 с.
2. Глушкова Г. М. Роль соціогуманітарних дисциплін у формуванні цінностей майбутньої української еліти. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 2. С.126–129.
3. Савич М. Духовна складова української національної ідеї. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 14–18.

Куб'як Н. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Романюк Д. Я.,

магістр спеціальності «Соціальна робота»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДИСТАНТНИМИ СІМ'ЯМИ

Проблемами підготовки соціальних педагогів та практичних психологів займалися: В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. Л. Коломінський, О. Ф. Бондаренко, Г. М. Лактіонова, Г. В. Ложкін та інші. Проблеми та особливості роботи з дистантними сім'ями описує Ф. А. Мустаєва, І. М. Трубавіна та інші. Готовність педагогів до роботи з сім'єю досліджували Н. А. Бугаєць, Т. І. Шанскова, Н. В. Анненкова, Е. З. Бабаєв, Т. Ю. Гущина та інші. Однак проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантною сім'єю, а саме формування готовності до такої роботи, визначення критеріїв та показників цієї готовності ще достатньо не вивчена.

Проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до організації взаємодії з дистантною сім'єю недостатньо розроблена в плані створення конкретної системи підготовки педагога до цієї діяльності в загальній системі його професійної підготовки. Ця система повинна бути зорієнтована на випереджувальну підготовку молодого педагога до діяльності в умовах суспільства, що динамічно розвивається, на формування його готовності до цілеспрямованої творчої педагогічної діяльності.

В практиці виявляються протиріччя між об'єктивною потребою в підготовці майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з дистантною сім'єю школяра і недостатньою розробленістю змісту і технології формування готовності педагогів до такої взаємодії.

Оскільки дистантна сім'я не спроможна належним чином виконувати свої функції, що неодмінно позначається на соціалізації дитини з такої сім'ї,

на допомогу повинні прийти інші інститути соціалізації і насамперед навчально-виховні заклади, в особі педагогічних працівників.

Зміст підготовки педагогічних працівників певною мірою буде зумовлений основними напрямками, формами та методами роботи з дітьми з дистантних сімей. Ці напрямки досить різноманітні: виявлення проблем кожної конкретної дитини, психодіагностика, корекційна робота, допомога батькам і дітям у встановленні правильних взаємовідносин, Розширення знань дітей та батьків про правила формування знань про правила формування здорового способу життя, навчання засобів захисту від психологічних і соціальних стресів, контроль за умовами життя дитини в сім'ї та школі, зниження емоційного напруження учнів, оцінка індивідуально-психологічних особливостей і можливостей дитини та створення програми її розвитку допомога у встановленні контактів батьків з класними керівниками, створення сприятливого мікроклімату у класних колективах та ін [3].

При роботі з дітьми з дистантних сімей необхідні ще й такі напрямки роботи, як: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні та сімейних конфліктів, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків сім'ї та її членів з мікросередовищем, допомога в адаптації членів сім'ї до розлучень та зустрічей, допомога в організації спілкування на відстані, організація груп взаємопідтримки, залучення дітей до культурно-дозвілєвої діяльності та ін. [4, с. 113].

У залежності від ситуації сімейного виховання педагог, вибирає форми і методи соціально-педагогічної допомоги батькам та учням з дистантних сімей; визначає межі компетентності педагогічного колективу щодо компенсації дефіциту виховання дитини в дистантній сім'ї, при потребі вирішує питання залучення спеціалістів, інших соціальних інститутів з метою надання кваліфікованої допомоги дистантній сім'ї. Оскільки немає і не може бути єдиної моделі сімейного виховання, соціальний педагог повинен володіти інформацією про різноманітні моделі і технології, щоб вибрати самому найбільш ефективні засоби і методи виховання і допомогти в цьому батькам.

Педагогічні працівники сьогодні повинні бути готовими до роботи з дітьми з дистантних сімей та до взаємодії з такими сім'ями. В структуру професійної готовності до педагогічної діяльності поряд з іншими компонентами повинна входити і готовність до взаємодії з різними типами сімей і у тому числі з дистантними сім'ями.

Будь яка професія потребує спеціальних знань, умінь, навичок, спеціальної освіти, що забезпечують вирішення особливих завдань. Ступінь оволодіння членами професійної групи прийомами і способами вирішення спеціальних професійних завдань називають професійною культурою.

Готовність педагога до педагогічної діяльності є однією з складових його професійно-педагогічної культури. Готовність майбутнього педагога до взаємодії з дистантною сім'єю школяра це якісно нова характеристика

професійно-педагогічної культури майбутнього педагога, зумовлена взаємовпливом ціннісного, технологічного, емоційного і рефлексивного компонентів, спроектована у сферу взаємодії з дистантною сім'єю.

Щоб формувати готовність до професійно-педагогічної діяльності необхідно чітко визначити її критерії та показники, що дасть можливість вимірювати рівні її сформованості. Багато дослідників, зокрема О. А. Абдуліна, В. А. Сластьонін, А. И. Міщенко виділяють узагальнені критерії готовності до професійно-педагогічної діяльності, інтегруючи ряд конкретних показників. О. А. Абдуліна в якості інтегративного критерія виділяє системність загально педагогічних знань та умінь [1], В. А. Сластьонін таким критерієм вважає професійно-педагогічну спрямованість, що має три види: гуманістичну, професійно-педагогічну та пізнавальну, в дослідженні А. И. Міщенко в якості інтегративного критерію виступає готовність до реалізації цілісного педагогічного процесу. В роботах інших авторів в якості критеріїв використовувалися виділені авторами компоненти готовності: Г. А. Кручиніна виділяє сформованість мотиваційного, пізнавального і емоційно вольового компонента; Н. П. Клушина мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального, дієво-практичного та емоційно-вольового; Н. А. Усманова мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційний. Деякі дослідники в якості функціональних показників визначають: мотиви вибору професії, рівень обізнаності про неї, прагнення оволодіти теоретичними основами професійної діяльності, задоволеність вибором професії, середній бал успішності з профільюючих дисциплін, рівень суспільної активності, успішність проходження педагогічної практики, професійні мотиваційно-ціннісні орієнтації та професійно-педагогічний досвід студентів.

Опираючись на розроблену цілим рядом авторів систему критеріїв оцінки рівня готовності до професійно-педагогічної діяльності можемо визначити основні критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дистантними сім'ями. У якості критеріїв оцінки рівня готовності майбутнього соціального педагога до взаємодії з дистантною сім'єю школяра можна виділити чотири критерії, що відповідають компонентам готовності до роботи з сім'єю запропонованим Т. Ю. Гущиною: 1) ставлення до роботи з сім'єю, 2) практична готовність до роботи з сім'єю, 3) прагнення до досягнення мети взаємодії, 4) оцінка власної діяльності і самого себе як її суб'єкта [2].

Розглянемо зміст та структуру кожного з названих критеріїв. Показниками ставлення до роботи з дистантною сім'єю є: 1) особистісний зміст педагогічної діяльності; 2) безпосередній інтерес (або байдужість) до цієї діяльності. Другий критерій – практична готовність до роботи з дистантною сім'єю представлений: когнітивним та операційним показниками. Характер критерію практичної готовності до взаємодії з дистантною сім'єю за обома показниками визначає три рівня його сформованості: репродуктивний, конструктивний і творчий. Кожен наступний рівень включає

риси попереднього і має ще особливі риси, що характерні лише для нього. Показниками третього критерію – прагнення до досягнення мети взаємодії є: 1) задоволеність навчально-професійною діяльністю і взаємодією з дистантними сім'ями (під час педагогічної практики та виконання дослідницьких завдань); 2) наполегливість (відмова) та активність (пасивність) при вирішенні завдань на взаємодію з неповними та дистантними сім'ями учнів (під час навчальних занять, під час педагогічної практики та виконання дослідницьких завдань). Показниками сформованості критерію оцінки власної діяльності і самого себе як її суб'єкта виступають: потужність рефлексії та адекватність рефлексії.

Для розробки технологій формування готовності майбутніх педагогів до взаємодії з дистантними сім'ями важливо визначити, що являє собою така готовність та за якими критеріями і показниками її можна оцінювати. Лише на основі критеріїв та показників можливо об'єктивно оцінити сформованість рівня готовності майбутнього педагога до взаємодії з дистантною сім'єю. У подальших дослідженнях ми маємо на меті розглядати технології формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дистантними сім'ями та вивчати педагогічні умови ефективності її формування.

Список використаних джерел

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва, 1990. 141 с.
2. Гущина Т. Ю. Формирование готовности у будущих педагогов к работе с неполными семьями. Белгород, 1997. 261 с.
3. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи» (Тернопіль, 27–28 лютого 2003 р.). Тернопіль, 2003. 264 с.
4. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навчальний посібник. Київ : ДЦССМ, 2003. 132с.

Леонтій П. В.,
магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «ХРИСТИЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА»

Нині система ціннісних орієнтацій суспільства загалом і кожної особистості зокрема зазнає суттєвих змін, які вимагають перегляду аксіологічних пріоритетів, переосмислення світогляду та норм моралі. Відмова від традиційної (авторитарної) системи освіти, активізація концепції

особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу і громадянського виховання (основою яких є ставлення людини до себе як носія національних та загальнолюдських цінностей та її адаптації у сучасному полікультурному просторі), реалізація гуманістичних принципів взаємодії педагога і студентів на суб'єкт-суб'єктних засадах вимагає відповідного формування ціннісних орієнтацій майбутніх освітян. За таких умов першочерговим обов'язком освітнього поступу в контексті розвитку педагогічної освіти є становлення соціально-моральної та професійно розвинутої особистості фахівця.

Навчально-науковий інститут менеджменту та психології є структурним підрозділом Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти». Проблема формування цінностей майбутнього фахівця у процесі навчання за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка» у Навчально-науковому інституті менеджменту та психології є однією з найактуальніших в умовах інтеграції до європейського простору.

Кафедрою педагогіки, управління та адміністрування розроблено і впроваджено освітньо-професійну програму «Християнська педагогіка», метою якої є підготовка фахівців, які зможуть, ґрунтуючись на новій філософії вищої освіти, професійно застосовувати на практиці сучасні методи та форми викладання у закладах вищої освіти, ознайомлення майбутніх викладачів християнської педагогіки з теорією та методикою викладання освітніх програм духовно-морального спрямування, зі змістом, завданнями, принципами та засобами духовно-морального виховання на засадах християнських цінностей, сприяння становленню християнських і громадянських компетентностей особистості [3].

Аналізуючи проблеми формування цінностей студентів у закладах вищої освіти, варто враховувати концептуальні засади педагогічної науки, запропоновані О. Сухомлинською: «Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою всього людства [6, с. 106].

Пошук найбільш ефективних психолого-педагогічних підходів до формування цінностей студентів у процесі навчання потребує, у першу чергу, з'ясування сутності поняття «цінності». В Українській педагогічній науці узагальнено можна відокремити два підходи до трактування «цінність»: згідно з першим, цінність існує незалежно від особистості, тобто є об'єктивною категорією; відповідно до другого, цінність може існувати тільки в межах співвідношення суб'єкта й об'єкта, тобто є суб'єктивно-об'єктивною категорією. За словами І. Беха, «поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій тощо». Науковець зазначає, що «цінності людини об'єднуються в єдину систему, володарем якої виступає особис-

тість. Ціннісна система має свою специфічну організацію» [1, с. 19]. Посилаючись на результати дослідження С. Анісімова, можна констатувати, що всі відомі цінності розподіляються за ступенем їх значущості для людини, її існування і прогресивного розвитку. Існує своєрідна класифікація цінностей, підпорядкована принципу субординації, де кожна цінність по відношенню до тієї, котра стоїть вище за неї, відіграє роль засобу, чи умови, чи наслідку, який впливає з неї. Цінність – це не формалізований атрибут у структурі особистості, а дієвий фактор, який покликаний бути засобом її самореалізації. Особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а бути такими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим, насамперед для іншої людини й до всього, що її оточує. «Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [4, с. 357].

Отже, об'єктивними є тільки властивості предмета оцінювання, а цінності є категорією суб'єктно-об'єктною. Оскільки цінність детермінована двома аспектами ціннісного ставлення, то її значущість і характер залежать від визначень суб'єкта, і від властивостей об'єкта – носія цінності. Виходячи зі сказаного, можна ствердити цінність є функцією двох змінних. Особливість категорії цінності полягає в тому, що вона одночасно є і предметом, і ставленням до цього предмета.

В аналізі інтегративних компонентів професіоналізму фахівців (мотиваційний, когнітивний, афективний) варто зосередитися на встановленні «аксіядра», що є їх ціннісно-смысловим підґрунтям і формується у процесі виховання. Саме професійне виховання як цілеспрямований процес, скерований на управління розвитку особистості майбутнього фахівця через включення його до базової культури (професійно-педагогічної, духовно-моральної, художньо-естетичної, фізичної), соціальних відносин і процесу самореалізації, дає можливість особистості ефективніше опанувати вагомими для неї суспільні цінності, норми та ідеали. Становлення і розвиток ціннісно-орієнтаційних критеріїв як професійних якостей фахівця з християнської педагогіки безпосередньо залежить від змісту та якісної організації професійного виховання самого педагога.

Сьогодні актуальною є ідея формування загальних базових цінностей. О. Вишневський запропонував «Кодекс цінностей», що охоплює такі складові: абсолютні вічні цінності (християнські): добро, совість, правда, віра, надія, любов, доброта, чесність, справедливість, милосердя тощо [2, с. 4-47]; основні національні цінності: патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, почуття національної гідності, історична пам'ять, пошана до державних та національних символів, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи тощо. Основні громадські цінності: прагнення до соціальної гармонії та справедливості, захист індивідуальних прав і свобод, висока повага закону, прав людини, гідність, безпеку, рівні можливості,

право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, право на самовираження, толерантне ставлення до чужих поглядів, які не суперечать загальноприйнятим нормам тощо. Цінності сімейного життя: вірність, довіра, піклування про дітей, піклування про батьків, старших у сім'ї, злагода між членами сім'ї, повага прав дитини і прав старших, здоровий спосіб життя, охорона традицій тощо. Цінності особистого життя: орієнтація на пріоритет задоволення духовних потреб, внутрішня свобода, воля, мудрість, здоровий глузд, доброзичливість, оптимізм, гармонія душі і зовнішньої поведінки, творча активність, ініціативність, працьовитість, цілеспрямованість тощо.

Основою всіх цінностей є Абсолют Добра. Професійне становлення здобувачів педагогічних закладів вищої освіти передбачає опанування основами професійної майстерності, формування навичок соціальної поведінки та спілкування. У процесі педагогічної підготовки формується особистість майбутнього викладача з християнської педагогіки з притаманними йому принципами, моральними нормами, ідеалами, ціннісними орієнтаціями.

Основу християнської культури виховання складають християнські цінності, до яких поряд із високою вірою в Бога, працелюбністю і патріотизмом відносяться ще й цінності морально-етичні. Основними з них є: любов до людей і милосердя, глибока повага до батьків і старших [5, с. 38]. Через добродійність, творення добра розвивається не лише любов до Бога, а також до своєї сім'ї, народу, Батьківщини. Акценти на добротворення у вихованні молоді особи сприяють розвитку добрих почуттів, виховують у неї альтруїстичні прагнення і позбавляють її егоїстичних нахилів. Взагалі культ милосердя завжди був притаманний українцям. Участь у добродійній діяльності: допомога людям похилого віку, хворим, догляд за молодшими братами і сестрами, догляд за тваринами та ін. Добродійність бере початок у щоденному спілкуванні з людьми, умінні розуміти їх, допомагати у скрутну хвилину, вміти ставити себе на їх місце.

У процесі формування духовно-моральних цінностей, як зазначає О. Вишневський [2], доцільно здійснювати безпосередній виховний вплив на студентів через настанови, нагадування, попередження, переконання, пораду, прохання, похвалу, оцінювання, погрозу, виховні впливи і спонукування.

Сьогодні нашій країні потрібен могутній потенціал високодуховної молоді, який би приносив реальну користь власній державі. Сучасні зміни в різних сферах суспільства мають тісний зв'язок з духовною культурою і ціннісною орієнтацією особистості. Від інтересів, потреб, мотивів, ієрархії цінностей залежить вектор спрямованості діяльності людини. Опанування змістом накопиченого людського досвіду, загальнолюдськими та абсолютними цінностями є надійним підґрунтям становлення особистості, що сприяє усвідомленню власної, особистісно обґрунтованої життєвої позиції кожної особистості і взаємопов'язано з позитивним самосприйняттям, усвідомленням власної значущості, місця і ролі у плінності життєвих процесів.

Список використаних джерел

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. Москва : Мысль, 1988. С. 15–45.
2. Вишневський О. У пошуках основ духовності. *Рідна школа*. 1992. № 9–10. С. 4–47.
3. Відомості Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» URL: <http://umo.edu.ua/institutes/imp> (дата звернення: 25.04.2019).
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Повалій Л. В. Християнське виховання дитини в сім'ї. *Світ виховання*. 2005. №5 (12). С. 38–40.
6. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*, 1997. С. 105–111.

Лещинська Н. О.,
магістр спеціальності «Освітні,
педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ДУХОВНІСТЬ ТА МОРАЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ

Сучасний етап розвитку соціальної роботи в Україні характеризується значними реформами, змінами як на рівні системи соціально-політичних відносин, так і на рівні окремих людей, спільнот. Аналіз сучасної теорії і практики свідчить, що поява нової спеціальності зумовлена потребами суспільства і відповідає вимогам успішного економічного розвитку, політичного, соціального життя, сприяє самореалізації, самоствердженню, економічній самостійності кожного громадянина України.

Термін «духовність» в «Українському педагогічному словнику» трактовано як індивідуальний прояв у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Духовність здебільшого розглядають як ідеальні потреби пізнання, душевність – соціальні. Душевність характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе, порадити, підтримати. З категорією духовності збігається потреба пізнання світу, себе, сенсу і призначення свого життя. Людина духовна тією мірою, якою вона задумується над цими питаннями і прагне одержати відповідь на них. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності [2, с. 217-218].

Духовність є регулятором відповідного ставлення до навколишньої дійсності, а не лише зводиться до свідомості. Духовність охоплює світ,

проникає у нього розумом, освоює почуттями, відтворює волею. Істинна людська життєдіяльність здійснюється лише на засадах глибокої духовності, складовими якої є почуття віри, надії, любові.

Особливе значення у формуванні майбутнього мають духовні цінності – сукупність ідей, норм поведінки, дій, за допомогою яких відбувається задоволення духовних потреб особи. Філософсько-богословські науки, будучи аксіологічною системою, виконують роль інтерпретатора цінностей. Духовність – якісна характеристика свідомості людини і не лише свідомості, до якої варто віднести й дії людини, її вчинки, життя. Духовність – це атрибут людини як суб'єкта. На противагу бездуховності – втрати людиною її суб'єктивних якостей і перетворення людини в простий об'єкт. Доцільно виокремити три аспекти духовності: естетизм (орієнтація на естетичні цінності життя), етизм (тяжіння до певної парадигми поведінки) і теоретизм (апеляція до теоретичних аргументів у житті). Абсолютизація одного з аспектів духовності веде до її однобічного вияву. В аксіологічному відношенні традиційними складовими духовних цінностей є істина, добро, краса. Досягнення духовних цінностей є головним завданням, поставленим перед людиною в житті [3, с. 157-167].

Внутрішньою духовною якістю людини є моральність як основа особистості фахівця. На думку Ярської-Смирної [4], моральна свідомість особистості містить три необхідні компоненти: моральні знання, моральні переконання і моральну потребу.

Моральна свідомість акумулює моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації тощо і виявляється в ідеальному, адекватному, активно-перетворювальному віддзеркаленні дійсності.

Професійна необхідність творчого підходу до вирішення моральних проблем вимагає наявності внутрішньої потреби діяти завжди високо морально, регулювати свої дії з врахуванням моральних норм та системи цінностей. При цьому моральна потреба та моральна мотивація діяльності характеризують фахівця як особистість.

Моральна поведінка особистості визначається певними моральними і душевними якостями його особистості, які поєднують загальнолюдські та специфічно професійні моральні якості. Основними у визначенні морального образу особистості фахівця є уявлення про обов'язок, справедливість, совість, честь, добро і зло [1].

Моральні знання – це знання про етику, мораль і моральність, в тому числі і в галузі професійної діяльності, які фахівець отримує в процесі навчання в освітньому закладі, на курсах і факультетах підвищення кваліфікації. Моральні переконання – це заснована на досвіді та знаннях впевненість особистості в справедливості вимог професійної моралі. Моральні переконання є більш високим ступенем розвитку особистості фахівця, його свідомості, оскільки засновані на глибокій і всебічній оцінці особистістю відомих їй моральних норм, перевірці їх практикою, життєвим

і професійним досвідом, їх внутрішньому схваленні й органічному прийнятті як єдино правильних і можливих.

Моральна потреба – найвищий ступінь моральної свідомості особистості, яка характеризується наявністю моральної потреби в дотриманні вимог професійної етики. Коли дотримання вимог професійної етики стає внутрішньою потребою людини, вона відповідно до етичних принципів організовує всі свої вольові та емоційні якості, спрямовує зусилля на вирішення етично складних проблем саме з точки зору моральності.

Отже, на основі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що духовність, моральність морально-духовні цінності, духовна культура є підґрунтям професійної культури фахівця, яка знаходить своє відображення у професійній педагогічній діяльності, а також є реальною альтернативою для бездуховності та засобом для подолання моральної кризи в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Балахтар В. В. Духовність та моральність фахівця соціальної роботи : матеріали шостої міжнародної наукової конференції «Православ'я в Україні» / під ред. д. богосл. н., проф., митрополита Переяслав-Хмельницького і Білоцерківського Епіфанія (Думенка), д. іст. н. Г. В. Папакіна, Н. М. Кукотальської та ін. Київ : Київська православна богословська академія, 2016. С. 103–109.
2. Швед М. Роль духовної культури у формації сучасного педагога. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка*. 2001. Вип. 15. С. 217–223.
3. Швед Марія. Особливості підготовки соціальних педагогів: духовний вимір. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна*, 2009. Вип. 25. Ч. 4. С. 157–167
4. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы : учеб. Москва : Ключ, 1998

Поліщук Г. В.,

кандидат філологічних наук, доцент
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Реформування сучасної системи вищої освіти, що пов'язане з прийняттям таких важливих нормативних документів як Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), «Закон про вищу освіту» (2014), «Закон про освіту» (2017) зумовлює суттєві зміни в

підготовці майбутніх учителів та їхньому професійному вдосконаленні. Головною метою сучасної української системи освіти стає створення умов для розвитку й самореалізації особистості в закладах вищої освіти, формування їх ключових компетентностей, що дозволить їм розв'язувати різні проблеми у майбутній професійній діяльності, яку неможливо уявити без конфліктів, зіткнень різних інтересів, оскільки індивідуально-психологічні особливості учасників освітнього процесу створюють передумови виникнення конфліктних ситуацій серед різних категорій співробітників вишів [2, с. 79]. Саме тому вважаємо, що конфліктологічна компетентність як різновид ключових, професійних і соціальних компетентностей, набуває важливого значення на сучасному етапі розвитку українського суспільства як невід'ємна складова соціально спрямованої діяльності сучасного педагога. Враховуючи, що основним різновидом соціальної компетентності є комунікативна, то є всі підстави зараховувати конфліктологічну компетентність до групи комунікативних компетентностей або соціально-комунікативних. Таким чином, оскільки одним із основних напрямів урегулювання конфліктів вважається розвиток компетентності його учасників у відповідній сфері, а конфліктологічна компетентність входить до складу ключових компетентностей, саме тому її розвиток так необхідний сьогодні майбутнім фахівцям.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити наступні узагальнення щодо дефініції конфліктологічної компетентності: *конфліктологічна компетентність* включає в себе:

- систему знань про структуру і динаміку конфлікту, активні та пасивні конфліктні стратегії, бар'єри в спілкуванні, профілактику конфлікту, ведення переговорів; а також знання вікових особливостей дитини і специфіки вікових учнівських конфліктів;
- навички аналізу конфліктних ситуацій;
- здатність вибирати конструктивні стратегії поведінки в конфлікті;
- уміння управляти конфліктною ситуацією, переводити її в конструктивне русло;
- уміння усвідомлювати свою поведінку в конфліктній ситуації, а також передбачити і прогнозувати можливі наслідки й результати конфлікту [1, с. 718]. Автори підкреслюють, що конфліктологічна компетенція разом з конфліктостійкістю, яку розуміють як адекватність сприйняття конфліктної ситуації, спрямованість на спільний пошук розв'язання проблеми, здатність бути витриманим, контролювати власні емоції у доконфліктних ситуаціях і безпосередньо в процесі конфліктної взаємодії та комунікативною складовою, яку розуміють як спроможність бути делікатним, уважним, коректним, до розташування до себе співрозмовника, аргументації власної позиції, демонстрування своєї зацікавленості в конструктивному вирішенні конфлікту; прояв толерантності, дружелюбності формують конфліктологічну культуру педагога.

З точки зору дослідників [4, с. 143], конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя є складною, структурно-функціональною системою, що складається із п'яти взаємопов'язаних компонентів: *когнітивного*, який включає систему наукових знань про різні аспекти феномену конфлікту; *мотиваційного*, що представляє собою спрямованість особистості на конструктивне вирішення конфлікту, відсутність конфліктофобії, конструктивне ставлення до конфлікту; *емоційно-вольового*, який визначає здатність особистості до свідомого управління своїм емоційно-вольовим станом в конфліктних та передконфліктних ситуаціях; *рефлексивного*, що забезпечує здатність особистості до дослідження власного психологічного потенціалу та вміння реконструювати компоненти психологічного образу своїх партнерів і конфліктних ситуацій та *поведінкового*, що передбачає володіння широким спектром стратегій поведінки в конфлікті і адекватне їх використання.

Дослідниками також пропонується дещо інша структура конфліктологічної компетентності, в якій також присутній мотиваційно-ціннісний компонент, а саме: *когнітивний компонент* (змістовний, пізнавальний), що передбачає формування базових знань у сфері конфліктології та конфлікт-менеджменту, що мають практичне значення для опанування навичками вирішення конфліктів; *операційний компонент* (діяльнісний, поведінковий), що передбачає формування практичних умінь і навичок із вирішення конфліктів (комунікативних та процедурних) на основі цінностей співробітницького підходу; *мотиваційно-ціннісний компонент* (смысловий), тобто бажання і наміри фахівця займатися саме цією конкретною сферою діяльності, тобто вирішенням конфліктів, та організовувати власний подальший професійний розвиток у ній, орієнтуючись при цьому на цінності безконфліктної міжособистісної взаємодії та співробітницького підходу; *рефлексивно-регулятивний компонент*, що передбачає здатність фахівця до рефлексії та саморефлексії, зокрема усвідомлення власної так званої внутрішньої картини конфлікту, що дає змогу приймати усвідомлені рішення стосовно певної форми поведінки у конкретній конфліктній ситуації; *експериментальний компонент*, що передбачає організацію набуття досвіду у сфері вирішення конфліктів – зокрема, у навчальному процесі та в умовах відпрацювання практичних навичок [3, с. 23]. Останній компонент, на нашу думку, перетинається з операційним і не висвітлює суттєвих ознак конфліктологічної компетентності особистості. Отже, дослідники важливе значення в складі конфліктологічної компетентності надають установці на позитивне сприйняття конфлікту та конструктивне ставлення до нього, на цінності безконфліктної міжособистісної взаємодії, що зумовлюють наявність мотиваційно-ціннісного компоненту в її структурі.

Таким чином, сучасна вища освіта повинна створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить йому в

подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивної професійної діяльності. Крім успішного оволодіння сучасними педагогами необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є розвиток необхідних якостей, що виступають передумовою ефективного здійснення професійних функцій на етапі становлення професіоналізму особистості, а саме розвиток конфліктологічної компетентності і є важливою складовою професійної компетентності майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Иванова Е. К., Чемериловa И. А. Конфликтологическая культура учителя и ее проявление в профессиональной деятельности. *Вестник Башкирского университета*. 2015. Т. 20. № 2. С. 716–719.
2. Поліщук Г.В. Особливості педагогічних конфліктів. Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця: матеріали XLIII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Полтава, 14–15 листопада 2018 року). Полтава, ПУЕТ, 2019. С.78–79.
3. Філь С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2011. № 123. С. 20–24.
4. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник НТУУ «КПІ»: Сер. : Філософія: Психологія: Педагогіка*. 2010. № 1. С.140–144.

Романюк І. І.,

студентка 4 курсу спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Палагнюк О. В.,

асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ОБДАРОВАНІСТЬ ТА ДОШКІЛЬНИЙ ВІК: ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Якісний стрибок у розвитку нових технологій викликав потребу суспільства в людях, здатних нестандартно вирішувати нові проблеми, вносити новий зміст в усі сфери життєдіяльності. У цьому випадку мова йде, в першу чергу, про обдарованих людей, які є національним надбанням, що вимагає уважного і дбайливого ставлення. Тому важливим завданням

сучасної освіти є збереження та розвиток інтелектуального, фізичного, творчого та соціально-лідерського потенціалу людини. Вирішення цієї проблеми актуалізує необхідність формування інноваційної системи освіти, яка готова відповідати на виклики сучасності. Ми звертаємо увагу на те, що виявлення передумов обдарованості відбувається ще у дошкільному віці, тому для нас важливо спрямувати сили на підтримку дітей, що мають високий рівень задатків і здібностей, починаючи з даного вікового періоду.

Робота з обдарованими дітьми – процес, що вимагає особливих знань та специфічних методів роботи [6]. Важливу роль тут може відігравати соціально-педагогічна підтримка.

Підтримувати та розвивати, на думку Є. Ісаєва та В. Слободчикова, слід суб'єктність, тобто здатність особистості до перетворюючого ставлення до власної життєдіяльності, а також її індивідуальність [2].

Для педагогічної підтримки важливо, щоб у вирішенні заданої проблеми дитина мала можливість проявити себе максимально самостійно. Педагог не виконує дії за дитину, не замінює її рішень в пошуку та виборі прийнятного варіанту розв'язання завдання, спрямовуючи свої зусилля на створення умов, за яких дитина хотіла б випробовувати свої сили у подоланні перешкод інтелектуального, творчого чи будь-якого іншого характеру.

Педагогічний супровід має відбуватись у розрізі ситуації відкритих можливостей: для дитини – стати успішною настільки, наскільки вона сама зуміє, для педагога – надати підтримку можливостям дитини та створити умови для їх розвитку з урахуванням реальних перспектив.

Важливою концепцією при визначенні обдарованості дошкільнят є концепція О. Матюшкіна, в якій обдарованість трактується як творчий потенціал, що розкривається в будь-якій з областей людської діяльності в процесі постановки та знаходження оригінальних рішень, різного роду проблем: наукових, технічних, духовних. На думку автора творчий потенціал закладений в дитині з народження і розвивається в міру її дорослішання [5].

Проте ми зобов'язані зазначити, що надзвичайно швидкий, випереджальний розвиток дитини в певному віці характеризує її перш за все саме як дитину, тобто виникає ніби на певний проміжок часу. Ранні успіхи ще не означають наявності у дитини тих властивостей розуму та того їх рівня, які знадобляться в більш зрілі роки. Звідси – невизначеність значимості проявів ознак неабиякого інтелекту в дитинстві [4]. Саме в цьому полягає справжня складність вивчення проблеми обдарованості у дітей.

Ми розуміємо, що процес навчання та виховання дітей, які є незвичайними за своїм розумовим розвитком та активністю, може викликати труднощі у педагогів, але в той же час, особливо важко прогнозувати вплив на них навчально-виховних процесів.

При цьому щоразу важливо враховувати не лише індивідуальність, але й вік дитини. Щоб наблизитися до можливості прогнозу, обов'язковий, необхідний віковий підхід: потрібно орієнтуватися в тих змінах психіки та

новоутвореннях, які відбуваються чи з'являються на кожному віковому етапі дорослішання індивіда.

Таким чином ми вважаємо, що в основі організації роботи педагога з обдарованими дітьми мають бути розуміння вікових особливостей розвитку індивіда, а також вміння організувати навчально-виховний процес, опираючись на поточні потреби дитини, та створюючи розвивальне середовище, в якому вихованці зможуть повністю реалізовувати власний потенціал, при цьому діючи креативно та знаходячи власні шляхи розв'язання поставленої проблеми.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : монография. Самара : Федоров, 2009. 416 с.
2. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва : Школа-пресс, 1995. 384 с.
3. Корнетов Б. Г. Педагогическая среда: потенциал и проектирование. *Школьные технологии*. 2006. №3.
4. Лейтес Н. С. О признаках детской одаренности. *Вопросы психологии*. 2003. № 4. С. 13–18.
5. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: проблема практической диагностики. Москва : Школа-Пресс, 1993. 127 с.
6. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. Москва : Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INNOVATIVE TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE EDUCATION SYSTEM

Баланюк О. І.,
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Кузнєцова К. С.,
кандидат педагогічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти найбільш важливим є пошук нових форм виховання і навчання, які б сприяли особистісному зростанню дошкільника. Формування особистості дитини, навчання дітей творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, логічного мислення, моральний розвиток, патріотизм, засвоєння етичних норм – завдання, важливість яких визначається вимогами часу.

Відповідно до означеного, нами здійснено спробу дібрати діагностичний інструментарій дослідження розвитку логічного мислення.

Для вивчення особливостей розвитку логічного мислення дітей старшого дошкільного віку вважаємо необхідно визначити критерії, показники та рівні оцінки означеного мислення.

Для оцінювання розвитку розвитку логічного мислення дітей старшого дошкільного віку, погоджуючись з думкою українського психолога, науковця і практика Ю. Гільбуха, ми виокремили такі компоненти (операції) логічного мислення: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, серіація та узагальнення [1].

Для експериментальної роботи були обрані методики зі навчального посібника «Практикум з психології» (рекомендоване Вченою радою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича) та методи математико-статистичного аналізу [2].

При виборі методів і методик дослідження ми виходили з таких міркувань:

- по-перше, усі методи та методики повинні відповідати ознакам об’єктивності, відтворюваності, необхідності, конкретності, надійності, валідності;
- по-друге, методики повинні охоплювати всі компоненти розвитку педагогічного професіоналізму викладача та спрямовуватися на дослідження означеного феномена за обґрунтованими критеріями.

У таблиці 1 запропоновано психодіагностичний інструментарій дослідження розвитку логічного мислення.

Таблиця 1

Діагностична програма дослідження розвитку логічного мислення дитини старшого дошкільного віку

Компонент	Назва методики	Мета методики
Аналіз	Дослідження процесів аналізу й синтезу	Вивчення рівня аналізу і синтезу в розумовій діяльності дітей різного віку
Синтез	Дослідження процесу синтезу	Виявлення рівнів синтезу в розумовій операції людини
Порівняння	Дослідження процесу порівняння за Д. М. Завалишиною	Виявлення рівня операції порівняння в розумовій діяльності дітей
Класифікація	Дослідження процесу класифікації за А. Сазоновою «Назви одним словом»	Виявлення рівня операції класифікації в розумовій діяльності дітей
Серіація	Дослідження процесу серіації за А. Сазоновою «Від найменшого до найбільшого»	Виявлення рівня операції серіації в розумовій діяльності дітей
Вид мислення	Дослідження видів мислення «Обведи контур»	Виявлення рівня розвитку наочно-дійового мислення у дітей дошкільного віку

Узагальнені показники всіх компонентів логічного мислення наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості логічного мислення дітей старшого дошкільного віку (констатувальний етап), %

Рівень	Середній показник сформованості навичок							Узагальнений показник
	A/C	C	П	Уз 1	Уз 2	К	Сер.	
Високий	28	14,7	9,9	4,9	18,1	21,5	19,7	17,6
				11,5				
Середній	32,7	42,6	36,2	34,4	32,8	31,1	54	38,4
				33,6				
Низький	39,4	42,8	54,1	60,7	49,4	47,65	26,4	44,2
				55,1				

Результати аналізу одержаних кількісних даних свідчать про найвищий рівень сформованості в респондентів показників класифікації (21,5%). Показники порівняння і узагальнення перебувають на низькому рівнях (54,1% і 55,1% відповідно). Навичку серіації досліджувані опанували на середньому рівні (54%). Навички аналізу та синтезу перебувають на середньому та низькому рівнях.

Отримані дані показали, що більшість респондентів 44% логічне мислення сформовано на низькому рівні, 38% – на середньому та 18% – на високому рівнях. На нашу думку, це вказує на те що сьогодні не здійснюється ефективна робота щодо формування логічного мислення дітей старшого дошкільного віку, що й підтвердило актуальність дослідження означеного роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Плетиницька Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників. Запоріжжя : ЛПКС, 2002. 156 с.
2. Дубчак Г. М., Рудюк Н. Г. Практикум з психології : навч. посіб. Чернівці : Рута, 2006. 360 с.

Балахтар К. С.,

асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ВПЛИВ КРЕАТИВНОСТІ НА СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У кризових умовах сьогодення, у період швидких трансформацій, великого обсягу інформації і постійної нестачі часу найбільш гостро постає проблема вивчення суб'єктивного благополуччя людей загалом і викладачів іноземної мови зокрема. Нині зазнали кардинальних змін соціальні переконання, норми, цінності, прагнення, ідеали, що зумовлено змінами у суспільній свідомості, оскільки норми і цінності, які раніше підтримувались відповідними соціальними інститутами, не відповідають реальним відношенням у сучасній ситуації, а нові переконання і цінності, які регулюють поведінку особистості в суспільстві ще не утвердилися [2, с. 109-114]. Безумовно це відображається на їх задоволеності життям, самопочутті, поведінці, діяльності й суб'єктивному благополуччі, що, в свою чергу, впливає на здатність педагога приймати самостійні рішення, знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій, творчо реалізовувати професійну діяльність, «творити незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [2, с. 443-456.]. Тому важливим є вивчення впливу креативності на суб'єктивне благополуччя

викладача іноземної мови в закладах вищої освіти.

Суб'єктивне благополуччя, як зазначає Е. Дінер, це «широка категорія феноменів, що полягають в емоційній реакції людей, їх задоволеності окремими сферами життя, а також в їх судженнях про якість життя в цілому» [5]. При цьому науковець визначає когнітивну (рефлексивне судження людини, що її життя іде добре) та емоційну (баланс позитивних і негативних емоцій, які людина переживає упродовж певного періоду часу) (афективну) складові задоволеності життям, її суб'єктивного благополуччя. У структурі суб'єктивного благополуччя Дінер визначив три основних компоненти: задоволення, приємні та неприємні емоції, які в поєднанні формують рівень суб'єктивного благополуччя [4, с. 71-75].

Важливу роль у досягненні суб'єктивного благополуччя викладачем іноземної мови відіграє власний стиль викладання, який формується під впливом як внутрішніх (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і зовнішніх факторів (нормативних засад професійної діяльності, необхідності постійного підвищення кваліфікації). Це, в свою чергу, свідчить про креативність педагога. Основними ознаками креативної особистості є: інтелект, знання та досвід; широта кругозору; самостійність і сміливість мислення; здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду і навколишньої дійсності; діалектичний світогляд; індивідуальність, оригінальність і незалежність у прийнятті рішень; альтернативність; здатність фантазувати; широке використання наукового підходу в практичній діяльності [3, с. 145-150].

Зрозуміло, що коли людина, щаслива, задоволена власним життям, то вона і має широкі погляди, нові ідеї, нестандартно мислить, здатна до творчої діяльності, весела дотепна і навпаки. Якщо педагог здатний до креативного викладання іноземної мови, вміє подати сучасний матеріал в широкому контексті, використовувати метафори, встановити міжпредметні зв'язки, застосувати мультимодальний підхід, часто змінює види діяльності, варіює темп викладання, демонструє впевненість, здатний надихати й цінувати учнів, заохочувати їх до активної, емоційної взаємодії, сприяючи досягненню суб'єктивного благополуччя.

Отже, креативність викладача іноземної мови (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідний рівень знань предмету, який викладає, набуті психолого-педагогічні знання, уміння та навички, які, за сприятливих для педагогічної творчості педагога умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей вихованців і досягнення суб'єктивного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / под ред. А. М. Матюшкина *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 1965. С. 443–456.

2. Лукасевич О. А. Суб'єктивне благополуччя як психологічний феномен. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 2. С. 109–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2017_2_21 (дата звернення: 25.04.2019).
3. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир, 2015. 648 с.
4. Diener E. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol. 49. № 1. P.71–75.
5. The Science of Well-Being. *The Collected Works of Ed Diener*. Vol. 37. Dordrecht – Heidelberg – London – New York : Springer, 2009. 274 p.

Bujorean E.,
lect. dr.

Universitatea «Ștefan cel Mare» din Suceava, Suceava, România
consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională

EVALUAREA CLIMATULUI FAMILIAL ȘI A RAPORTULUI DINTRE GENERAȚII- DATELE UNEI ANCHETE IN JUDEȚUL SUCEAVA

Lucrarea noastră pornește de la o constatare a simțului comun, cea a dificultăților relaționale dintre părinți și adolescenți încercând să pună în evidență perspectiva acestora cu privire la climatul din familie. Cunoașterea aprofundată a problemelor care pot influența comportamentul adolescentin, poate servi ca punct de plecare în demersuri aplicative de consiliere educațională.

Marea majoritate a cercetărilor admit că, pe măsura evoluției societății, raporturile părinți-copii sunt tot mai mult definite printr-o dimensiune emoțională și că interesul părinților pentru educație crește (Stănciulescu, E., 1997, pp.51-52). Analizând transformările contemporane ale raporturilor părinți-copii, Elisabeta Stănciulescu (1997, p.54) remarcă că asistăm la o psihologizare a raporturilor familiale decât despre sentimentalizare: părinții contemporani, în special cei aparținând categoriei mijlocii și superioare, se implică intelectual și emoțional în creșterea și educarea copiilor mai mult decât au făcut-o predecesorii lor.

În perioada în care atât de multe schimbări au loc, conflictele părinte-copil și neînțelegerile sunt greu de evitat. Copiii sunt mult mai predispuși să treacă cu bine prin adolescență, dacă relația cu părinții lor este caldă, prietenoasă și bazată pe iubire, stabilă, consecventă și predictibilă. Adolescenții care dezvoltă relații pozitive cu părinții sunt mai puțin predispuși să se angajeze în comportamente de risc, inclusiv comportamente de tip adictiv, precum fumatul, consumul de alcool și de droguri (Guilamo-Ramos și colab, 2005). De asemenea, cercetările arată că adolescenții care se dezvoltă în familii suportive prezintă mai puțin simptome de depresie, înregistrând o stare psihologică de bine (Hair și colab., 2005). Sprijinul parental, constant exprimat, corelează pozitiv cu o stimă de sine ridicată a adolescentului și cu obținerea unor rezultate școlare bune (Mounts, 2001)

Ancheta psihosocială a urmărit evaluarea opiniei elevilor în legătură cu climatul din familia lor, cu problematica conflictului dintre generații și avansarea unor soluții pentru optimizarea relațiilor din familie. La studiu au participat atât elevi din mediul urban (52,8%), cât și elevi din mediul rural (47,2%), într-o proporție echilibrată băieți (53,2%) și fete (46,8%). Studiul a implicat un lot de 900 de elevi din clasele a VI-a – a X-a (44,6% elevi din ciclul gimnazial, 55,4% elevi liceeni). Media vârstei a fost de 15.2 ani. Majoritatea respondenților au optat pentru participarea la un program de consiliere vizând optimizarea comunicării adolescenților în familie, program inițiat de Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Suceava.

Obiectivele anchetei au vizat:

- Evaluarea calității climatului familial global și pe dimensiunile: frecvența și calitatea comunicării, manifestarea afecțiunii, gratificare și încurajare reciprocă, acordarea dreptului la opinie și la exersarea autonomiei;
- Constatarea unor diferențe între băieți și fete în ceea ce privește opinia cu privire la calitatea climatului din familie, pe dimensiunile avute în vedere;
- Evaluarea impactului mediului de rezidență al elevilor asupra aprecierii calității climatului familial;
- Identificarea unor posibile diferențe între elevii de la nivel gimnazial și cei de la nivel liceal cu privire la climatul familial;
- Identificarea aspectelor din relația adolescenților cu părinții care sunt apreciate de către aceștia, precum și a celor care necesită îmbunătățiri.

Conform datelor obținute, 30% dintre elevi apreciază că relațiile lor cu părinții sunt excelente. În pofida diferenței de vârstă, elevii și părinții se simt apropiați, iar experiențele «comune» sunt numeroase. Ei simt că își pot manifesta autonomia și independența, fiind totodată profund legați de părinți, nu din datorie, ci din atașament. Semnificativ este faptul că părinții sunt considerați cei mai buni sfătuitori și copiii cred că li se acordă dreptul de a lua hotărâri privind drumul în viață, asigurați fiind de sprijinul părinților. De altfel studiile de după 1970 pun în discuție clișeul privind "criza de identitate", relevând că cei mai mulți adolescenți au relații plăcute cu părinții lor (Bronson, P., Meeryman, A., 2011). Se pare că 25% dintre adolescenții aflați în conflict cu părinții lor aveau acest tip de problemă înainte de a ajunge la pubertate (id).

56% dintre elevi văd climatul familial, cel mai adesea unul amiabil. Ei pot avea sentimentul, uneori, că părinții nu îi înțeleg, deși s-ar putea ca această impresie să fie indusă de anturaj. 11,9% dintre elevi declară că relațiile lor cu părinții sunt bune, dar alternează perioadele de conflict cu cele de acalmie. Doar la un procent redus dintre elevii chestionați (1,9%), se poate aprecia, că relațiile cu părinții sunt semnificativ afectate și li s-a format convingerea că nu sunt înțeleși. Ideea conflictului dintre generații își găsește o ilustrare perfectă în cazul lor, iar afirmarea autonomiei antrenează inevitabil conduite de revoltă.

În urma analizei rezultatelor, se poate constata că asistăm la o democratizare în planul relațiilor dintre adolescenți și părinți. Mulți părinți realizează că stilul de

educație autoritarist care predomina în perioada copilăriei lor are multiple dezavantaje și își doresc un tip de relație caracterizat în același timp prin grija oferită copiilor, cât și de fermitate în impunerea și urmărirea unor reguli. Astfel, 60% dintre elevi declară că părinții lor sunt afectuoși, aproape jumătate dintre ei declarând că aceștia sunt cei mai buni prieteni, iar mai mult de un sfert dintre ei apreciază că familia lor este un model de înțelegere dintre membrii săi. Cei mai mulți elevi declară că nu au în general rețineri în a discuta problemele lor cu părinții, însă nu trebuie neglijat procentul de 26% care declară că manifestă rezerve în a dezvălui ce au pe suflet. Aceste aspecte indică că unii părinți sunt fie excesiv de protectori și anxioși, iar adolescenții nu vor să-i îngrijoreze și mai mult, fie extrem de critici și severi în impunerea unor standarde de comportament, mai puțin toleranți și iertători.

În cadrul acestui studiu, adolescenții au fost solicitați să formuleze un sfat pentru părinți. În cadrul acestei secțiuni, elevii le-au „recomandat” părinților să nu se îngrijoreze așa de mult, să le vorbească cu calm și să-i asculte atunci când apare o problemă, să le ofere mai multă libertate și să aibă încredere în alegerile pe care ei le fac în spațiul social, să petreacă mai mult timp cu familia. La această vârstă elevii nu conștientizează toate dificultățile materiale pe care le întâmpină unele familii și le sugerează părinților să înțeleagă că „munca permanentă daunează” ori „relația dintre ei este mai importantă decât facturile”. Ei ar dori ca părinții să controleze mai mult nivelul de stres și să trăiască în prezent, lăsând la o parte obiceiurile și convențiile din timpul copilăriei lor. Unii dintre adolescenți manifestă mai multă empatie și chiar ar vrea ca părinții lor să le împartasească și ei problemele cu care se confruntă. Alții dau dovadă de maturitate, conștientizând rolurile educative ale părinților și, surprinzător, îi sfătuiesc pe părinți „să se poarte cu ei, ca și cum ar fi copilul lor, nu prietenul lor” ori „să înțeleagă ca notele nu sunt totul, dar nici să le lase prea multa libertate”. Cățiva elevi le-ar sugera părinților să manifeste mai multă iubire, înțelegere și să excludă alcoolul din viața lor. Totodată, elevii au declarat ca apreciază în familia lor grija, iubirea necondiționată, sinceritatea, faptul că părinții sunt atenți la nevoile lor și le îndeplinesc toate dorințele ori sfaturile bune primite.

Mai mult de jumătate dintre respondenți apreciază că modul de comunicare în familie este un aspect care poate fi îmbunătățit.

Relația părinți-copii nu trebuie lăsată la întâmplare. Aproape toți adolescenții pot trece printr-o serie schimbări în comportament și atitudini. Însă când modificările sunt radicale (note din ce în ce mai proaste, chiulul repetat de la școală, modificări semnificative în greutate, tendințe de izolare, probleme de încălcare a regulilor, etc.), este necesar ca părinții să consulte un consilier școlar sau un psiholog. Evaluarea realizată de către acești specialiști poate stabili în ce măsură sunt prezente sau nu simptomele unor probleme mai grave.

Гандзілевська Г. Б.,
доктор психологічних наук, доцент
Національний університет «Острозька академія»
м. Острог, Україна

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЧАС РЕФОРМ

Кризова ситуація, реформи та відповідно зміни, які зараз переживає Україна провокують втрату психологічних ресурсів особистості. Особливо гостро ця проблема стосується вчителів початкових класів, адже впровадження нових правил відповідно до орієнтирів концепції «Нова українська школа» вимагає трансформації їхнього професійного сценарію. Втрата ресурсів, що супроводжує цей процес стимулює професійне вигорання. Так, нагальною вимогою для сучасної психолого-педагогічної науки є вивчення ефективних умов та чинників відновлення та примноження ресурсів вчителів початкової школи для досягнення їхнього професійного успіху. Один із напрямків вирішення цієї проблеми вбачаємо у розробці та застосуванні психолого-акмеологічного супроводу вчителя крізь призму розгортання його життєвого сценарію, який у стресовій ситуації створює відчуття впевненості та безпеки щодо майбутнього. Як прогностична поведінкова стратегія внутрішньої моделі власного Я, що виконує функції / гіперфункції психологічного імунітету, життєвий сценарій у акмеперіоді – найбільш продуктивному віковому проміжку часу, хронологічні межі якого традиційно охоплюють 20 (16) – 60 (65) років – обумовлює спрямованість індивіда на досягнення акме, оптимуму в само-реалізації. А тому розуміння конструктивного й деструктивного потенціалів життєвого, а отже й професійного, сценарію може скерувати психологів на нові дослідження в напрямі акмеологізації – досягнення вершин особистісного, професійного, соціального й духовного самовдосконалення (Т. Молодиченко [4]) вчителів початкової школи. У зв'язку з цим *метою* цього дослідження є виділення сприятливих умов психолого-акмеологічного супроводу вчителів початкових класів у час реформ.

Поряд із затребуваністю особистості як спеціаліста певної галузі та організації акмеологічного середовища, провідною психолого-акмеологічною умовою процесу акмереалізації професійного сценарію вчителя є його готовність використовувати та впроваджувати інновації. Очевидно, що для розробки психолого-акмеологічного супроводу вчителів початкових класів вагоме значення належить вивченню бар'єрів у забезпеченні цієї умови. Готовність особистості до змін, як і готовність до саморозвитку, включає установки та досвід (П. Горностаї). У такому контексті актуальними є сценарні установки-рішення, які відповідно до праць транзактних аналітиків та їхніх послідовників – Е.Берна, К.Штайнера, Б. і М. Гулдінгів та інших, сформовані під впливом заборон і драйверів батьків у дитинстві,

сприяють психологічній адаптації, однак у дорослому віці можуть виконувати деструктивну функцію у контексті продуктивного самоздійснення та досягнення акме-успіху. Так, наукові розвідки, проведені на базі Наукового центру «Інститут практичної психології та психотерапії» Національного університету «Острозька академія» емпірично підтверджують кореляційну залежність особистісної готовності до змін учителів початкових класів від їхніх сценарних установок (Г.Гандзілевська [3]). Згідно до результатів застосування опитувальника «Особистісна готовність до змін», розробленого Ролніком, Хезером, Голдом і Халом в адаптації Н.Бажанової та Г. Бардієр, у вчителів початкових класів у загальному переважає низький рівень її сформованості (87%) та середній (13%). У результаті застосування опитувальника ранніх дитячих рішень С. Максимової, що є модифікованим варіантом методики В. Петровського «Дитячі думки» (адаптований українською мовою (Г. Гандзілевська, У. Нікітчук)), найбільш вираженими сценарними заборонами у досліджуваних виявлено «Не будь маленьким, не будь спонтанним» (52.2%) та припис «Не твори» (13.5 %), що своєю чергою блокує креативність. Очевидно, що для вчителів, які працюють з дітьми молодшого шкільного віку, де активно застосовується гра, такі сценарні заборони є психологічними бар'єрами професійної акмереалізації. Результати кореляційного аналізу між показниками особистісної готовності до змін та сценарних установок, здійсненого за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона та Кендалла, демонструють обернену двосторонню кореляцію між показниками шкали «Оптимізм» та припису «Не твори» (-,399, $p < 0,05$), та пряму кореляцію між показниками шкали «Сміливість» та припису «Старайся» (,353, $p < 0,05$). Таким чином, сценарні установки вчителів початкових класів, обмежуючи креативність, блокують особистісне зростання особистості в контексті набуття нового досвіду, та стимулюють над активність, а отже потребують корекції та розробки відповідних акмеологічних технологій. Якісний аналіз результатів апробації акмеологічного тренінгу та Щоденника психологічної самодопомоги для мігранта, запропонований у попередніх дослідженнях [2], дозволяє рекомендувати його для осіб, що перебувають у кризових умовах, а отже і для вчителів початкової школи в час реформ. Основним механізмом технологічного компоненту акмеологічного супроводу мігранта виділено наративізацію, умовою – апробацію ефективних стратегій самопрезентації та присвоєння ресурсних життєвих ролей. У зв'язку з цим форми, методи, засоби психолого-акмеологічного супроводу вчителів початкових класів варто моделювати у інтегративному підході, де чільне місце належить наративним та психодраматичним технікам. Так, відповідно до вище запропонованих результатів дослідження акмеологічний тренінг має включати комплекс психотерапевтичних технік і корегувальних вправ, спрямованих на корекцію деструктивних сценарних приписів, розвиток саногенного мислення та

самоцінності («Повернення в часі», «Проекція в майбутнє», «Ампліфікація», «Деконструкція», «Відновлення участі» та ін.). Окрім технологічного компоненту, акмеологічне середовище, де він реалізовується, включає й просторовий, а тому залежить як від того, хто пропонує акмеологічну технологію, так й від самих учасників. У зв'язку з цим оптимізації потребує акмекультура вчителів, що відображає їхню життєву позицію, зокрема смисло-життєві орієнтири (Е. Селєзньова), та включає їхню акме-мотивацію, тобто спрямованість на розв'язання акмеологічних завдань, акмездібності, що демонструють здатність конструювати акмеограми свого розвитку, та акмекомпетентності – інтегральну готовність і здатність зрілої особистості будувати свій поступовий психічний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень, які найбільш повно реалізують психологічні ресурси людини (І. Булига [1]). У такому контексті у психолого-акмеологічну підтримку доцільно включити такі компоненти соціальної (Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. Подгурецькі [5]): емоційний (упевненість у тому, що про людину турбуються, її люблять і високо цінують); комунікативний (задовольняється потреба в тому, щоб виговоритися); оцінний (відбувається ситуація соціального порівняння, у ході якої індивід отримує відповідь на питання про правильність свого ставлення до того чи того факту чи явища); інформаційний (має місце конкретна інформація про те, як сприймати ситуацію); інструментальний (отримання конкретної дієвої допомоги).

Вагоме значення у процесі формування акмеологічного імунітету вчителів початкової школи, тобто стійкості у взаємодії особистості й навколишнього середовища для досягнення акме-цілі, належить резилієнсу. Останній досліджується вітчизняними науковцями (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В.Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко [6]) не лише як здатність людини амортизувати вплив надзвичайних ситуацій, тобто «пом'якшувати» їх дію через актуалізацію ресурсів, а й означається як динамічний, безперервний, активний процес появи чи розвитку нових сил і ресурсів адаптації та відновлення. У цьому контексті важлива роль належить процесу самодопомоги, саморозвитку та самовдосконаленню. А тому задля продовження активного професійного життя в часи реформ, вчителям початкової школи важливо використовувати можливості для самоосвіти (сучасні онлайн-курси, бібліотеки, соцмережі з фаховими форумами тощо). Окрім того, усвідомленню смислів-цілей, свого покликання та цінностей, розвитку позитивного ставлення до себе, інших та свого життя, сприяє й розроблений нами Щоденник самодопомоги, спрямований на дослідження акмеологічних ресурсів життєвого сценарію засобами наративізації. Процес відновлення акмекомпетентностей пропонується у контекстах здатності використовувати досвід предків та переживати певні почуття й емоції, здатності до творчості та інноваційної готовності. Таким чином, провідною умовою психолого-акмеологічного супроводу вчителів

початкової школи в час реформ виділяємо створення акмеологічного середовища, що має надавати зовнішній стимул для саморозвитку та самовдосконалення. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у перевірці дієвості психолого-акмеологічних технологій, запропонованих для вчителів початкових класів у час реформ.

Список використаних джерел

1. Булига І. В. Психологічні особливості акмеологічних здобутків зрілої особистості. *Современные научные исследования и инновации*. 2011. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1297> (дата звернення: 01.05.2019).
2. Гандзілевська Г. Б. Життєві сценарії українських емігрантів (психолого-акмеологічний дискурс): монографія. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018. 484 с.
3. Гандзілевська Г. Б. Психологічні бар'єри та ресурси реалізації акмеологічних компетентностей вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: зб. наук. праць. Острог: Вид-во НаУОА, листопад 2018. № 7. С. 9–14.
4. Молодиченко Т. А. Стратометрическая концепция акмеологизации личности и социальная стратификация общества. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Вып. 1. С. 83–87.
5. Орбан-Лембрик Л. Е., Подгурецькі Ю. Психологічні засади спілкування: монографія. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2008. 416 с.
6. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посібн. / Н. Гусак та ін.; за заг. ред. Н. Гусак; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ: НаУКМА, 2017. 92 с.

Гаркавенко Н. В.,

кандидат психологічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА УЧНЯМ У СТАНОВЛЕННІ САМООЦІНКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Роль колективу, його вплив на особистість кожного учня, навіть за умов нестабільності суспільства, його швидкоплинного розвитку, нового освітнього рівня є закономірною. Оскільки кожен учень щодня перебуває у класі, то й клас (свідомо чи несвідомо) впливає на нього так само, як трудовий колектив впливає на робітника, студентський – на студента, військовий – на солдата.

Стратегічним напрямом освітнього процесу на державному рівні є особистісно-орієнтований підхід, згідно якому навчально-виховний процес

початкової школи спрямовано на саморозвиток: самосвідомість, самооцінку, самовиховання особистості дитини, розвиток творчих здібностей, реалізацію її природного потенціалу, підтримку проявів індивідуальності з перших днів перебування в школі.

Самооцінка, як свідчать дослідження Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Століна, К. Левіна, А. Маслоу, К. Роджерса та інших, є складним, багатоаспектним феноменом, що досліджується в філософії, соціології, психології та педагогіці, тобто є предметом міждисциплінарного дослідження.

Сьогодні завданням педагогів є створення оптимальних умов для повноцінної взаємодії дитини з усім шкільним середовищем, в якому має відбуватися в першу чергу становлення самооцінки, пошук свого «Я» та задовольнятися всі основні пізнавальні потреби.

Нерідко виникає ситуація, коли проводиться зовнішня диференціація у 5-9 класах для поглибленого вивчення предметів. Характерною особливістю проведення такої диференціації у сільських школах, за наявності лише двох паралельних класів є ситуація, коли у клас з поглибленим вивченням певних предметів потрапляють учні із високими і середніми навчальними можливостями, а у звичайному загальноосвітньому класі залишаються переважно учні з низькими та частина учнів із середніми навчальними можливостями [1, с.56].

Саме усвідомлення учнями того, що вони «не пройшли відбір» вже є для них травмуючим фактором. Спрацьовує стереотип: «Якщо мене не взяли до того класу, значить – я не такий...».

Атмосфера сучасного села, надмірна інформатизація, коли «всі все про всіх знають», є причиною не сприйняття частиною батьків перерозподілу класів та нового соціального статусу їх дитини. І часто саме вони, прагнучи захистити своїх дітей, мимоволі нав'язують їм роль невдах, нездібних, нескладних, безнадійних.

Також джерелом травмування учнів є відношення колишніх однокласників: часто зверхнє, недоброзичливе, часто переростає у довготривале цькування – боулінг, переслідування та висміювання через інтернет.

Наступне – утворення по суті нового класу супроводжується руйнуванням емоційних зв'язків, станом тривоги та очікуванням негараздів, адже, у загальноосвітні класи, зазвичай, потрапляють учні із недисциплінованою поведінкою.

Також важливим є факт, що перерозподіл класів припадає на кризовий період розвитку дитини (пубертатний період), коли в учнів можуть домінувати негативні характеристики в афективній, мотиваційній, пізнавальній сферах особистості.

І, нарешті, слід згадати також про недотримання вчителями педагогічного такту по відношенню до учнів класу і вживання у розмовній мові термінів «сильні» і «слабкі», «розумні» і «дурні», «багаті» і «бідні». Така

характеристика диференційованих класів обов'язково виходить за межі мікросоціального середовища – школи і розповсюджується на макросоціальне середовище – формує колективну думку села, стає ще одним чинником зростання незадоволення батьків.

Всі ці фактори одночасно завдають великого удару по Я-концепції учня, зокрема, по основній його складовій – самооцінці. Проведені нами дослідження самооцінки учнів таких загальноосвітніх класів (за методикою Дембо-Рубінштейна) в перший місяць після проведення диференціації (дослідження проводилися в різних школах) дали такі результати:

За шкалою «розум»

Клас, рік	Самооцінка, %		
	адекватна, %	занижена	завищена
9 клас (2018)	47,2	12,8	33,0
8 клас (2018)	57,0	21,5	21,5
7 клас (2018)	58,0	17,0	25,0

За шкалою «щастя»

Клас, рік	Самооцінка, %		
	адекватна	занижена	завищена
9 клас (2018)	27,4	39,6	33,0
8 клас (2018)	74,2	21,5	4,3
7 клас (2018)	67,0	25,0	8,0

Як бачимо, постає проблема, становлення адекватної самооцінки учнів, яка здійснюватиметься одночасно з процесом формування класного колективу. Саме цей процес і буде визначальним фактором впливу на учня, його самопочуття протягом першого півріччя з часу проведення зовнішньої диференціації.

Слід зазначити, що основна частина цих дітей раніше входила в пасив класу, а деякі з них – в зону ризику (тобто мали негативний офіційний статус серед вчителів та були відкинутими у попередніх класних колективах). Переформування класів веде до утворення нових класних колективів, в яких кожен учень має шанс отримати інший, позитивний для нього статус серед однокласників.

Безумовно зміна статусу дитини неможлива без усвідомлення нею своїх позитивних і негативних рис, зміни самооцінки.

Це вдається зробити, якщо, по-перше, перевести акцент з інтелектуальних властивостей дитини на її особистісні характеристики: спеціальні здібності, вміння, позитивні риси характеру (доброту, щирість, вміння прощати, гуманність, любов до менших дітей, любов до тварин).

По-друге, зняти дію наведених раніше факторів. Для цього необхідна комплексна цілеспрямована робота адміністрації школи, практичного психолога, соціального педагога, класного керівника, вчителів-предметників.

Узагальнення нашого дослідження з даної проблеми дає можливість

запропонувати такі, на нашу думку, найбільш ефективні підходи до організації роботи всього педагогічного колективу.

Керівництву школи перед проведенням зовнішньої диференціації належить на загальношкільних батьківських зборах обґрунтувати її необхідність та навести переконливі аргументи на користь проведення диференціації саме для дітей, які залишаються у загальноосвітньому класі.

У роботі з педколективом слід зосередити увагу на проведенні роз'яснювальної роботи щодо дотримання педагогами такту в розмовній мові і чітке визначення назв класів [3, с. 65].

Класним керівником цього класу має бути призначений педагог з позитивною Я-концепцією.

Практичному психологу варто зосередити психодіагностичну роботу на: вивченні особистості учня – інтересів, захоплень, самооцінки, рівня домагань; діагностиці міжособистісних відносин у класі.

За результатами згаданих досліджень слід використовувати групову форму спілкування, зокрема, тренінг комунікативних умінь [2, с. 44]. Це допоможе дитині глибоко усвідомити позитивні риси свої та однокласників, набуті вміння дивитись на ситуацію очима своїх товаришів, проникнутись їхніми потребами й почуттями, усвідомити свої недоліки, критичніше ставитись до своїх вчинків.

Цій же меті сприятиме проведення циклу занять по розвитку позитивної життєвої орієнтації, формування адекватної самооцінки.

У роботі з окремих учнем для досягнення ним успіху у виді діяльності, у взаємодії з іншими людьми, в яких раніше він не мав успіху, слід використовувати прихований психологічний тренінг [1, с. 29].

Класному керівнику варто зосередити увагу на створенні в класі психологічного клімату доброзичливості й уважності до кожного члена колективу через посильну для учнів допомогу, втручання, співчуття, які формують у конкретної дитини почуття особистої честі, гідності.

Позитивним моментом творення класного колективу та формування адекватної самооцінки учнів є робота по створенню іміджу класу.

Сприяти створенню ситуації прояву позитивних рис характеру, інтересів, захоплень учня та акцентувати на них увагу класу.

Така комплексна цілеспрямована робота педагогічного колективу має проводитися протягом перших чотирьох місяців після здійснення диференціації. Результат: формування в учнів певної системи цінностей, яка має позитивний вплив на становлення адекватної позиції дитини по відношенню до себе.

Список використаних джерел

1. Гільбух Ю. З., Киричук О. Шкільний клас: як пізнати й виховати його душу. Київ, 1996.
2. Зязюн І. А., Семиченко В. А. Інструментування правових відносин між

- колективом і особистістю в педагогічній системі А. Макаренка. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 1. С. 117–128.
3. Котко Т. П. Пути формирования здорового психологического климата в классном коллективе. *Практична психологія і соціальна робота*. 2001. № 6. С. 22–25.
 4. Родионов В. А., Ступницкая М. А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе : методические рекомендации. Ярославль : Академия развития/Академия Холдинг, 2002. – 160 с.
 5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 559 с.

Груб'як І. Я.,
магістр спеціальності «Психологія»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Константинова Ж. Г.,
викладач психології
ДВНЗ «Чернівецький індустріальний коледж»
м. Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

У процесі багаторічного виконання однієї й тієї ж професійної діяльності у фахівця розвиваються професійно важливі якості. Поряд з ними з'являються якості, що деформують особистість. Можна констатувати, що на стадії професіоналізації за багатьма видами професій відбувається розвиток професійних деструкцій [2].

Професійна діяльність вчителя, незалежно від різновиду виконуваної ним роботи, відноситься до групи професій із підвищеною моральною відповідальністю за виховання, навчання та соціалізацію дітей. Постійні стресові ситуації, до яких потрапляє вчитель в процесі складної соціальної взаємодії з колегами, батьками, дітьми, постійне проникнення в суть проблем дітей, особиста незахищеність та інші морально-психологічні чинники постійно негативно впливають на психічне здоров'я вчителя. Це пов'язано також з тим, що вчитель у повсякденній діяльності, крім професійних знань, умінь і навичок, значною мірою використовує свою особистість, будучи своєрідним «емоційним донором». *Негативні психічні переживання і стани зачіпають різні грані трудового процесу – професійну діяльність, особистість, сферу ділового спілкування, що в цілому негативно позначається на професійному розвитку вчителя.*

Термін «деформація» тлумачиться винятково з природничо-наукових позицій (від лат. *deformatio* – перекручування) – як зміна відносного положення частини тіла, пов'язане з переміщенням. Професійна деформація

являє собою зовсім інший соціально-психологічний феномен, а саме наявність в особистості певних психологічних змін, котрі впливають на якісне виконання діяльності.

Ось чому дослідження професійної деформації вчителів – це не лише актуальна тема як у теоретичному аспекті, так і в практичному. Зокрема, професіоналізація особистості вчителя у процесі багаторічного виконання ним службових обов'язків пов'язана як із розвитком професійно значущих рис, так і з формуванням таких, які негативно впливають на виконання ним посадових обов'язків. Отож феномен професійної деформації вчителя становить складну соціальну й психологічну проблему, що вимагає адекватного розв'язку.

У науковій літературі існує низка термінів, які описують зміни, що відбуваються з особистістю під впливом професії (професійна деформація, професійні девіації, деградація, професійні деструкції). Під професійними деструкціями розуміються зміни сформованої структури діяльності й особистості, які негативно позначаються на продуктивності праці й взаємодії з іншими учасниками цього процесу [1].

Є. Ф. Зеєр виділяє наступні особливості професійних деструкцій:

1) відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими й соціальними нормами;

2) дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і як наслідок – нереалістичні цілі, помилкові змісти праці, професійні конфлікти;

3) низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці й дезадаптація;

4) неузгодженість окремих ланок професійного розвитку, коли одна сфера як би забігає вперед, а інша відстає (наприклад, мотивація до професійного росту є, але заважає відсутність цілісної професійної свідомості);

5) послаблення професійних вмінь, професійних здібностей, професійного мислення; поява негативних якостей, які раніше були відсутні, відхилень від соціальних й індивідуальних норм професійного розвитку;

6) поява деформацій особистості (наприклад, емоційного виснаження і вигорання); припинення професійного розвитку через професійні захворювання або втрату працездатності [1].

Професійні деструкції – це порушення вже засвоєних способів діяльності, руйнування сформованих професійних якостей, поява стереотипів професійної поведінки і психологічних бар'єрів при засвоєнні нових професійних технологій, нових професій або спеціальностей. Це також зміни структури особистості при переході від однієї стадії професійного становлення до іншої. Переживання професійної деструкції супроводжується психічною напруженістю, психологічним дискомфортом, а в окремих випадках конфліктами й кризовими явищами. Здійснення конкретних видів діяльності не вимагає задіяння всіх різноманітних якостей і здатностей

особистості, багато з них залишаються *незатребуваними*. В міру професіоналізації успішність виконання діяльності починає визначатися ансамблем професійно важливих якостей, які роками «експлуатуються». Окремі з них поступово трансформуються в професійно небажані риси. Одночасно поволі розвиваються професійні акцентуації – надмірно виражені якості і їхні *поєднання*, що негативно позначаються на діяльності й поведінці *вчителя*. Деякі функціонально-нейтральні властивості особистості, розвиваючись, можуть трансформуватися в професійно негативні якості. Результатом всіх цих психологічних метаморфоз стає деформація особистості *самого вчителя*.

Професійна девіація проявляється в незначних змінах особистісних якостей вчителя, що не носять яскраво вираженого негативного характеру. Як правило, це явище не призводить до негативних змін в основних особистісних характеристиках, не впливає значно на ефективність професійної діяльності [3].

«Професійна деформація – когнітивне перекручування, психологічна дезорієнтація особистості, що формується через постійний тиск зовнішніх і внутрішніх факторів професійної діяльності, і приводить до формування специфічно-професійного типу особистості» [3].

Таким чином, професійна деформація особистості – це один з видів негативних змін, що відбуваються з особистістю працівника системи надання *освітніх* послуг під впливом професійної діяльності. Професійна деформація виникає, формується тривалий час під впливом професійних деструкцій.

Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 4-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект: Фонд «Мир», 2006. 336 с.
2. Профессиональная деформация. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональная_деформация (дата обращения: 04.05.2019).
3. Синюкий О. В. Соціально-політичні фактори сексуального насильства: особливості детермінації злочинності в силових структурах і актуальність протидії професійній деформації. *Спецпроект: анализ научных исследований* : сб. научн. работ. междунар. научно-практ. конф. (Днепропетровск, 7-11 декабря 2005 г.) Т. 1. Днепропетровск, 2005. С. 63–68.

Кузенко О. Й.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»
м. Івано-Франківськ, Україна

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКИХ РОДИННИХ ТРАДИЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Українські родинні традиції, до яких дитина прилучається з перших днів життя, охоплюючи всі напрями сімейного виховання, відіграють провідну роль у становленні і формуванні її особистості. Сім'я завжди була провідною ланкою в соціальній структурі суспільства. Зміни, які відбуваються в сім'ї, впливають на характер суспільних відносин, на стан і розвиток самого суспільства. Сімейна діяльність регулюється і спрямовується традиціями та звичаями, цінностями та нормами, що панують у суспільстві за певних історичних умов.

Обґрунтовуючи значення українських родинних традицій у формуванні особистості дитини, вчені наголошують, що від самого народження дитина виховується згідно з тими неписаними законами, які виробляли впродовж усієї культурогенези етносу. Завдяки звичаєвій родинній культурі дитина спрямовується не лише на спостереження, а й на відтворення апробованих і усталених норм поведінки.

Виховне значення родинних традицій, необхідність їх вивчення та впровадження в педагогічну практику обґрунтовували видатні педагоги минулого: Г. Ващенко, Я. Коменський, П. Лесгафт, І. Огієнко, Г. Сковорода, Є. Славинецький, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Ґрунтовний аналіз значення українських родинних традицій у формуванні особистості дитини здійснено в історико-педагогічних працях В. Костіва, Т. Люриної, О. Семенов, М. Стельмаховча, В. Струманського та ін.

Видатні мислителі минулого й сучасні дослідники обстоюють думку, що світоглядні пріоритети кожного народу, в тому числі й щодо виховання молодого покоління, формуються з орієнтацією на певний виховний ідеал, тобто ідеальний образ людини. Створення такого образу ґрунтується на властивій народу психології, характері, ментальності у широкому розумінні цього слова. Відмінності в соціальній психології різних етносів зумовлюють своєрідність і неповторність створених ними виховних систем.

Вчені звертають увагу, що українське родинне виховання ґрунтується на традиціях нормотворчості, котра проявляється у народних світоглядних настановах на мораль, ідеали, звичаї, традиції, обрядовість, фольклор, тобто на духовну народну спадщину. Основним завданням виховання український народ вважав навчання кожного бути людиною, наголошуючи, що навіть глибока обізнаність без людяності може принести шкоду. З цього приводу народна мудрість застерігає: «знання без людяності – це меч в руках у безумця». Оскільки, фундаментальною основою своєї життєдіяльності народ

вважав працю: «справжнє життя – у праці», «праця – душа всього життя», то відповідно й дитину з ранніх літ привчали до самообслуговування, спільної праці з батьками. У народній педагогіці обстоюється необхідність дотримання єдності моральних норм: «Хто дітям потаче, сам плаче», водночас і застерігали: «Не вчи штурханцями, а хорошими слівцями». Про моральне виховання дитини судили з репутації батьків: «Яка гребля – такий млин, який тато – такий син». Прикладом моральності в народі вважали чесну і правдиву, цнотливу, шляхетну людину. Водночас, застерігали від нечесності і хитрощів: «Не копай другому ями, сам упадеш», а у забороні: «Не руйнуй пташиних гнізд, бо осліпнеш!» – карали «тріхом» [1, с. 63].

Варто відзначити, що спосіб життя родини і характер спілкування з дитиною стало визначальним щодо формування в дитини перших звичок, від яких значною мірою залежатиме її майбутня поведінка в суспільстві. Взаємозалежність особистісних якостей дитини від середовища, побутових умов, домашнього оточення, всього укладу життя сім'ї знайшла відображення в багатьох українських народних прислів'ях і приказках: «З ким поведешся, від того й наберешся», «Ниточка веде до клубочка», «Який стук, такий грюк», «Кожна пташка свою пісню співає і своє гніздечко має» [1, с. 38].

В усній народній творчості важливе місце відводиться обґрунтуванню ролі домашнього оточення та способу життя родини в формуванні особистості дитини. Коли вона починає ходити й розмовляти, тоді з'являється більше можливостей для фізичного і духовного контакту з навколишнім світом: «Перший крок дитини – радість для родини», «Як говорить дитя, то вирує в хаті життя» [1, с. 38].

У народній мудрості наголошується, що сім'я позитивно впливатиме на дітей тоді, коли в ній пануватиме здоровий дух єдності. Постійні родинні чвари, сварки між батьками, а ще гірше – негідна поведінка когось з них, негативно позначаються на вихованні дітей. З огляду на це, в народних уявленнях у народних уявленнях визначено такий могутній чинник формування особистості, як виховання прикладом. Приміром, народні афоризми: «Добрий приклад кращий за сто слів», «Бурчання наскучить, приклад научить», «Приклад кращий за правило». Як стверджує М. Стельмахович: «У цих висловлюваннях бачимо схильність дитини наслідувати старшого брата чи сестру, матір чи батька, сильнішого чи розумнішого товариша, а також народну виховну практику наслідування з принципом «роби так, як я» [1, с. 38].

Зазначимо, що чинники формування особистості розглядаються в народній педагогіці як однаково важливі, проте в різних ситуаціях кожний з них може стати вирішальним: спадковість («Яке коріння – таке й насіння», «Яке зіллячко, таке й сім'ячко», «Від лося – лосята, від свині – поросята»), середовище («Як зайдеш між реп'яхи, то й реп'яхів наберешся», «Як у сім'ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття»), виховання («Що виховаєш, то й матимеш»), спадковість і виховання («Яке дерево, такі його віти, які батьки, такі й діти», «Яка гребля, такий млин: який батько, такий і син») [1, с. 38].

Українським народом упродовж століть були вироблені певні виховні ідеали, які впливали на формування особистості. Передусім, це ідеал сім'ї як першооснови життя, навчання і виховання людини, «виведення дитини в люди». Сім'я, на відміну від усіх інших інститутів виховання, відбивається на особистості, передусім, своїм укладом, який має неповторні особливості – певні типологічні характеристики, пов'язані зі стилем поведінки батьків, тактикою родинного виховання, спрямованістю сім'ї, стосунками між батьками та іншими її членами. Сучасна соціальна ситуація впливає на сімейні взаємини, спричиняючи певні зміни в родинному житті, але все ж таки сім'я є своєрідною фортецею, що забезпечує розвиток і захист найкращих якостей особистості [2].

Таким чином, реалізація українських родинних традицій відбувається завдяки системі обрядів, ритуалів, звичаїв, народному етикету, усну народну творчість, символи тощо. Сімейна обрядовість супроводжує родинне життя людини різноманітними обрядами та ритуалами, які завдяки образно-символічній формі окреслюють важливі етапи розвитку родини в її життєвому циклі: утворення нової сім'ї, народження дитини, її повноліття, сімейні ювілеї, смерть когось із членів сім'ї. Завдяки родинним традиціям дитина виховується згідно з тими неписаними законами, які формувалися впродовж усієї культурогенези етносу, і які виступають важливим чинником формування її особистості.

Список використаних джерел

1. Бабенко Н. Б. Українські народні традиції, свята і обряди як прояви сімейної культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2013. №2. С. 62–67.
2. Максимович Ольга. Народно-педагогічні основи сімейного виховання. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/626.pdf> (дата звернення: 02.05.2019).
3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.

Куліковська І. С.,

асистент кафедри музики

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА МАЙБУТНЬОГО СПІВАКА

Сучасні умови соціально-економічного реформування позначилися на загальній спрямованості процесу формування музично-педагогічної компетентності студентів у закладах вищої освіти. Відповідно, випускник музичних спеціальностей має «оперувати знаннями, володіти здатністю заражати одним із наймогутніших засобів виховання творчого й інтелектуального –

співом – божественним та небесним заняттям, що зміцнює все прекрасне та шляхетне в людині (Платон Афінський)» [3]. У зазначеному контексті вимоги до професійної придатності майбутнього співака у частині вокально-виконавських компетенцій конкретизовані у нормативних документах навчального закладу («Освітньо-кваліфікаційна характеристика», «Освітньо-професійна програма підготовки») та узгоджені із Законом України «Про вищу освіту» (2014), Державним галузевим стандартом вищої освіти (2003).

Якісний показник вокальної підготовки майбутнього співака розглядаємо як комплекс розвинених музичних здібностей та професійних якостей, досконале володіння основами співацького дихання, позицією звучання співацькою артикуляцією, чіткою дикцією [7, с. 163].

Формування фахової компетентності майбутнього співака здійснюється на заняттях з дисциплін історико-теоретичного, вокально-хорового та інструментально-виконавського циклів, засвоєння яких забезпечує теоретичну, практичну і методичну підготовку студентів до професійної діяльності. Складовими вокально-методичної підготовки дослідники розглядають: мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний, рефлексивно-аналізуючий (Л. Василенко); мотиваційно-потребовий, емоційно-оцінний, когнітивно-пізнавальний, виконавсько-технологічний, творчо-діяльнісний (Л. Тоцька); когнітивний, практично-творчий, ціннісно-орієнтаційний (М. Михаськова); мотиваційний, когнітивний, організаційний, цільовий, оцінний (І. Зимня).

Проте, вокальна майстерність майбутнього співака формується у процесі здобуття освіти та охоплює комплекс психолого-педагогічних складових, обґрунтування сутності яких ставимо за мету дослідження.

Вокал як «один найдавніших видів музичного виконавства, в якому провідне місце належить голосу співака» характеризується :

- трьома вокальними стилями: співочий, де панує широка, плавна мелодія (кантилена) – складає основу класичної вокальної музики; декламаційний, що наближається до інтонації мови; колоратурний, в якому певною мірою втрачається зв'язок із текстом, а спів за характером наближається до гри на музичному інструменті. При цьому вирізняють спів зі словами та без (вокаліз), у супроводі акомпанементу і без (акапела);

- типами співу: сольний, ансамблевий і хоровий. Сольний спів розглядаємо як вищу форму розвитку природних та художніх здібностей співака, вияв яких здійснюється з урахуванням особливостей жанру – опера (охоплює всі види і стилі співу) та камерний спів (концертне виконання арій, романсів, пісень); оперета й естрада; фольклорно-автентичний та народно-академічний спів. Вирізняють академічну, естрадну та народну манеру співу [4]. Сучасний естрадний вокал – мистецьке явище, що відрізняється унікальними якостями, сформованими у результаті історичного розвитку інших галузей співу – народного та класичного. Втім, сучасна естрадна

вокальна музика представляє складний сплав виконавських стилів, напрямків і втілення особливої технології. При цьому параметри, що запозичені з академічної музики, виявляються непридатними для аналізу феноменів вокального естрадного мистецтва. Крім того, різноманітна цікава і різнобарвна традиція естрадного співу утворює власну систему художніх цінностей. Їхнє опанування та наукове осмислення у повній мірі відображає існуючу нині наукову проблему, яку можна визначити як розрив теорії та практики естрадного вокального мистецтва [6, с. 66].

Публічне виконання студентами музичних творів є найбільш концентрованою формою прояву напруженої творчої праці та самоконтролю, вимагає особливої зосередженості. Тому Н. Гребенюк радить у процесі вокальної підготовки майбутнього вокаліста застосовувати творчий підхід самого студента до навчання, який реалізується за такими напрямками: свідомою роботою над голосом, самостійною роботою над якісним звукоутворенням, розвитком відчуттів і вокальних уявлень через розуміння голосоведення і нейромоторної діяльності організму; роботою над вивченням методики розвитку вокальних і музичних здібностей засобами вокального мистецтва, опанування музичним репертуаром і вокальною творчістю композиторів різних епох і народів [5, с. 76].

Розвиток вокальних вмінь передбачає не лише вибір ефективних форм (аудиторні, позааудиторні; лекція-концерт, музичний лекторій, конкурс, тематичний концерт, репетиція) та методів навчальної роботи (евристична бесіда, розспівки, дихальні, артикуляційні, дикційні, інтонування, семіотично-герменевтичного аналізу, виконавського показу, порівняння вокального виконання та ін.), а й створення необхідних умов формування готовності до майбутньої професійної діяльності студентів. Підтримуємо думку Н. Овчаренко, вказані засоби формування виконавської майстерності мають бути спрямовані на успішне здійснення навчальною діяльністю студентів [9, с. 128]. При цьому успішність фахової підготовки передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості та «врахування індивідуальних особливостей кожного студента через включення їх у діяльність, яка сприяє самореалізації й особистісному зростанню» [2, с. 51]. Необхідність орієнтуватися у розмаїтті вокальної музики актуалізує проблему розвитку вокального слуху студентів. Адже вокальне мистецтво, у якому спостерігається різноманітність напрямків та стилів виконання, взаємопроникнення виконавських манер та вокальних жанрів, має великий вплив на формування особистості. Розвиток вокального слуху відбувається у комплексному процесі формування музичних здібностей.

Готовність до вокальної діяльності виявляється за такими аспектами:

- стан мотиваційно-потребової сфери студента щодо майбутньої вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності;
- конкретні вокально-музичні характеристики студента, тобто, вокально-музичні здібності;

- наявність у майбутнього музиканта наукових знань про співацький процес як психологічне, біофізичне та мистецьке явище;
- рівень сформованості вокальних компетентностей;
- рівень розвитку музично-вокального слуху;
- відповідність педагогічних знань, умінь і навичок студента методиці формування його співацької культури в процесі навчання;
- знання вокального репертуару для різних типів голосів [8].

Зауважимо, важливим є створення з метою формування вокальних умінь мають: творча атмосфера на заняттях естрадного співу; інтеграція індивідуально-аудиторної й концертної діяльності студентів; активізація вокально-естрадної діяльності студентів на основі самовираження. Для того, щоб студенти могли перебувати в атмосфері творчості, відкритості є необхідною продумана система педагогічної роботи, завдяки якій виховні можливості культури були б максимально затребувані. Цьому сприятиме чітка організація вокально-естрадних форм діяльності: індивідуальних і колективних. Але творча атмосфера вкрай необхідна тому що мотивує формування музичних умінь, які дозволяють передати свої відчуття, знання, ставлення та дозволяють зрозуміти іншого суб'єкта творчого середовища.

Створення творчої атмосфери на заняттях естрадного співу орієнтує на використання методів: психологічної підтримки, створення ситуацій «успіху», емоційно-образної концентрації, сценічно-рухової витримки, рольової гри, музично-акторського тренінгу. Створення творчої атмосфери можливо, якщо будуть об'єднані зусилля педагогів і студентів у досягненні єдності навчальних та концертних дій, підходів і методів, спрямованих на найбільш повне і успішне формування сценічної культури особистості студента.

Творча атмосфера на заняттях естрадного вокалу закріплює позитивне ставлення до навчального процесу, позитивний настрій, настанову на активне здобування вокальних знань, умінь та навичок, надихає на успіхи студентів у концертному виконавстві, стимулює мотивацію накопичення артистичних умінь, музично-художнього та педагогічного досвіду. Важливими є активізація особистісного ставлення до виконуваних музичних творів; презентація власних можливостей в естрадно-виконавській діяльності; рефлексивне осмислення власних думок і почуттів у виконанні естрадних творів.

Отже, вокально-виконавська підготовка студентів розглядаємо як складову їх фахової підготовки, яка розглядається як процес і результат оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних знань, умінь, елементів педагогічної, виконавської техніки, що сприятимуть засвоєнню змісту музично-педагогічної освіти та забезпечать високий рівень їх майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр 101 проблем качества подготовки

- спеціалістів, 2004. 180 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : Ліста-М, 2003. 128 с
 3. Бірюкова Л. А. Реалізація педагогічних умов і принципів формування вокально-сценічної майстерності студентів на музично-педагогічних факультетах. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 2. С. 148–161.
 4. Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=27522 (Дата звернення : 08.05.2019).
 5. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : монографія. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. 269 с.
 6. Дзюба О. А. Педагогічні аспекти вокальної технології сучасного популярного виконавства. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 2 (179). С. 66–69.
 7. Куліковська І. С. Умови формування вокальних вмінь як компетентної складової частини професійної майстерності майбутнього вчителя музики. *Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Вип. 80 (1). Херсон, 2017. С. 163–170.
 8. Мережко Ю. В., Петрикова О. П., Леонтієва С. Л. Вокально-виконавська підготовка майбутніх артистів-вокалістів у вищій школі на основі міждисциплінарної інтеграції *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2017. Vol (23). Iss : 139. С. 71–73.
 9. Овчаренко Н. А. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. праць / гол. ред. С. О. Сисоєва. Київ, 2013. С. 127–136.

Кушнір І. Г.,
доктор медичних наук, професор
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЦІНІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ»

Життя в сучасному швидкоплинному світі вимагає внутрішньої координації як основи забезпечення узгоджених дій і планованої поведінки. Така координація включає в себе цінності як принципи життя людини, які можуть керувати її діяльністю. Цінності є точкою відліку для всіх дій, вбудованих в повсякденний досвід і поведінку людини. [1]

Сучасні цінності особистості – досить актуальна проблема і теоретичної, і прикладної психології, так як вони впливають на формування світогляду особистості і є інтегративною основою діяльності не тільки окремо

взятого індивіда, але і соціальної групи (великої чи малої), колективу, етносу, нації і всього людства. Важко переоцінити роль цінностей в житті людини, адже вони висвітлюють її життя, наповнюючи при цьому її гармонією і простотою, яка обумовлює прагнення людини до свободи волі, до волі творчих можливостей. [1]

В психології цінності розглядаються як сфера соціалізації індивіда, його адаптації до групових норм; вивчення мотиваційних структур життєдіяльності, механізмів поведінки і діяльності особистості та їх регуляції; дослідження вікового розвитку індивідуальних цінностей та їх взаємозв'язків з самосвідомістю.

Студентський вік – це період переосмислення та становлення ціннісних орієнтацій, оскільки він характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але й розширенням світогляду особистості, прагненням проникнути в саму суть моральності, зрозуміти найбільш загальні закони поведінки людей і на цій основі виробити власні моральні критерії. [2]

Дослідження рейтингу ціннісних орієнтацій було проведено на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у студентів першого курсу, що навчаються за спеціальністю «Психологія», спеціалізація «Практична психологія». Для оцінки рівня термінальних і інструментальних цінностей було використано методику М. Рокіча.

Встановлено, що в рейтингу термінальних цінностей переважають: щастя інших – 12,9%, краса природи і мистецтва – 12,1%, творчість – 12,1%, розваги – 11,5%, суспільне покликання – 11,1%, наявність хороших і вірних друзів – 10,9%, продуктивне життя – 10,6%, матеріально забезпечене життя – 10,2%, цікава робота – 9,1%. Низьку рейтингову оцінку у студентів першого курсу отримали такі термінальні цінності як любов – 4,5% та здоров'я – 2,5%.

При ранжуванні інструментальних цінностей встановлено, що найважливішими студенти першого курсу спеціалізації «Практична психологія» вважають такі цінності як: непримиренність до недоліків в собі та в інших – 13,3%, високі запити – 12,1%, старанність – 10,3%, відповідальність – 10,2%, раціоналізм – 10,5%, широта поглядів – 10,2%, чуйність – 9,9%, освіченість – 9,8%. Такі цінності як вихованість та чесність отримали найнижчу рейтингову оцінку – 4,2 та 5,1% відповідно.

Отже, у студентів, які навчаються на першому курсі спеціальності «Психологія», спеціалізації «Практична психологія» переважають індивідуальні цінності, цінності розвитку і пізнання та цінності професійної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Васютинський В. О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2006. Т.8. Вип.6.

С. 40–45.

2. Іванова О. Ф., Крейдун Н. П. Психологічні особливості студентського віку : навчальне видання / ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Вип. 3, 2013. 43 с.

Макаренко Н. Г.,

кандидат філософських наук, доцент
Військовий інститут КНУ імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

Боднар А. Я.,

кандидат психологічних наук, доцент
Національний університет Києво-Могилянська академія
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Нова редакція Стратегії національної безпеки України (далі Стратегія) [1] та Воєнної доктрини України [2] ставить перед військовою освітою України нові складні та важливі завдання. Так відповідно до Стратегії «Стратегічними цілями політики національної безпеки України у середньостроковій перспективі є створення прийнятних зовнішніх і внутрішніх умов для реалізації національних інтересів України, ефективної системи забезпечення національної безпеки... Досягнення цих цілей Стратегії потребує кардинального реформування сектору безпеки і оборони, вдосконалення механізмів правового, організаційного, кадрового зокрема системи підготовки офіцерських кадрів для Збройних Сил України, фінансового, матеріально-технічного забезпечення національної безпеки...» [1].

Як вірно зазначають науковці: «Події на сході України розкрили цілу низку проблем у системі підготовки офіцерських кадрів. З оголошенням часткової мобілізації, Держава Україна зіткнулася з таким явищем: з одного боку – високий патріотичний та морально-психологічне піднесення і готовність громадян стати на захист Батьківщини, а з іншого – низький військовий вишкіл, особливо молоді, яка не проходила військову службу [3, с. 27]. У сучасних умовах підвищення обороноздатності України швидко підготувати велику кількість офіцерів можна тільки через систему військової підготовки студентів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів (далі – ВНП ВНЗ).

Зміст військової освіти має враховувати такі чинники та складові: національні інтереси, національну безпеку держави, соціокультурний характер, психологічні уявлення щодо характеру та структури військово-професійної діяльності, а військово-педагогічний процес базуватися на

парадигмі особистісно-орієнтовного навчання та передбачати цілеспрямовану й змістовну взаємодію того, хто вчить і того, хто навчається [4; 5]. У більш широкому розумінні це підготовка інтелектуальних сил безпеки і оборони держави за стандартами ЄС та НАТО, здатних продукувати знання інноваційного характеру [3, с. 27].

Інновації у змісті військової освіти як лекційного так і практичного курсів, мають доповнюватися і реалізовуватися через оволодіння і впровадження професорсько-викладацьким складом ВНП ВНЗ таких методів і форм навчання, як: діалогових, діагностичних, активних, інтерактивних, дистанційних, комп'ютерних, мультимедійних, телекомунікаційних, тренінгових, проектних, а також запроваджених альтернативних навчально-виховних технологій: алгоритмізованої, індивідуалізованої, диференційованої, модульної, колективної (в т. ч. у малих групах) тощо. Тому, на нашу думку, найважливішими інноваціями в сучасних умовах підготовки військових фахівців є *інформаційно-комунікаційні* та *інтерактивні*.

Використання сучасних інформаційних, телекомунікаційних технологій та засобів імітаційного моделювання у підготовці військових фахівців створює реальні можливості підвищення якості військової освіти шляхом поступової інформатизації системи військової освіти та науки, запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, розроблення широкого спектру електронних підручників, дидактичних матеріалів, предметно-орієнтованих середовищ, наукового, навчального та розвиваючого призначення, індивідуальних модулів навчальних програм різних рівнів складності, залежно від конкретних потреб [3, с. 30].

Широкого застосування в цьому напрямку набули інтернет-технології (сайт, блог, форум, електронна пошта, чат, електронний журнал, пошукові системи, тематичні каталоги, освітні портали тощо), мультимедійні програмні засоби (комп'ютерні тренажери, мультимедіа-презентації, навчальні фільми, програмні засоби), комп'ютерне тестування, дистанційне (електронне) навчання, електронні підручники і навчальні матеріали, електронний парламент, електронний кабінет тощо. [6, с. 103-105].

Так, серед військових блогерів, які висвітлюють події на Сході України та в Збройних Силах України і матеріали яких використовувались в лекціях у Військовому інституті КНУ імені Тараса Шевченка можна назвати сторінку в ФБ Романа Туровця з його яскравими доповідями про перебіг міжнародних навчань формату Saber Junction, Combined Resolve, загалом, та навчанні Combined Resolve XI (грудень, 2018), зокрема. Також використовуються матеріали зі сторінок ФБ Юрія Бірюкова (радника Президента України та Міністра оборони України), Віталія Гайдукевича з його дописами про історію Збройних сил України та розробка та впровадження нового однострою ЗСУ та ін.. Також використовуються такі сторінки Інтернету як: Сили спеціальних операцій Збройних Сил України,

Ukrainian Military Pages, Український Мілітарний портал. Інформація щодо розбудови Збройних сил України також знаходиться в таких групах в соціальних мережах як: Нове військо (ФБ), Військове телебачення України (ФБ), Військова служба правопорядку у Збройних Силах України (ФБ) та ін.

Частіше стали залучатися до вивчення як додатковий матеріал при обговоренні на семінарських заняттях документальні та художні фільми, які присвяченні війні на Сході, Революції Гідності, а саме: «Добровольці Божої Чоти», «Кіборги», «Іній», «Гвардія», «Донбас», «Нескорений», «Залізна сотня», «Рейд», «Сила нескорених», «Десять секунд», «Бліндаж», «Крути», «Холодний Яр» та ін. Але, найефективніший вплив на формування професійно-мотивованого військового фахівця, відбувається при особистому спілкуванні з викладачами Військового інституту КНУ імені Тараса Шевченка, які брали участь у АТО та ООС, яких серед професорсько-викладацького складу біля 30%.

Поряд з цим, ще недостатньо використовується одним із часто вживаних засобів, що сприяють підвищенню пізнавальної активності слухачів, студентів та курсантів – електронний підручник. Так, структура електронного підручника містить нормативну, навчальну складову та компоненту контролю. У нормативну компоненту включаються відомості про авторів, інформація про необхідне програмно-апаратне забезпечення, анотація дисципліни, методичні рекомендації щодо роботи з підручником, робоча програма. Навчальна складова – це теоретичні матеріали, практичні, лабораторні семінари, завдання та проблемні ситуації, глосарій, дидактичні матеріали. Складова контролю реалізується через перелік питань для самоконтролю та інтерактивного тестування [6, с. 106-111].

Як вірно зазначає Моца А. А.: «Високу ефективність щодо підвищення якості знань, умінь та навичок військового фахівця на кафедрах військової підготовки вищого закладу освіти забезпечує застосування таких інноваційних методів, форм і прийомів навчальної роботи, як метод конкретних ситуацій (МКС), або кейс-метод; проблемний (проблемно-пошуковий) метод; моделювання; тренінги (індивідуальні та групові); метод роботи в малих групах; аудіовізуальний метод навчання; ділова (рольова) гра «займи позицію»: коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації, публічний виступ, тощо» [3, с. 31].

Впровадження інноваційних технологій навчання у вищій військовій освіті, реалізація концептуальних засад розвитку військової освіти і науки сприяє забезпеченню переходу до нового типу гуманістично-інноваційної військової освіти, зростанню престижу та іміджу військової служби серед студентської молоді, військово-професійного, духовно-морального потенціалу військових фахівців.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і

- оборони України від 06.05.15 «Про Стратегію національної безпеки України». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/287/2015> (дата звернення: 02.05.2019).
2. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2 вересня 2015 року «Про нову редакцію Воєнної доктрини України». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/555/> 2015 (дата звернення: 02.05.2019).
 3. Моца А. А. Інноваційні технології навчання у вищій військовій освіті України: практичне застосування. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2017. № 5 (27). С. 26–34.
 4. Гапеева О. Л. Застосування web-quest технологій у навчальному процесі студентів за програмою офіцерів запасу. *Вісник ЛНЛТУ*. 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
 5. Гапеева О. Л. Упровадження інформаційних технологій у самостійну роботу курсантів і студентів ВВНЗ – порядок організації та проведення. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий Ріг : КНПУ*, 2012. С. 54–58.
 6. Кляп М. І., Кляп М. П., Моца А. А. Інноваційні методи роботи сучасного вищого навчального закладу. Інноваційні технології в розвитку наукової думки сьогодення: теоретико-практичний аналіз та науково-методичні коментарі / Василевич Л. Ф., Василевич М. Л., Астаф'єва М. М., Бодненко Д. М., та ін. Кіровоград : КП «Поліграфія», 2015. С. 97–128.

Мацук Л. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна

ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Досвід роботи закладів дошкільної освіти засвідчує, що економічна освіта дітей старшого дошкільного віку безпосередньо пов'язана з трудовим, моральним та розумовим вихованням. Важливим завданням економічного виховання в практиці закладів дошкільної освіти є формування у вихованців елементарних уявлень про економічні процеси та об'єкти; опанування ними первинним економічним досвідом, розвиток бережливості, ощадливості та закладення основ культури споживання. Завдяки економічному вихованню в старших дошкільників формується уявлення «про різні потреби людини, про обмеженість можливостей та задоволення потреб, про ресурси, які потрібні людині й для чого вони використовуються, про виробників та продукт праці, про те, як продукт праці перетворюється на товар, про обмін товарами та

послугами, про гроші та їх значення, про те, що заробітна плата – це плата за якість і кількість праці, а пенсія – плата за колишню працю, про те, що витрати сім'ї не повинні бути марними і дитина, якщо буде ощадливою, зможе зменшити їх» [5, с. 101].

На забезпечення ефективності реалізації завдань економічного виховання дітей старшого дошкільного віку в навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти, спрямовані державні програми навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку («Впевнений старт», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Соняшник» тощо).

Прикладом реалізації діяльнісного підходу в розв'язанні завдань економічного виховання дошкільників є те, що ефективність засвоєння знань зі сфери фінансів (гроші, ціна, вартість, обмін, продаж тощо) забезпечується проведенням різних ігор – дидактичних, настільно-друкованих, сюжетно-рольових тощо.

З огляду на те, що саме засобом гри дитина може виявити особливу активність і реалізувати себе, в Концепції дошкільного виховання в Україні визначено гру в якості основної форми організації життєдіяльності дітей. У цьому документі зазначено: «Гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо» [3, с. 12].

Важливе значення відводиться грі також і в Базовому компоненті дошкільної освіти, зокрема, в освітній лінії «Гра дитини» акцентується, що «гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень» [1].

Результати теоретико-експериментальних досліджень Л. Артемової, Р. Жуковської, С. Марутян, Д. Менджерицької, П. Саморукової, О. Усової доводять, що відповідно до кожного вікового періоду розвитку дошкільників гра має характерні особливості та форми. Наукова аргументація особливостей гри старших дошкільників ґрунтується на психологічних дослідженнях ігрової діяльності XIX – XX ст. Теоретичне обґрунтування гри вченими реалізується в контексті вивчення психічних процесів уваги, уяви, пам'яті, мислення, мовлення. Відповідно зумовлені грою зміни в психіці дитини знаходять практичне втілення в таких сферах її психічного розвитку як комунікативній, пізнавальній, емоційно-вольовій, мотиваційній, особистісній [2, с. 53].

У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що сюжетно-рольова гра не виникає у дитини спонтанно, а потребує педагогічного супроводу і повнота її розвитку залежить від планування її вихователів. Проте Д. Менджерицька, Р. Жуковська наголошують, що методично неправильним є планувати тематику ігор та ігрові дії, які мають виконувати діти, оскільки такий підхід призводить до нав'язування їм думки дорослих і пригнічення їх

ініціативи. На інші помилки при плануванні гри вказує С.Новосьолова. Зокрема, дослідниця звертає увагу на те, що вихователі особливо не турбуються про одержання дітьми життєвих вражень і знань в ігрову діяльність, що призводить до формалізації їх усвідомлення та засвоєння [4, с. 165].

Важливу роль відіграють сюжетно-рольові ігри в формуванні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Під час гри вихованці набувають основні навички соціальної компетентності, необхідні для взаємодії з довкіллям. Завдяки ігровому наслідуванню і рольовому перетіленню дитини має можливість ознайомитися з правилами суспільної поведінки. Аналіз науково-методичних публікацій свідчить про те, що проблема формування соціальної компетенції дошкільників засобами сюжетно-рольової гри, набуває особливої актуальності і вказує на те, що процес навчання та виховання засобами гри в закладах дошкільної освіти сприяє гармонійному та всебічному розвитку дітей.

На думку І. Яроти, сюжетно-рольові ігри мають суттєвий вплив на економічну соціалізацію дітей старшого дошкільного віку. Так, під час гри в професії, діти ознайомлюються з особливостями різних видів праці. Відтворюючи процеси праці дорослих, вихованці одночасно надувають первинний економічний досвід. У таких сюжетно-рольових іграх як «Сім'я», «Магазин», «Ярмарок», «Аптека», «Ательє мод» моделюються реальні життєві ситуації, зокрема, операції купівлі-продажу, виробництва та збуту готової продукції та інше. «Знання засвоюються дошкільнятами в грі, – стверджує дослідниця, – за умов ускладнення змісту інтелектуальних завдань. Ці ускладнення мають якісний характер і потребують створення проблемно-ігрових, проблемно-практичних, проблемно-пізнавальних ситуацій, які дозволяють виявити глибину розуміння дітьми тих чи інших економічних понять» [5, с. 101].

Отже, сюжетно-рольова гра посідає важливе місце в формуванні особистості дитини старшого дошкільного віку, її виховні та розвивальні можливості визнають провідні педагоги та психологи сьогодення. Сучасні дослідження виховного потенціалу сюжетно-рольової гри свідчать, що вона є провідним видом діяльності в якій формується особистість та її базові якості. Педагогічний супровід взаємодії дітей в сюжетно-рольових іграх та керівництво цим процесом є основною умовою формування особистісних якостей дитини. Зазначене вище дозволяє зробити висновок, що виховання дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі буде ефективним, якщо педагог організує роботу за такими напрямками: створення предметно-ігрового середовища, що відповідає зоні найближчого розвитку дітей; забезпечення дітей яскравими емоціями і враженнями від тих подій, явищ, які в подальшому можуть стати змістом сюжетно-рольової гри; розвиток умінь міжособистісної взаємодії в ігровій діяльності; виявлення моральних почуттів, ставлень у грі; формування умінь дотримуватись правил гри.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с. (Державний стандарт дошкільної освіти України).
2. Бутенко В. Г. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 72 (1). С. 51–56.
3. Концепція дошкільного виховання в Україні. Київ : Освіта, 1993. 16 с.
4. Федорова М. А. Сюжетно-рольова гра як засіб виховання моральних цінностей дошкільника. *Сталий розвиток : проблеми та перспективи* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : вид-во «Полісся», 2015. С. 164–170.
5. Ярита І. І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257), Ч. IV. С. 99–105.

Нечитайло Т. А.,

кандидат психологічних наук, асистент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Фесун Г. С.,

кандидат політичних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

Незважаючи на те, що інтерес до питання психологічної готовності дитини до школи виник досить давно, його важливість зросла в останні роки, оскільки накопичені факти свідчать про те, що дитячі показники в початковій школі мають важливе значення для їхнього подальшого успіху не тільки в школі, а й у житті. Розуміння того, як молодші діти найкраще готові досягти успіху у школі, стали пріоритетним напрямом обговорень серед батьків, вихователів, законодавців та дослідників.

Дослідники в різні періоди намагалися визначити певні аспекти розвитку та соціалізації дітей, які можуть мати вирішальне значення для сприяння підготовки до школи та деяких процесів, які, як видається, сприяють конкретним формам підготовленості (наприклад, програми для немовлят та малюків, навчальні програми для дітей раннього віку, практика виховання дітей тощо). Оскільки вчені працюють з різних теоретичних поглядів і зосереджуються на різних атрибутах дитини та досвіді соціалізації, їхні дані є різноманітними та вказують на низку чинників, які можуть вплинути на успішність процесу адаптації дитини в школі.

І. Д. Бех описує якості розвитку дітей молодшого віку і також розглядає факти, які відображають ефективність раннього втручання (програми для немовлят та малюків) як стратегії сприяння готовності до школи. Важливими аспектами готовності є: фізичний та моторний розвиток дітей, соціальний та емоційний розвиток, навчання, мовлення та пізнавальний розвиток. Окрім цього визначено три основні умови: участь дітей у високоякісних дошкільних програмах, соціалізація батьків (як перших вчителів) та отримання адекватного харчування та охорони здоров'я. Здобутки були виявлені в пізнавальному, мовному і соціальному розвитку дітей, а також у розвитку батьківської грамотності та участі дітей у високоякісних програмах по догляду за дітьми [1].

С. Середина запевняє, що процес адаптації дитини до навчання є одним з найважливіших у розвитку дітей молодшого шкільного віку. Діти віком від шести до семи років, на жаль, ще не можуть регулювати процес адаптації самостійно, тому школа та сімейне середовище відіграють досить значну роль в період першого року навчання. Вчителі та батьки в даному випадку виступають як основні учасники та суб'єкти процесу. З цієї причини адаптаційний процес має свої специфічні форми: адаптацію дитини до школи, коригування школи до дитини та сімейний аспект адаптації [5].

Що стосується адаптації дитини до вимог школи, то С. Ніколаєнко враховує той факт, що це діти, які лише вступають до школи і поступово приймають роль школяра. Для них ця роль є обов'язковою. Вони стають членами нової соціальної групи і отримують певний соціальний статус. Прийняття ролі школяра, під час якого учень домагається своєї особистої та соціальної ідентичності у групі, має індивідуальний характер. Важливими факторами в процесі адаптації є підготовка шкіл, професійна підготовка вчителів та, безперечно, особистість вчителя. Необхідно враховувати той факт, що гра, яка в дитячому садку була засобом розвитку особистості дитини, була без основ навчальної діяльності. варто в перші місяці після початку першого класу, поступово переходити від ігрових заходів до навчальної діяльності, щоб дитина переживала менш «шокуючий» перехід [3].

За словами С. Серединої, доцільно також усунути фактори ризику з боку шкіл, таких як: стресова педагогічна тактика вчителя, надмірна інтенсифікація навчального процесу, неадекватні методи та форми, недостатнє знання вчителя, нетактовний підхід вчителя, відсутність системної роботи, неприйняття індивідуальних особливостей дитини, неадекватні очікування, приниження дітей тощо [5].

С. Середина стверджує, що процес адаптації в першому класі початкової школи може вважатися успішним, коли учень досягає психологічної рівноваги, працює відповідно до своїх здібностей і здатний успішно застосовувати свої знання, вміння та навички в новому навколишньому середовищі. Позитивна адаптація викликає відчуття задоволення та впевненості в собі в середовищі, в якому дитина, зазвичай, проявляє довіру до людей.

Індикатором успішної психологічної адаптації є те, що дитина ходить в школу із задоволенням, в гарному настрої, любить виконувати домашні завдання, говорити про шкільні заходи, має відчуття успіху. Протилежні прояви свідчать, що дитина ще не адаптувалася [5].

Готовність до навчання у школі на думку М. С. Яніцького є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню до шкільного життя, формуванню навчальної діяльності [4].

За словами вченого основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність до навчання у школі. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і операцій мислення; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо в дитини сформувалися адекватні уявлення про школу, вимоги до нової поведінки, вона не відчуватиме труднощів у прийнятті нової позиції, легко засвоюватиме норми і правила навчальної діяльності та поведінки в класі, взаємини з учителем і школярами.

2. Емоційно-вольова готовність до навчання в школі. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні обов'язки, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають емоційно-вольовою, оскільки вона пов'язана зі сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вчителя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини [4].

3. Розумова готовність дитини до навчання в школі. Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, оволодінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність з навколишнім світом, елементи світогляду; рівень розвитку

пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності.

4. Психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якої не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі у навчанні як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша, узгоджувати спільні з класом дії тощо. Окрім того, Т. Ілляшенко вказує на те, що психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями [2].

Усе вищезазначене свідчить про те, що адаптація дитини до школи повинна сприйматися як складна проблема, структурована та визначена окремими компонентами, критеріями та показниками, які впливають на ефективність навчання, емоційно-психологічний стан дитини, набуття нового досвіду через формування соціальної ролі учня.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Ілляшенко Т. Про готовність дітей до шкільного навчання. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 69–71.
3. Ніколаєнко С., Ніколаєнко О. Поняття адаптації в різних напрямках психології. *Світогляд-Філософія-Релігія*: зб. наук. праць. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. № 2 (2). С. 17–21.
4. Яницкий М. С., Портнова А. Г., Богомоллов А. М. Психологическая адаптация: функциональные, структурные и динамические аспекты. *Психология адаптации и социальная среда*. 2007. В. 1. С. 96–111.
5. Середина С. Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості. *Психолог*. 2008. № 40. С. 38–45.

Палагнюк О. В.,

асистент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ТРЕНІНГ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Входження України до європейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх

фахівців як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці. При тім, інноваційно-освітні трансформації актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій школі. Вищезазначене обумовлює і зростання вимог до особистості педагога, що орієнтують на потребу набуття ним професійно-значущих якостей, розвиток творчого потенціалу, професійної самореалізації.

Нині достатньо розроблені теоретичні аспекти професійного становлення майбутнього фахівця у наукових роботах С. Бережної, Т. Кисельова, Л. Коновалової, Н. Кузьміна, Т. Полякова та ін. Великий вплив на розвиток теорії професійного становлення здійснили праці А. Бодальова, Л. Божович, І. Кона, А. Маркової, Л. Мітіної. В сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психолого-педагогічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом, а саме: О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєра, Т. Кудрявцева, С. Максименка, Ю. Поваренкова, В. Рибалки, Д. Сьюпера, Т. Титаренко, С. Шандрука та ін. Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, зазначені підходи лише частково розкривають питання щодо реалізації конкретних методів навчання як засобів формування конкурентоздатності майбутніх фахівців. Разом з тим, значна увага у психолого-педагогічній літературі приділяється проблемі методів і засобів особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців [1; 2; 4]. Отож, наша мета полягає у розкритті сутності та особливостей тренінгу соціальної відповідальності як засобу особистісно-професійного становлення фахівців освіти.

Одним з найбільш ефективних видів психологічного впливу на особистість вважається соціально-психологічний тренінг, який Л. А. Петровська пропонує розуміти як практику психологічного впливу, що заснована на активних методах групової роботи [4]. На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності [2]. Огляд наукових праць засвідчує, що серед умов успішного професійного становлення можна виокремити найперше: морально-етичне вдосконалення особистості, сприяння самореалізації та вирішенню особистих психологічних проблем [1; 3]. Адже інформація тоді стає внутрішнім надбанням особистості, коли вона випробувана, відпрацьована в реальних ситуаціях, хоча і навчальних.

Серед різних методів та видів соціально-психологічного тренінгу, який набув досить широкого розповсюдження у навчально-виховному процесі ЗВО, існує чимало спільних позицій, як і особливостей. Наукові основи цього методу були закладені В. Бехтерєвим та його послідовниками А. Адлер, К. Левін, Ф. Месллер, Я. Морено, Д. Пратт, К. Роджерс, І. Ялом

та інші [2; 3; 4]. Основними складовими методу є розширення та поглиблення свідомості, пізнання учасників, зміна їх настановлень (самонастановлень) за посередництва свідомого вибору, співробітництва та спільної відповідальності в раціональному розв'язанні проблем і виконанні завдань, що досягається через самостійну активність учасників. При розробці плану та програми психологічного тренінгу соціальної відповідальності фахівців освіти нами використовувались теоретичні положення та практичні напрацювання з проблем організації та проведення групових тренінгових занять у психокорекційній психології (С. Д. Максименка, Л. А. Петровської, К. Фопеля, В. А. Крайчинської та Т. М. Титаренко, О. С. Штепи, Г. М. Грановської, Г. У. Солдатової, Ю. Лановенко й ін.); психотерапії та консультуванні (О. Ф. Бондаренка, С. В. Васьківської, З. Г. Кісарчук, З. Фрейда, А. А. Васильченко, Т. С. Яценко, Дж. Бьюдженталю, О. В. Василькової, С. Булах та ін.). Тренінг соціальної відповідальності фахівців освітньої галузі нами було запропоновано як засіб особистісно-професійного становлення. Реалізація його у навчально-виховному процесі ЗВО, на наше переконання, сприятиме крім іншого, формуванню складових конкурентоздатності майбутніх фахівців: аксіологічного; когнітивного; особистісного; професійного. Теоретичну основу тренінгу склали методи соціально-психологічної діагностики, психологічної допомоги, екзистенційної, когнітивної та кататимно-імагінативної психотерапії. Програма активізації механізмів формування СВО створювалась на основі кількох підходів: особистісно-орієнтованого; діалогічного; когнітивно-поведінкового; особистісного інтерсуб'єктного та екзистенційно-рефлексивного; холістичного; суб'єктно-вчинкового.

Основна мета тренінгу полягає в активізації механізмів формування соціальної відповідальності в контексті професійної діяльності фахівців освіти. Динамічно розгортання тренінг-курсу як психологічного процесу відбувається у декількох напрямках: від пізнання індивідуальних особливостей інших й особливостей ситуації – до усвідомлення себе у власній динаміці змін у ситуації; від актуалізації конкретного досвіду-переживання – через його спостереження-усвідомлення – до рефлексивного узагальнення – зміни переконань, ставлень і цінностей – і до набуття та перевірки на практиці нового поведінкового досвіду. У роботі конструктивна взаємодія учасників групової роботи базується на усвідомленні самих себе і своїх стосунків з іншими та прийнятті особистісної відповідальності за свій життєвий (професійний) вибір і ризик, а також прийнятті відповідальності за інших (групу); безоцінному прийнятті іншої людини, відсутності маніпулятивних тактик спілкування, активному емпатійному слуханні, конгруентному самовираженні та спілкуванні.

Таким чином, оптимізація особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців освітньої сфери може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, так і за допомогою

формування практичних умінь, навичок у різних напрямках, що сприяють психологічному оздоровленню, саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. Доцільно наголосити, що актуалізація та активізація механізмів формування соціальної відповідальності особистості – це психологічна робота з вершинними ціннісно-смысловими утвореннями, які є стрижнем особистості кожної людини. Відтак її основною метою може бути лише досягнення індивідуально-значущих результатів, тобто рефлексія актуальних та потенційних життєвих цілей кожним з учасників, а не пропагування якихось конкретних моделей особистісної самореалізації. Таким чином, метою групового психотерапевтичного впливу є стимуляція процесу особистісної самодетермінації, а відтак – особистісної й соціальної самоактуалізації і самоідентифікації.

Список використаних джерел

1. Бондаренко З. П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf (дата звернення: 04.05.2019).
2. Чепелева Н. В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: наук. вид.* / О. А. Донченко, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко; ред. В. О. Татенко. Київ : Либідь, 2006. С. 280–302.
3. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 210 с.
4. Pomytkina L. Personal readiness of youth to making strategic life decisions. *European Applied Sciences*. Germany (Stuttgart), May, 2013, № 5. P. 155–157.

Палій О. В.,

магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

Сіданіч І. Л.,

доктор педагогічних наук, професор
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ХРИСТИЯНСЬКА МОДЕЛЬ ЗРАЗКОВОЇ ДРУЖИНИ: РОЗБІЖНОСТІ ТА СУПЕРЕЧНОСТІ ІЗ СУЧАСНИМ СВІТОГЛЯДОМ

Сьогодні існує безліч поглядів на те, як повинна виглядати сучасна жінка, дружина, мама. Моделі, здебільшого, диктуються культурою та станом моральної свідомості суспільства. Так, ХХІ століття на теренах

України популяризує «незалежну сильну жінку», здатну самотійно вирішувати всі життєві питання та готову взяти на себе всі важкості сучасного світу. Однак, виникає питання: чому ми впевнені, що це саме та модель, яка зробить щасливою «представницю слабкої статі», вирішить всі її проблеми та зробить успішною?

Якщо б, до прикладу, в нас зламалися якісь побутові прилади, навряд чи ми звернулися по допомогу до медика, політика, чи іншої некомпетентної людини. Як правило, допомогти нам зможе тільки спеціаліст, який знає конструкцію, що була закладена автором для цієї речі. Він вивчає її початковий ідеальний стан і, при поломці, робить все необхідне, щоб повернути прилад саме до цього стану, в якому він був створений.

Якщо ж шлюб – це творіння Бога, то чому за моделями для його успішного функціонування, ми звертаємося не до професіонала, а бігаємо до різних «шарлатанів», і з радістю приймаємо їхні рецепти та інструкції. Чи не це сьогодні стало причиною величезної кризи інституту шлюбу, росту кількості розлучень та збільшення числа дітей, що зростають в неповноцінних сім'ях.

І, якщо подумати про те, що подружжя – це найперший на світі союз, а сім'я – перше суспільне утворення, то можна зрозуміти, яку величезну роль остання відіграє в державі, впливаючи на її стан. [3]

Виходячи з цього, хотілося б звернутися до Спеціаліста в «галузі шлюбу», власне його Автора і Засновника, Який точно знає, яка модель жінки є успішною, в чому її справжня сила і краса, якою є її роль насправді.

Сім'я – це творіння Бога. На самому початку Господь поєднав двох перших людей в такий союз, цим самим визначивши головну роль їх обох на землі, яка реалізовується найперше в шлюбі і через нього. Тобто, вже з цього видно, що жінка не була створена як окрема незалежна особистість, зі своєю власною волею і амбіціями, а як частинка невеличкого суспільного об'єднання, яке робить її відповідальною і залежною, покладає на неї певні функції та обов'язки. Виходячи з цього, ні про яку незалежність і самотійність жінки не може бути і мови.

Тому, говорити про модель жінки – значить говорити про неї, як дружину і маму, адже такою вона була створена на початку, і це основний статус, що визначає її роль. Давайте звернемося до Професіонала в даному питанні.

Яка ж насправді роль дружини в шлюбі, відведена їй Богом в Святому Писанні? Відповідь багатьох жінок прозвучить приблизно так: «потрібно бути незалежною від свого чоловіка, готовою постояти за себе, мати свою думку і позицію», «чоловік – голова, жінка – шия, куди шия поверне голову, туди піде все тіло».

Кожна дівчинка, мріє вирости, і вийти заміж, за свого принца. Вона мріє про шлюб, який здійснить всі її сподівання та ідеали. Але якщо вона не дізнається, як бачить роль дружини Бог, її мрія може перетворитися на

кошмар. [2] Ні в школі, ні в коледжі сьогодні, на жаль, не вчать, як бути хорошою дружиною. Жінка повинна зрозуміти, яке високе покликання приготував для неї Господь, в чому секрет жіночого щастя. На всі ці питання дає відповідь Боже Слово. І мені здається, що саме ця тема «Роль жінки в шлюбі», здатна радикально змінити багатьох чоловіків. Давайте відкриємо Біблійну істину про роль дружини в шлюбі!

Дуже часто чоловіки не погоджуються з тим, що читають в Біблії про роль своєї дружини. Несподівано для себе вони стикаються з фактами, яких раніше не знали. Часто відкривається, що обоє вели себе неправильно в сім'ї. Чоловік не керував сім'єю так, як повинен керувати глава, а дружина не виконувала свою роль, дану їй Богом. Все, що говорить Біблія про роль дружини, можна висловити в одному слові – Помічник. Так само, як роль чоловіка бути главою, роль дружини – бути помічницею. Які асоціації виникають з цим словом? Можливо, вам уявляється рабиня, обов'язки якої зводяться лише до того, щоб обслуговувати чоловіка? А може хтось розцінює себе, як приз, частина капіталу вашого чоловіка, який він постійно тягає за собою? Давайте це обговоримо, думаю, немає більш спірного аспекту подружніх відносин, ніж роль дружини.

Ось висловлювання жінок, які перебувають на передовій в битві за зміни громадської думки про роль дружини: «Оскільки інститут шлюбу є рабство для жінки, абсолютно ясно, що жіночий визвольний рух має зосередити свої зусилля на тому, щоб підірвати цей інститут. Неможливо дати жінкам свободу, не скасувавши шлюб».

А ось дослівна цитата з одного офіційного документа декларації феміністського руху: «Шлюб завжди існував для вигоди чоловіків, представляючи собою легально санкціонований метод поневолення жінок. Ми повинні направити свої зусилля на те, щоб зруйнувати інститут шлюбу. Його скасування є необхідною умовою звільнення жінок. Отже, нам потрібно заохочувати жінок йти від чоловіків» [4, с. 56].

Як же жінці визначити, в чому полягає воля Бога для неї? Це дуже складне завдання, як для чоловіків, так і для жінок. Ми не будемо розглядати різні позиції і погляди людські, не будемо представляти свої власні міркування на цю тему, тому що вони ні для кого не представляють інтересу, крім нас самих. Ми довіряємося самому компетентного фахівцю в питаннях шлюбу – Слову Божому!

«І сказав Господь Бог: Не добре бути чоловіку самотнім. Створю йому поміч, подібну до нього. І назвав Адам імена всій худобі і птахам небесним і всім звірам польовим; але для чоловіка не знайшлося помічника, подібного йому» [Бут. 2: 18-20].

Від початку світобудови Бог знав точно, що творить. Він створив чоловіка, який був досконалий. Потім він глянув на нього і сказав: «Чоловікові не добре бути одному» і Він одразу дав влучну характеристику того, кого збирався створити для Адама: «Створімо йому помічника,

подібного до нього». Тобто такого ж, як і він, але з особливим життєвим призначенням, з особливою місією допомагати чоловікові. З даного фрагмента Писання видно, що роль дружини – це роль помічника.

«І Бог на Свій образ людину створив, на образ Божий образ сотворив її; чоловіком і жінкою сотворив їх» [Бут. 1:27, 28]. Бог створив на Свій образ і чоловіка, і жінку в рівній мірі. Чого ж Бог очікує від дружини, доручаючи їй бути помічницею чоловікові?

Давайте, дослідимо всі випадки в Старому Заповіті, де зустрічається слово помічник, щоб точно зрозуміти, що воно означає.

1. Помічник – це той, хто сприяє, в чому-небудь. Людина, що дає іншому те, чого він потребує. «Я вбогий та бідний; Боже, поспіши до мене! Ти моя поміч, Господи, не спізнйся» [Пс. 69:6]. У якому стані знаходиться людина, про яку йде мова? Вона бідна, їй щось потрібно.

2. Помічник – це людина, яка не тільки допомагає, а й робить сильним іншого. «Не бійся, бо Я з тобою; Не турбуйся, бо Я Бог твій; Я зміцню тебе, і тобі поможу, і підтримаю тебе правицею правди Своєї» [Іс. 41:10]. Значить, допомагати – це коли ви бачите, що ваш чоловік засмучений, відчуває себе невдахою, і віддаєте всі свої сили, щоб надати йому емоційну підтримку. Слово «зміцнювати» походить від слова «міцний», «фортеця». У нього є слабкість, у неї є захист.

3. Помічник – це той, хто здатний підтримати. «Але князь перського царства стояв проти мене двадцять і один день; і ось Михаїл, один із перших начальників, прийшов допомогти мені, і я залишився там при царях перських» (Дан. 10:13). Тут зображена картина, аналогічна, коли чоловікові щось загрожує, коли він потребує допомоги, піддається тиску, і саме в цей час дружина повинна зібрати всі сили, і захистити свого чоловіка. Її завдання бути поруч і пом'якшити удар, навіть тоді, коли, можливо, жодного іншої людини не буде поруч.

В Біблії помічником №1 є сам Бог. Самого Себе Бог називає помічником частіше, ніж будь-кого. І таку почесну, важливу роль Він відвів також жінці.

Хочеться насамкінець запитати: яким ідеалам слідуємо ми з вами сьогодні в сімейному житті, де шукаємо зразки, еталони для своєї поведінки, відносин один з одним? Яка модель дружини нас сьогодні приваблює?

Найбільша слава по праву належить тим дружинам, які розуміють, що бути помічником означає найбільше уподібнитися Богу. І що б не говорили оточуючі, з точки зору небес – це найбільше покликання дане жінці, яке посправжньому зробить її щасливою.

Список використаних джерел

1. Біблія. Українське Біблійне Товариство / переклад проф. І. Огієнка. Київ : Українське Біблійне Товариство, 2013. 1230 с.
2. Буковинський А. Й. Сім'я як соціокультурний феномен в Україні : дис. ...

канд. філос. наук : 09.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 191 с.

3. Головін С. Про гендерні стосунки в контексті Божого домобудівництва. *Християнський духовно-просвітницький часопис «Слово вчителю»*. 2015. № 2 (32). С. 20–22.
4. Феминизм в общественной мысли и литературе. Москва : «Грифон», 2006. С. 56.

Платаш Л. Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Завдання загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання вбачаємо у підтримці учня з особливими потребами та розвитку його здібностей, підготовці підґрунтя для реалізації особистого потенціалу, педагогів, створення умов для успішного самовдосконалення усіх школярів. Соціально-педагогічна підтримка учнів інклюзивного класу передбачає «включення кожної дитини в активне суспільне життя, розвиток почуття самодостатності та реальних перспектив до подальшого життя, вміння жити зі своїми особливостями, будуючи при цьому адекватні стосунки з оточуючими» [2, с. 54-55].

Зауважимо на неоднозначність наукового розуміння складових соціально-педагогічної підтримки дитини з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, Т. Скрипник виокремлює етапи підготовчий, адаптивний, повне залучення; О. Сухова – проблематизації, пошуково-варіативний, практико-діяльнісний, аналітичний; С. Коваленко – проблематизації, пошуково-варіативний, практично-дієвий, аналітичний; С. Бадер – вибір компонентів технології, діагностичний, пошуковий, діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний. На думку А. Капської, соціально-педагогічна підтримка дитини з інвалідністю може здійснюватися у чотири етапи – дослідницький, планування, надання допомоги, оцінка результатів діяльності.

Беручи до уваги наукові підходи до розгляду понять «підтримка», «соціально-педагогічна підтримка», а також діяльнісний аспект взаємодії соціального педагога загальноосвітньої школи, конкретизуємо розуміння соціально-педагогічної підтримки інклюзивного класу загальноосвітньої школи як важливий системний педагогічно виважений процес, пролонгований у часі, змістовому та технологічному аспектах, що забезпечує успіш-

не засвоєння учнем з особливими потребами навчальної програми, перетворення соціально особистісного становлення усіх школярів, включених в освітнє середовище.

Компетентна соціально-педагогічна підтримка інклюзивного класу здійснюється через комплекс технологій, спрямованих на його проектування та впровадження з опорою на ресурси освітнього середовища (виявлення особливостей розвитку дитини, визначення її потреб, розробки індивідуальної програми розвитку, стратегії супроводу; системної корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі з опорою на базові структури психічної організації кожного учня); командну взаємодію учасників групи супроводу, формулювання актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART та узгодженого їх досягнення; самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA) та інші.

Цілком справедливою є думка Е. Александровської [1, с. 5] про те, що соціальний педагог загальноосвітньої школи має якісно оцінювати особистісні характеристики, ситуацію щодо становища кожного учня у дитячому колективі.

Чітка алгоритмічність соціально-педагогічної підтримки учнів інклюзивного класу забезпечує його технологічність, підпорядкованість соціально значимим завданням, процесуальному підходу, гуманістично спрямованій діяльності та реально досягнутим цілям. Забезпечення успіху соціально-педагогічної підтримки школярів з особливими потребами та нормотипових в умовах інклюзивного навчання сприятиме інтеграція зусиль фахівців різних напрямів із соціальним педагогом як ядром взаємодії, що координує роботу суб'єктів в конкретно визначених напрямках, а також виступає в ролях експерта, організатора, фасилітатора, модератора.

Технологію соціально-педагогічної підтримки учнів інклюзивного класу розглядаємо як міждисциплінарний конгломерат, що поєднує зв'язки між усіма аспектами освіти дітей з особливими потребами та нормотипових школярів – від короткого навчально-виховного фрагмента (ситуації) до системи навчання з усіма її функціональними складовими;

- багатоаспектний підхід у формуванні соціальності учнів інклюзивного класу з урахуванням взаємодії технічних та людських ресурсів, що забезпечує оптимізацію формування особистості школяра у системі взаємозв'язків «дорослі – інклюзивне освітнє середовище – дитина», умовах індивідуального та колективного навчання;

- системна сукупність і порядок функціонування / застосування методологічних, інструментальних, особистісних засобів соціально-педагогічної діяльності, що використовують з метою створення умов максимальної соціалізації дитини з психофізичними порушеннями та забезпечення особистісного розвитку індивідуальних можливостей, стану здоров'я, потреб кожного учня інклюзивного класу.

Технологію соціально-педагогічної підтримки учнів інклюзивного

класу характеризують відкритість, парадигмальність, циклічність, безперервність, динамічність, варіативність. Технологічність соціально-педагогічного супроводу забезпечують мета, завдання, принципи, компоненти (алгоритм дії, операції), напрями, засоби (інструментарій), умови, очікуваний результат. Важливим є забезпечення організованою взаємодією фахівців комфортного середовища, яке б залучало учнів інклюзивного класу до конструктивних соціокультурних взаємозв'язків із соціумом, задовільнити комунікативні потреби, розширення соціального досвіду, розвиток особистих можливостей кожної дитини.

Мету соціально-педагогічної підтримки учнів інклюзивного класу вбачаємо у максимальній соціалізації дитини з психофізичними порушеннями та забезпеченні особистісного розвитку індивідуальних можливостей, стану здоров'я, потреб кожного учня інклюзивного класу.

Визначимо завдання соціально-педагогічної підтримки дитини з особливими потребами та її нормотипових однолітків:

- створення інклюзивного освітнього середовища, яке б сприяло успішному засвоєнню учнями інклюзивного класу необхідних соціальних ролей, актуалізації особистісного потенціалу, формуванню позитивно забарвленої життєвої позиції, міжособистісних стосунків та соціального досвіду;
- координація дій фахівців задля створення умов успішної соціалізації, розкриття та розвитку внутрішніх позитивних ресурсів кожного учня інклюзивного класу;
- систематичний моніторинг особистісних змін учнів інклюзивного класу та діяльності фахівців, залучених до участі в роботі мультидисциплінарної комісії;
- виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб учнів інклюзивного класу, організація індивідуального навчального та виховного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та культурно-мистецької діяльності – «формування благополуччя дитини». Зауважимо, що благополуччя розглядаємо як стан особистої успішності дитини, що досягається через задоволення її потреб – біологічних, психічних та соціальних.

Оскільки провідною ідеєю соціально-педагогічної підтримки дитини з особливими потребами є позитивного оптимізму та віри у її внутрішні сили, привідними визнаємо конкретизовані В. Сухомлинським принципи гуманної педагогіки: неповторності кожної дитини, визнання відсутності нездібних дітей, врахування індивідуальних особливостей та нерівностей розумових здібностей учнів, індивідуалізації навчально-виховного процесу, забезпечення умов самореалізації особистості школяра, визнання кожного учня особистістю.

Сучасне трактування філософії інклюзії багатьох вітчизняних вчених (А. Вихруща, А. Колупаєвої, С. Коляденко, Т. Скрипник, І. Рогальська-Яблонська, М. Рожков та ін.), визначення ролі педагогічних працівників загальноосвітньої школи у формуванні особистості школяра ґрунтується на

розумінні про унікальність та неповторність кожної дитини, специфічність її потреб; діти – запорука майбутнього суспільства.

Виходимо з розуміння того, що педагоги навчального закладу несуть відповідальність за кожну дитину в класі, а навчально-виховний процес має особистісно зорієнтовану спрямованість, ґрунтується на принципах індивідуалізації, диференціації, раціонального використання кращого педагогічного досвіду. Зауважимо, вітчизняними дослідниками запропоновано ряд принципів соціально-педагогічної підтримки школяра у загальноосвітній школі: особистісно зорієнтованої спрямованості, конвенційності, персоніфікації, «соціального загартування» (М. Рожков); розвитку, балансу, опори на позитивне, рефлексії, взаємодії, соціальної відповідності, забезпечення виховної функції навчання (І. Рогальська-Яблонська); особистої орієнтованості, персоніфікації, конвенційності, оптимістичної стратегії, соціального загартування (С. Коляденко).

Переконані, що соціально-педагогічна підтримка інклюзивного класу у загальноосвітній школі повинен забезпечувати процес природного розвитку кожного школяра, мати валеологічну обґрунтованість та духовну екологічність, що уможливить демократичність міжособистісного спілкування у дитячому колективі, терпимість, схильність до компромісу, повагу до людського розмаїття, пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як носія суб'єктивного досвіду, що склався під впливом спеціально організованого навчально-виховного процесу.

Вважаємо, що валеологічну обґрунтованість та духовну екологічність соціально-педагогічної підтримки учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи можуть забезпечити наступні принципи, визначені нами як: фасилітації екофасилітації, процесингу, урахування етично допустимої міри соціально-педагогічного втручання у життя школяра / учня інклюзивного класу, інтернальності, усвідомленого засвоєння учнями інклюзивного класу соціального досвіду, єдності життєво-практичного та виховного спрямування соціально-педагогічного супроводу з метою забезпечення максимального взаєморозуміння у дитячому колективі, розвитку особистих можливостей дитини з особливими потребами; створення інклюзивного освітнього середовища на основі кваліфікованого соціально-педагогічного супроводження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; формування соціальної компетенції кожного учня, включеного в інклюзивне освітнє середовище. Дотримання окреслених принципів соціально-педагогічної підтримки учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи забезпечить не лише успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, а також максимальний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Умови сьогодення вимагають виважено й раціонально підходити до застосування міжнародного досвіду інклюзивного навчання, інноваційних соціально-педагогічних технологій. Обґрунтовуючи соціально-педагогічні

підтримки учнів інклюзивного класу, зважали на її відповідність критеріям інформативності, відкритості, інноваційності, доступності та її змістовій відповідності провідному правилу соціального педагога «Не зашкодь!».

Проведена наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми та носить науково-прикладну спрямованість. Однак використання запропонованих підходів до організації соціально-педагогічної підтримки в інклюзивному класі загальноосвітньої школи може певною мірою заповнити існуючу прогалину в науково-прикладних дослідженнях за рахунок: активізації особистісних й фахових ресурсів соціального педагога навчального закладу та стимулювати успішну інклюзацію навчально-виховного процесу; об'єднання зусиль педагогічного колективу навчального закладу у переході на щабель гармонізації внутрішньо особистісних та загально-суспільних інтересів, формування толерантного стилю взаємовідносин в дитячому колективі; залучення ресурсів громади через розширення співпраці навчального закладу із освітніми установами, громадськими і професійними групами, релігійними організаціями та благодійними фондами.

Список використаних джерел

1. Александровская Э. М., Кокуркина Н. И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
2. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад. *Методист: Інформаційно-методичний бюлетень (Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти)*. 2011. № 2. 109 с.
3. Платаш Л. Б. Моделювання безпечного інклюзивного середовища якісної освіти осіб з особливими потребами. *Якість вищої медичної освіти (до 60-ти річчя ТДМУ)* / А. В. Вихрущ та ін.; за ред. А. Г. Шульгая, Н. О. Федчишин; Терноп. держ. мед. ун-т ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України. Тернопіль : Укрмедкнига, 2017. С. 267–312.
4. Платаш Л. Окремі аспекти впровадження інклюзивної освіти в сучасній школі. *Освітній простір. Глобальні, регіональні, інформаційні аспекти* : науково-методичний журнал. Чернівці : Наші книги, 2015. Вип. 1 (19). С. 51–57.
5. Platash L.B. Social-pedagogical support as a measure of successful socialization of institutions of the inclusive class of the general learn school: experience of the Republic of Poland and Ukraine's realities. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences : the experience of Ukraine and the Republic of Poland : Collective monograph*. Vol. 1. Sandomierz : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. P. 347–378.

Поліщук О. М.,
кандидат психологічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Андрєєва Я. Ф.,
кандидат психологічних наук, доцент
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В РАКУРСІ ПРОБЛЕМАТИКИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Особливості сучасної соціокультурної ситуації полягають в тому, що якісні зміни, які відбуваються у суспільстві, вимагають постійного переосмислення системи цінностей, усвідомлення і зміни пріоритетів, що, в свою чергу, змушує по-новому поглянути на низку психологічних проблем. Тому суттєво значущими для вітчизняної психологічної теорії та практики є проблеми набуття, розвитку, формування усвідомленої психологічної культури особистості та реалізації закладених в ній ресурсів і потенційних можливостей. Не втрачає своєї актуальності розуміння психологічної культури і сьогодні, і навіть більше, вона стає більш затребуваною у своєму усвідомленні та проявах.

Сучасний освітній простір сьогодні є багатофункціональним явищем. Від нього залежить культура особистості, яку формують батьки, освітяни, найближче оточення і суспільство загалом. Психологічна культура є феноменом, що охоплює всі сфери особистості, свідомості та діяльності [2].

Особистісна психологічна культура ототожнюється з широкою загальнокультурною освітою, потребою і бажанням мати стійкі ціннісні орієнтації, гармонію, високий рівень морального та естетичного розвитку, розвинутою чуттєвістю до психологічного досвіду власного життя. Все це дає можливість відчувати соціальну включеність у суспільне буття, а також особистісний психологічний комфорт.

У нашому сучасному інформаційному суспільстві формується «нова особистість», змінюється її образ мислення, погляди на світ і тим самим трансформується не лише загальна, а й психологічна культура. Культура й інформація є феноменами, спільними для яких є універсальність та глобальність, і йдуть наскрізно через різні сфери життя і діяльності особистості, формуючи цілепокладання, креативність, впливовість, розвиваючи можливість вільного вибору, різні потенційні можливості і постає як ступінь досконалості людини.

Сьогоднішня система освіти спрямована на формування і розвиток психологічної культури сучасної особистості. Її проблематика привертає увагу дослідників гуманітарного пізнання – філософів, культурологів, психологів, педагогів, як вітчизняних, так і закордонних. Дослідники говорять

про кризу сучасної системи освіти, яка є наслідком світоглядної кризи, що охопила сучасне суспільство в ХХ ст. і загострилась у теперішній час. Таким чином інтерес до даної проблеми визначається перехідними станом соціуму – структурними зрушеннями та глибокою культурною трансформацією, яка пов'язана із переглядом успадкованих світоглядних орієнтирів минулого, в тому числі у сфері освіти. Освіта – соціальний інститут, призначений транслювати культурні смисли, і «криза смислів» безпосередньо впливає на цей інститут. Все частіше звучить гостра критика сучасної системи освіти, орієнтованої лише на «соціальне замовлення», при якому втрачається світоглядна та виховна функції, іншими словами, екзистенційна складова освіти, не враховуються особистісні потреби в самопізнанні та самореалізації. Проблема пошуку «нових смислів» і гуманізації системи сучасної освіти – одна із задач, покликаних подолати згадану однобічність.

Діалог як методологічний принцип гуманітарного пізнання вважається дослідниками єдиним правильним оптимальним методом, за допомогою якого стає можливо зрозуміти й об'єктивно оцінити сучасну культурну ситуацію. Д. В. Рєзник, аналізуючи сучасну культурну ситуацію, зауважує, що суттєвою культурною проблемою кінця ХХ ст. стає буття людей у їх взаємовідносинах один з одним. Звертання людини до світу та до іншого індивіда неминуче перетворюється на сумніви щодо себе самого, щодо своєї грішності, а це означає, що щоразу оновлюється і перетворюється, зазнає змін «Я», яке намагається замкнутися у своїй унікальності. Єдино правильний шлях переборювання ситуації полягає в ціннісному ставленні однієї людини до іншої як до «інакшого». Тому що справжнє виправдання мене самого, вихід із духовної кризи є можливим лише на очах у «іншого», який уважно вдивляється в мене. Інша людина, її ставлення до мене стає ціннісним уявленням про мене самого, про мої погляди, опорою для духовного перетворення. Людина відчуває себе творцем лише в рідкісні моменти зустрічі з кимось, коли вона вступає у справжній діалог, у діяльну співучасть із світами інших «Я» [1, 50].

В основу нової філософії освіти може бути покладена ідея «діалогічної освіти», згідно із якою освіта розглядається в єдності чотирьох аспектів:

1) *діалог особистості з іншими* (орієнтування на формування невикривленої комунікації, інтеракції з іншими);

2) *діалог особистості із самою собою* (орієнтація на самопізнання, самоактуалізацію, здібність до формування світогляду в умовах плюралізму сучасності, формування відповідальної, вільної особистості);

3) *діалог зі світом* (орієнтація на знайомство із наукою як культурним феноменом, формування адекватного уявлення про її специфіку, можливості і обмеження, виховання екологічного мислення);

4) *діалог культур* (орієнтація на мультикультуралізм, усвідомлення цінності культурного, формування толерантності і відкритості по відношенню до різних культур та їх смислів) [3].

Освіта, в основі якої знаходиться філософія діалогу, спрямована на всебічне розкриття потенціалу майбутнього фахівця-професіонала. Діалогічність, як провідна складова психологічної культури особистості, є важливим чинником гармонійного саморозвитку. Перед тим як допомагати розвиватись дитині, фахівець повинен *свідомо* володіти психологічною культурою, формувати, розвивати та удосконалювати її, перебуваючи у відповідному освітньому, інформаційному, культурному, комунікативному, інтелектуальному середовищі, докладаючи чимало зусиль для опанування новими знаннями, розвиваючи свої вміння та формуючи компетенції, не зупиняючись на досягнутому пізнавати нове, та адаптувати його до вимог, що провадить сучасний світ. Адже свідомість є вищою формою відображення зовнішнього світу, яка здійснюється через формування внутрішньої особистої моделі соціальної та культурної дійсності. При цьому змістом цієї моделі є не лише сукупність знань про суть зв'язків, розуміння між об'єктами і явищами зовнішнього світу, а й емоційна оцінка, переживання, чуттєве ставлення до них. Психологічна культура залежить від саморозвитку та самоусвідомлення особистості, які дають можливість розуміти і відображати не лише зовнішній світ, а й пізнавати себе, свою унікальну індивідуальність, емоційно оцінювати самого себе, формувати ставлення до себе, керувати власними діями і вчинками, вибудовувати та реалізовувати цілі та прагнення.

Таким чином психологічна культура не лише результат активної свідомої соціалізації, а й виховання, формування, удосконалення висококультурного фахівця, який здатний до великої внутрішньої роботи над собою. Вона активізує свідомість, розвиває почуття, формує ставлення до особистого та професійного життя, забезпечує вираженість у вчинках, підвищує ефективність виконання відповідальної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрєєва Я. Ф. Сучасний освітній процес як ресурс самореалізації особистості. *Особистісно-акмеологічні фактори впливу на самореалізацію індивідуальності в полікультурному світі* : монографія / за наук. ред. І. М. Зварича. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2016. С. 49–54.
2. Кривко Т. А., Поліщук О. М. Цінності в освіті та цінність освіти. *Соціум. Наука. Культура*. Ч. 2. (29–31 січня 2007 р., м. Київ). Київ, 2007. С. 53–56.
3. Проховник О. А. Культурно-антропологический кризис и новые задачи образования в эпоху постсовременности : автореф. дисс. на соиск. степ. канд. философских наук : 09.00.13. Ростов-на-Дону, 2006. 26 с.

Скрипник Н. В.,
логопед
Управління освіти Чернівецької міської ради
м. Чернівці, Україна

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Провідне завдання сучасної школи – сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти вимагає створення таких умов, які б сприяли розвитку дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків.

Сучасний педагогічний особистісно зорієнтований процес корекційного навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку ґрунтується на корекційно-розвивальних технологіях, впроваджені новітніх, інноваційних, нетрадиційних форм роботи, із залученням різноманітних фахівців, які працюють за єдиною індивідуально-створеною ексклюзивною схемою. Перебуваючи на межі зіткнення педагогіки, медицини, психології, нейролінгвістики, логопедія використовує найбільш ефективні нетрадиційні методи та прийоми суміжних наук, адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя-логопеда. Використання цих методів перш за все створює сприятливий емоційний фон і підвищує ефективність корекційної роботи [1].

Застосування інтерактивних прийомів відіграє провідну роль у логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами. На заняттях діти з ЗНМ поступово вчаться розповідати про себе, друзів, робити опис погоди, тварин, пір року, складати розповіді за серією малюнків тощо. Для розвитку зв'язного мовлення використовуються опорні схеми, за якими діти правильно, логічно складають опис, розповідь. Для вдосконалення або автоматизації поставлених звуків, розвитку почуття ритму, активізації артикуляційного апарату є картки з малюнками на певний звук. Ці картки ми використовуємо як на індивідуальних, так і на групових заняттях. Дітям подобається в ігровій формі називати малюнки. Вони швидше запам'ятовують слова, таким чином збагачуючи свій словник та розвиваючи мовленнєвий апарат.

В роботі з дітьми, які мають важкі мовленнєві порушення важливо активно використовувати різні види масажу (логопедичний, Су-Джок та ін.). Ефективний масаж долоней з використанням кам'яних, металевих і скляних різнокольорових кульок; прищіпок; горіхів, каштанів; шестигранних олівців; трав'яних мішечків; камінців.

Особливий терапевтичний ефект мають ігри з піском, в яких діти знаходять різні фігури, називають їх, визначають звуки у назвах, складають

речення з цими словами тощо. Ігри з піском розвивають тактильно-кінестичну чуттєвість і дрібну моторику рук, стабілізують емоційний стан, долають страхи, допомагають долати комплекс «поганого художника», вдосконалюють координацію, сприяють засвоєнню навичок звуко-складового аналізу та синтезу, розвивають фонематичний слух і сприйняття, сприяють розвитку зв'язного мовлення [3].

Діти з задоволенням граються, але в цей же час вони розвиваються, закріплюють знання. Участь у різних формах спільної діяльності дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої людини, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї.

Цей метод передбачає виконання вчителем-логопедом шести методичних функцій, що лежать в основі ефективного навчання базових понять і навичок [3]:

1. Актуалізація та перевірка раніше засвоєного матеріалу.
2. Презентація і демонстрація.
3. Керована практика.
4. Зворотний зв'язок і виправлення .
5. Самостійна практика (заповнення прогалін або розширення знань).
6. Часте повторення.

Визначена послідовність привчає дітей до організованого навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом. Весь цей процес має систематичний та послідовний характер.

У логопедичній роботі частою у використанні є музикотерапія або логоритміка. Музичні засоби впливають на покращення загального емоційного стану дитини; сприяють поліпшенню якості рухів (розвиваються ритмічність, плавність, виразність, координація); корекції і розвитку відчуттів, сприйняття, уявлень; стимуляції мовленнєвої функції; нормалізації просодичної сторони мовлення (тембру, темпу, ритму)

Дуже подобаються учням з особливими освітніми потребами завдання, що супроводжуються сміхом. Сміхотерапія забезпечує швидку адаптацію дитини до шкільного середовища, стабілізує емоційний стан, спричиняє неймовірне задоволення. Сміх стимулює в організмі дитини нейтралізацію деструктивних і негативних програм, посилене утворення ендорфінів – «гормонів щастя», підтримку життєвих сил і фізичної активності, миттєве насичення енергією і бадьорістю. Сміх покращує роботу центральної нервової системи, розвиває творче мислення, активність, додає сили волі і впевненості в собі. Водночас сміхотерапія забезпечує формування просодичних компонентів мовлення, а саме сприйманню та розвитку емоційно-тембрового забарвлення мовлення, розвитку голосу, змістовного та логічного

наголосу тощо. Слід зазначити, що у роботі з дітьми з різними мовленнєвими патологіями, сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами та пов'язуватися із казкотерапією.

Казкотерапію розглядаємо як інтеграційну діяльність, в якій створюються дії уявних ситуацій, які пов'язуються з реальним життям, спрямованих на активну участь у процесі, регулювання дитиною власних емоційних станів, самостійність, творчість. Зауважимо, що використання казкотерапії можливе на всіх етапах корекційно-логопедичної роботи: під час створення ситуації заохочення, позитивного настрою дитини, комунікації; при формуванні початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словнику тощо); розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, інтонаційно-виразного мовлення [2].

В логопедичній роботі з дітьми з особливими потребами використовуємо:

- а) індивідуальні завдання (карки, схеми, тести, фонограми, слайди та ін.);
- б) робота в парах («Обличчя до обличчя», «Один-удвох-усі разом», «Долоньки» та ін.);
- в) інтерактивні ігри («Рольова гра», «Слуховий диктант», «Математичне доміно та ін.»).

Навчальне спілкування на рівні «учень – учень» допомагає формувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Також, працюючи в групі, кожна дитина отримує можливість діяти, виконуючи поставлене навчальне завдання. Адже кожного разу, коли ми спонукаємо учня до певної дії (наприклад, узагальнити, проаналізувати, оцінити або зіставити інформацію), тим самим створюємо умови для активного навчання. У процесі такої роботи дитина опановує та навчається застосовувати цінні навички, які зберігає на все життя.

Розглянуті прийоми не вичерпують всієї повноти корекційно-логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти. Проте використання найбільш результативних прийомів забезпечує необхідний логопедичний ефект не лише навчального характеру, але й особистісно-розвивального.

Узагальнення здобутків педагогічної теорії і практики дає змогу виділити основні логопедичні ідеї інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку: школа складає частину життя; велика увага приділяється навчанню як процесу, а не як результату; активне залучення учнів до розв'язання проблем і планування; задоволення навчальних проблем кожної дитини на уроці; особлива увага до групових і парних форм роботи; домінуюча форма навчального спілкування – діалог між учнями, учнями та вчителем; формування в учнів раціонального способу дій; залучення учнів до аналізу своєї діяльності, стимулювання їхнього самооцінювання.

Список використаних джерел

1. Решетнік С. М. Використання інноваційних технологій у корекційно-розвивальному процесі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (Суми, 15 лютого 2018 р.). Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 108–112.
2. Стахова Л. Л., Совенко І. В. Корекція мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ II рівня засобом казкотерапії. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали IV Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015.
3. Скрипник Н. В. Сенсорна інтеграція як засіб корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. *Довідник з організації інклюзивного навчання у закладах середньої освіти (з досвіду роботи навчальних закладів м. Чернівців)* / уклад.: А. І. Починок, О. О. Фуштей, У. І. Легусова та ін. Чернівці : «Місто», 2018. С. 108–111.

Танасійчук В. І.,

аспірант

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Аналіз зарубіжного досвіду щодо реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів в системі управлінської культури соціальних служб спрямуємо на виявлення ключових факторів та особливостей, які забезпечують успіх та ефективність цих програм. Їх порівняння – важливий засіб для ідентифікації теоретико-методологічних засад професійної підготовки управлінців-лідерів в системі управлінської культури соціальних служб.

Програма «Міжнародний магістр практичного менеджменту» (*International Master of Practical Management*) розроблена фахівцями з п'яти країн: Індії, Канади, Англії, Франції, Японії. Її керівником і натхненником є Г. Мінцберг – відомий учений, який дав детальний опис та аналіз цієї програми у своїй праці «Необхідні управлінці, а не випускники МВА. Жорсткий погляд на м'яку практику управління та систему підготовки менеджерів» [2].

Мета програми: «допомогти менеджерам стати не просто успішними керівниками, але й людьми розумними – думаючими, зацікавленими, ерудованими» [2, с. 316]. Структуру програми складають п'ять двотижневих модулів, кожний із яких присвячений певному аспекту управлінської діяльності та відповідає певному типові мислення: «Управління власною особистістю» (рефлексивний склад розуму); «Управління організацією» (аналітичний склад розуму); «Управління контекстним середовищем» (життєвий склад розуму); «Управління відносинами» (колективістський

склад розуму); «Управління змінами» (дієвий склад розуму). Чітка ідентифікація у структурі програми п'яти різних типів мислення сучасного фахівця та їх відображення у відповідних змістовних напрямках забезпечує унікальність і ефективність навчання. Формування та забезпечення кожного змістового блоку здійснюється «відповідальною» школою. Варто зазначити, що вибір «відповідальної» школи не є випадковим, а відображає специфіку національної ментальності конкретної країни та, зокрема, обґрунтовується розробниками програми таким чином: «Рефлексія, осмислення – відповідальність Англії, країни думаючих і розумних людей. Аналіз – відповідальність Канади, де аналітичний підхід до управління має найбільш тривалу історію. Уміння набувати життєвого досвіду – відповідальність Індії – місця зустрічі різних культур, цивілізацій і навіть епох. Співробітництво – відповідальність Японії, яка дійсно приділяє значну увагу поняттю колективізму. Дія – відповідальність Франції, де накопичено значний та ефективний досвід управління змінами» [2, с. 325].

«Польові дослідження» – навчально-виробнича практика, під час якої учасники програми відвідують організації, в яких працюють їх колеги з метою дослідження конкретних питань. Відповідальність за організацію практики несуть безпосередньо учасники програми, вони самостійно визначають тематику, формують міні-групи, направляють їх у різні підрозділи компанії та організовують їх роботу, надають необхідні рекомендації та підтримку. Стиль роботи викладачів – ще одна важлива особливість програми, що забезпечує її успіх, оскільки виокремлено кілька ключових моментів, які мають бути враховані при формуванні ефективного викладацького стилю: «Роль викладачів у аудиторії, яка мислить, полягає в тому, щоб проникати у саму сутність поточних робочих проблем учасників програми, стимулювати серйозні обговорення, направляти течію бесіди у потрібне русло, розговорити учасників, «витягнути» з них приклади реального досвіду та працювати разом із ними для того, щоб допомогти поєднати отримані на заняттях знання з власним досвідом. Для проведення таких занять необхідна безпосередня участь викладача: фізична, інтелектуальна та емоційна, оскільки аудиторія потребує його думок і міркувань, активності та енергії». «Викладач задає тон в аудиторії, налаштування та відкритість, толерантність і довіру. Навчання сильно залежить від загального настрою в аудиторії і, передусім, від поваги та довіри один до одного» [2, с. 331-332].

Крім того, важливою технологією у межах програми є наставництво, яке забезпечують куратори груп через організаційну та індивідуальну підтримку навчального процесу. Завдання наставників – допомогти кожному учаснику в його спілкуванні з колегами і викладачами, пов'язати всі процеси навчання. Куратори груп також здійснюють керівництво проектами та дипломними роботами учасників програми. У цілому, підсумовуючи вищезазначене, констатуємо, що до сильних сторін програми варто віднести такі: змішаний формат у режимі «2×2» (2 тижні очного навчання – 2 місяці

дистанційного навчання); акцент на поведінкові якості управлінця (рефлексивність, аналітичність, адаптивність, колективізм, інноваційність); спектр видів діяльності та методів навчання, когерентних із заявленими навчальними цілями і результатами; прикладний, практико-спрямований зміст навчальної діяльності; принципи «розподіленої відповідальності» та «командної участі», які сприяють трансформації організацій, де працюють учасники програми і формуванню у них культури організаційного навчання.

Цікавим є досвід впровадження програми з лідерства для керівників вищої ланки управління. Успіх попередньої програми надихнув її розробників на створення ще однієї програми «*Advanced Leadership Program*», в якій лідерство розглядається як «стратегічна якість сучасних організацій». Над розробкою цієї програми працювали як викладачі низки відомих шкіл бізнесу, так і представники зацікавлених компаній. Результатом їхньої співпраці стала програма, яка проходить у трьох країнах: Канаді, Індії та Великобританії під гаслом «глобального форуму для управлінців». В її основі – орієнтація на командну роботу. Учасниками програми є групи управлінців (до шести осіб) від організацій, які зорієнтовані на вирішення конкретної організаційної проблеми у процесі навчання за програмою. Вирішення проблеми відбувається на основі аналізу, у тому числі шляхом залученням колег із інших груп [3].

Програма передбачає передпрограмну підготовку учасників із метою уточнення очікувань і пріоритетів для навчання. Модульний принцип побудови програми забезпечує поєднання принципів автономності та системності. Модуль «*Рефлексивне лідерство – Рамки змін*» спрямовано на аналіз власного «Я», вчинків, стилю управління, організаційної динаміки та культури. Перелік тематичних питань модуля є таким: ключові організаційні виклики; саморозвиток: персональні виклики; управління організацією як мистецтво, ремесло та наука; ведення інших; коучинг і мистецтво ведення переговорів; розбудова команди; корпоративна культура. Модуль «*Лідерство змін – проектування для змін*» присвячений розгляду таких питань: міфи про зміни; дизайн змін; культурні аспекти змін; використання конкуренції для продукування змін; зв'язок змін, оточення та організації. Модуль «*Діяльнісне лідерство – «вмуровування» змін*» є завершальним і виконує об'єднувальну роль у програмі. Учасникам пропонується такі теми: подолання супротиву змін; шляхи для руху від маленьких перемог до великої зміни; рівні змін; емоційний вимір змін; оновлення організаційної культури; каталітичне лідерство. Цю програму називають програмою «виховання керівників третього покоління»: «Перше покоління формувалось на лекціях і навчальних прикладах, друге – завдяки навчанню через дію, і, нарешті, третє покоління навчається на основі осмислення реальних проблем» [2, с. 428].

Програма із саморозвитку лідерства (*Self-management Leadership Program*) розроблена Оксфордською академією лідерства (*Oxford Leadership Academy*) у співробітництві з Брахма Кумаріс Університетом (*Brahma*

Kumaris World Spiritual University) [4] під гаслом: «Знайди свій компас». Вона реалізується у формі «ретрит» (*retreat* – самотність, відлюдність), що передбачає «повну ізоляцію від звичного середовища та концентрування на певній діяльності» [1, с. 248]. Програма діє з 1993 р. Завдання програми визначені її розробниками таким чином: зрозуміти динаміку і турбулентність сучасної глобальної економіки та її вплив на особисте життя і професійну діяльність; розробити чіткий компас для наступного етапу щодо особистого життя та професійної кар'єри; оцінити власні цінності, пріоритети та риси лідера; пізнати секрети управління людьми у часи турбулентності; прояснити головні орієнтири та рішення, що є необхідними для подальшого руху у правильному напрямі; зрозуміти, як краще інтегрувати особисте і професійне життя; визначити чіткі життєві пріоритети [5].

Програма акцентує на обмірковуванні власного стилю управління, пріоритетів життя та кар'єрного розвитку. П'ятиденний курс реалізується як послідовність інтерактивних майстер-класів, дискусій, аналізу реальних життєвих прикладів професійної та особистої трансформації, медитацій. Таке поєднання створює потужне підґрунтя для глибокої персональної рефлексії та самопізнання (*reflective inquiry*). Одним із ключових результатів програми є розроблення дев'яностоденного індивідуального плану розвитку.

Програма з лідерства Стенфордського університету призначена для керівників вищого рівня та здійснюється Вищою школою бізнесу Стенфордського університету. Мета програми – «допомогти учасникам привнести у діяльність їхніх організацій ефективні методи, що базуються на партнерстві та лідерстві, а також сприяти розвитку лідерського потенціалу всіх членів команди» [6]. Ядро програми формують оцінка та розвиток особистих лідерських якостей (впливу), а також аналіз стратегій для побудови ефективної команди на засадах партнерства, відповідальності та взаємодопомоги. До початку програми її учасникам пропонується спеціальний опитувальник, результати опрацювання якого використовуються вже у процесі навчання для розроблення учасниками власного плану розвитку лідерських якостей.

Програми з лідерства Оксфордського університету передбачають саме як «розвиток нової генерації бізнес-лідерів» [7]: короткотермінові, середньо-строкові сертифікаційні програми, довготермінові програми, які завершуються видачею магістерського диплому та присвоєнням відповідної кваліфікації.

Перелік зазначених програм є таким: Програма зі стратегічного лідерства; Програма з високорезультативного лідерства; Програма з організаційного лідерства (магістерська програма з видачею диплому); Програма «Нові горизонти лідерства»; Програма з корпоративного лідерства; Програма з лідерства для розвитку підприємницької спроможності університетів (реалізується спільно з Університетом Ноттінгему) та інші.

Аналіз матеріалів програм Школи врядування Дж. Ф. Кеннеді Гарвардського університету засвідчив: їх орієнтацію на змішану цільову аудиторію (фахівців державного, приватного та громадського секторів); широкий змістовий контекст навчання лідерів – індивідуальне, організаційне, стратегічне, інноваційне та глобальне лідерство; методичний акцент на розвиток поведінкових компетенцій; спектр форматів навчання, реалізація яких дає змогу гнучко реагувати на специфіку цільової аудиторії (її потреби) та досягати визначених навчальних цілей.

Отже, здійснений аналіз матеріалів програм професійної підготовки управлінців-лідерів для системи управлінської культури соціальних служб дає підстави констатувати, що програми з розвитку лідерів реалізуються як класичними університетами, бізнес-школами, корпоративними центрами розвитку так і комерційними освітніми інституціями типу тренінгових центрів.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2008. 302с.
2. Минцберг Г. Требуются управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров. Москва : Олимп-Бизнес, 2008. 544 с.
3. Advanced Leadership Program. URL: <http://www.alp-imp.com> (дата звернення: 05.05.2019).
4. Brahma Kumaris World Spiritual University URL: <http://www.bkwsu.com> (дата звернення: 04.05.2019).
5. Self-managing Leadership Retreat. URL: <http://www.globalretreatcenter.org.uk> (дата звернення: 05.05.2019).
6. Stanford Executive Education: Executive Program in Leadership. URL: <http://www.gsb.stanford.edu> (дата звернення: 03.05.2019).
7. University of Oxford. Executive Education. URL: <http://www.sbs.ox.ac> (дата звернення: 04.05.2019).

Цятковська М. І.,

магістр спеціальності «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ДУХОВНА КУЛЬТУРА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Педагогічне дослідження сутності і змісту духовної культури потребує розкриття його основних теоретичних положень, наукового контексту проблеми, які дають змогу осмислити феномен цього явища. Перш за все, спробуємо проаналізувати поняття «культура» у цілому, з'ясувати функції,

які вона виконує. Так, термін «культура» безпосередньо пов'язаний з процесом комунікації та означає універсальне поняття, яке нині використовується багатьма науками і відноситься до розряду фундаментальних, має велику кількість смислових відтінків і використовується у різних контекстах. У результаті нині не існує єдиного, загальноприйнятого визначення поняття «культури», у науковій літературі зустрічається згідно з різними даними наукових розвідок від 100 до 500 різних трактовок. Така ситуація, на наш погляд, свідчить про структурну складність феномена культури.

Культура поєднує сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах практичної діяльності [5, с. 161].

Культура є суспільним явищем, яке виражає досягнутий на даному історичному етапі розвитку суспільства рівень технічного і технологічного прогресу, виробничого досвіду і навиків людей до праці, освіти, науки, мистецтва, тобто це досягнутий суспільством рівень розвитку освіти, науки, мистецтва. Отже, між культурою й освітою існує тісний взаємозв'язок.

Слово «культура» (обробка, вирощування) – латинського походження, але в німецькій філософії минулого століття суть цього слова була максимально наближена до слова «освіта» (*building*). Г. Ріккерт зазначав, що «культура – це процес реалізації загальних цінностей у ході історичного розвитку» [6, с. 68].

Культура – це специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у матеріальних і духовних благах, у системі соціальних норм і установ, у духовних цінностях, у сукупності відношень людини до природи, між собою і до себе самої [10, с. 292].

«Культура – у широкому сенсі слова – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людською спільнотою, які характеризують певний рівень розвитку суспільства. Розрізняють матеріальну і духовну культуру. У вузькому сенсі – рівень духовного життя людей. Певною мірою культура – інтерпретаційна модель світу людини, соціалізованої в певних умовах» [1, с. 92].

Культура – це образ життя, той контекст, у якому ми існуємо, думаємо, відчуваємо і спілкуємося один з одним. Це той «клей», що поєднує в одне ціле групу людей. Це програма, закладена з раннього дитинства, яка управляє поведінкою людей у суспільстві і допомагає зрозуміти, що від них очікується і що трапиться, якщо ці очікування не будуть виправдані. Культуру можна визначити як ідеї, звичаї, навички, методи і прийоми, що характеризують дану групу людей у даний період часу [12, с. 73].

Культура – сукупність результатів діяльності людського суспільства у всіх сферах життєдіяльності й усіх факторів (ідей, вірувань, звичаїв, традицій), які складають і зумовлюють спосіб життя нації, класу, групи

людей в певний період часу [9, с. 14], а мова, як підкреслює С. Тер-Мінасова, пов'язує людей, об'єднує їх через спілкування, так як без спілкування немає суспільства, без суспільства немає людини соціальної, немає людини культурної, людини розумної [9, с. 8]. Так, дійсно, у сучасну епоху мова – це, перш за все, один з засобів культурного обміну між різними народами. Очевидно, що іноземна мова, як і рідна, виконує дві суттєво важливі функції – пізнання і спілкування. Однак різниця полягає у тому, що іноземна мова слугує засобом не лише міжособистісного, але й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування [4, с. 6].

Досить цікавим з точки зору досліджуваної проблеми є визначення поняття «культура» видатного філософа А. Швейцера: «культура – сукупність прогресу людини і людства в усіх галузях та напрямках за умови, що цей прогрес служить духовному удосконаленню індивіда як прогресу прогресів» [11]. Саме культура визначає народження духовного світу людини, і наше духовне тіло існує та розвивається на основі пізнання духовних феноменів. Духовний світ людини неможливий без духовних знань та духовних зусиль щодо їх трансформації у характеристики особистості. Тому найбільш прийнятним є розуміння поняття «культура» у контексті її людинотворчої функції як духовної субстанції буття людини й соціуму.

На особистісному рівні у процесі соціалізації духовна культура формує таку якість, як духовність людини, остання має інтерпретуватися як визначальна складова духовної культури, у межах якої визначається ставлення людини до природи, суспільства, самої себе. Культура особистості – індивідуальний результат оволодіння культурними цінностями суспільства; узагальнена ознака змістовного наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя; засіб творчої самореалізації [5, с. 162].

Сутністю набуття духовної культури є набування сенсу життя у вигляді усталених на особистісному рівні ціннісно-сміслових життєвих орієнтирів, що здійснюється на основі трансформування універсуму зовнішнього буття у внутрішній світ особистості, його творення як незалежної сутності у вигляді поєднання образу світу з моральними основами особистісного буття. Духовність особистості – специфічно людська риса, яка базується на потребі пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших [6, с. 85].

Проблема досліджуваного феномена сьогодні набуває особливого значення, оскільки безпосередньо пов'язана з формуванням високого рівня морально-психологічного стану підростаючого покоління, від якого залежить майбутнє країни у всіх вимірах – від економічної конкурентоспроможності до забезпечення національно-культурної самоідентифікації народу. Як вказують науковці, це питання має бути вирішене на шляхах вироблення концептуальних підходів дослідження і на цій основі – виявлення суті феномена й визначення напрямів вирішення проблем, безпосередньо пов'язаних з духовним становленням підростаючого покоління.

Духовна культура впливає на соціальний розвиток, розуміння

загальнолюдських ідеалів і конструктивних стратегій розвитку людини та суспільства, а також поширення у духовному житті технократичного мислення та орієнтирів споживацького способу життя. Відсутність моральних орієнтирів, знецінювання загальнолюдських гуманістичних ідеалів та моральних цінностей і загальної культури приводять до розвитку у молодіжному середовищі соціальних пороків, що розцвіли за останні десятиліття. При цьому вітчизняні науковці вказують на такий негативний аспект індивідуалістично-прагматичної трансформації цінностей у сучасному суспільстві як «егоїстичне захоплення духовного простору», яке посилюється тим, що «українське суспільство на нинішньому етапі свого розвитку поки що чітко не визначило ті моральні норми життя людей, які б могли слугувати ідеалом для підростаючих поколінь» [3, с. 3]. Між тим, саме у процесі формування духовної культури у свідомості молодої людини відбувається переосмислення цінності людського буття, результатом якого стає визнання самоцінності людини та духовно-морального смислу її життя.

Критерієм, еталоном високomorальної та духовної поведінки особистості, його духовної культури можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [2].

В. Сухомлинський стверджував, що «духовна культура – це формування свідомості, політичне й культурне життя народу, уклад життя сім'ї, народу, нації» [8, с. 304]. До системи духовної культури входять такі елементи, як мораль, право, релігія, світогляд, ідеологія, мистецтво, наука.

Таким чином, духовна культура особистості становить систему світоглядних уявлень і переконань, які реалізуються у ставленні до себе, інших людей і оточуючого світу, а також є складовою культури особистості, що передбачає взаємопоєднання таких компонентів як знання, віра, почуття, потреби, здібності, прагнення, мова, знання, цілі людей, система цінностей та ін.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ, 2007. 205 с.
2. Біблія. Київ, 1988. 1523 с.
3. Омельченко О. П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіональному культурно-освітньому просторі : автореф. Дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2006. 20 с.
4. Пассова Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. Москва, 1993. 125 с.
5. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя, 2007. 404 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна, Н. В. Любченко та ін. Київ, 2017. 316 с.
7. Риккерт Г. Философия истории. Москва, 1998. 512 с.

8. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Вибрані твори : в 5 т. Т. 1. Київ, 1976. С. 209–400.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2000. 724 с.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.
11. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. Избранное. Москва, 1993. 186 с.
12. Richard-Amato P. A. The Multicultural Classroom. White Plains, New York : Longman, 1992. P. 73–92.

Шаумян О. Г.,

кандидат психологічних наук

Приватний вищий навчальний заклад

«Кропивницький інститут державного та муніципального управління»,

м. Кропивницький, Україна

КАЗКА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ

Казка як об'єкт дослідження, протягом тривалого часу привертала увагу представників різних шкіл та галузей науки, зокрема фольклористів, літературознавців, психологів тощо. Вивчалися її структурні, граматичні, семантичні та терапевтичні особливості. Термін «казка» дуже розповсюджений і тому має різноманітне значення.

Казка – це вид художньої прози, що походить від народних переказів, порівняно коротка розповідь про фантастичні події та персонажі.

Казка – це мудрість у зрозумілому для дитини вигляді.

Казка – це епічний фольклорний твір чарівного, пригодницького або побутового характеру, який розповідає про вигадані події [2].

Вважається, що казка генетично пов'язана з давньою міфологією. Її становлення відбувалося шляхом перетворення міфологічних структур, що поступово втрачали зв'язок з ритуальним дійством, у них послаблювалася віра в істинність міфічних подій, розвивалася фантазія, втрачалася етнографічна конкретність, відбувалася заміна міфічних героїв звичайними людьми, причому увага переносилася з колективної долі на життя окремої людини [2].

Перше ґрунтовне дослідження у галузі вивчення структури казки В. Проппа «Морфологія казки» спричинило до суттєвих змін у методиці лінгвістичних досліджень [4]. Основні положення теорії В. Проппа полягають у класифікації казкових елементів, виділенні точної будови кожного елемента, а також в переконливому підтвердженні походження чарівної казки від архаїчного обряду і міфу. Він вбачає, що структура казок має характер ініціації. Але в казках немає точного нагадування про яку-небудь певну стадію культури: тут змішуються і стикаються один з одним різні історичні цикли і культурні стилі.

До того ж, є ефективною при роботі з дітьми, дорослими та людьми похилого віку, з людьми із «нормальним» та «особливим» розвитком. До особливостей, які зумовлюють ефективність використання казки в роботі з різними категоріями дітей О. Прокопова, зокрема, розмежовує те, що:

- казка може бути використана для того, щоб у недирективній формі запропонувати клієнту способи вирішення конкретної проблеми;
- казка дає неперевершену спільну мову для дорослого, який працює з дитиною;
- казка більш інформативна, ніж звичайна стисла мова;
- казка сприяє пробудженню творчих сил у самого фахівця [3].

Слід відмітити, що використання психокорекційних казок можливе в роботі з різними категоріями дітей, клієнтів, але є найбільш ефективним у груповій та індивідуальній роботі психолога з дітьми дошкільного віку із проблемною поведінкою.

З. Фрейд вважає, що з привнесенням схованого, зашифрованого змісту в усе, що створює людина, казки, як і міфи й інші твори мистецтва, перестають бути просто казками, а стають виявленнями глибинних людських переживань. Як відомо, З. Фрейд займався психоаналізом сновидінь, тому й цікавився казками. Для тлумачення снів йому потрібно було дізнатись, яке місце вони займають у переживаннях пацієнтів. З дослідів психоаналітика, нам стало відомо, що у казках в зашифрованій формі укладені глибокі і сильні емоційні переживання. Казки пов'язані з конфліктом між мріями і реальним світом [6].

К. Юнг заклав основи аналізу казок з точки зору архетипів. Він упродовж усього свого життя досліджував міфологію та казки, останні він називав анатомією душі. Також К. Юнг подає, що в казках душа висловлюється про себе саму. Вчений вважав, що казки є таким самим продуктом природи, як і рослини, тварини чи хімічні елементи [7].

Е. Берн вважає, що казка сприяє плануванню підсвідомого сценарію людини, який формується ще в ранньому дитинстві в основному під впливом батьків. Для нього сценарій – це те, що людина ще в дитинстві планує зробити в майбутньому [1].

Казка має великий вплив як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості. Про вплив казки на несвідоме людини звертали увагу дослідники, як Е. Берн, К. Юнг, Е. Фромм, З. Фрейд. Е. Берн наголошував, що казка – це рольова взаємодія, що складається в сценарій, тобто те, що людина в дитинстві планує зробити в майбутньому. Позиція про те, що людське життя часом слідує образам, які ми знаходимо в міфах, легендах і чарівних казках, заснована на ідеях К. Юнга і З. Фрейда. Згідно з їх поглядами, дитина «вбирає» філософські смисли, стилі взаємин і моделі поведінки, потім розігрує це з друзями. Багаторазово проживаючи події казки, дитина опосередковано набуває значимий для себе життєвий досвід.

Перша версія життєвого плану – це первинний «протокол», який сприймається свідомістю дитини в тому віці, коли навколишній світ для

нього ще малореальний. З роками малюк стає старшим і мудрішим. Він ніби змінює свій світ на більш романтичний. Він редагує і допрацьовує сценарій, приводячи його у відповідність з новими уявленнями про світ. У нормальних умовах дитині допомагають у цьому казки й історії про тварин, які спочатку читають йому батьки, а потім він читає їх сам. У казках є своя магія, хоча і не настільки приголомшлива. Вони дають дитині цілий ряд нових дійових осіб, які виконують ролі в його фантазіях. На першій стадії свого розвитку малюк має справу з «магічними» людьми, які можуть в його уяві, при нагоді, перетворитися на тварин. На наступній стадії він просто приписує тваринам деякі людські якості. Ця тенденція до певної міри зберігається і в житті деяких дорослих людей, особливо пов'язаних у своїй роботі з тваринами. У підлітковому віці діти продиляються свій сценарій як би для адаптації його до тієї реальності, якою вона їм представляється: все ще романтичною і сяючою. Поступово людина рухається до завершального етапу. Завдання психотерапевта в тому і полягає, щоб цей шлях був для людей по можливості спокійним й цікавим [2; 3; 4; 5].

Отже, казка актуалізує певні потреби дитини, тому дослідження впливу казок та їх роль в освітньому просторі дитини є напрямом подальших досліджень вчених-практиків і вчених-теоретиків.

Результатом ефективного застосування казкотерапії у психологічній практиці повинна стати конструктивна самореалізація особистості дитини в соціумі. Створення такого середовища пов'язане із реалізацією соціально-терапевтичної функції психолога, яка визначається як «комплексний вербальний та невербальний вплив психолога на когнітивну, емоційну і конативну сфери особистості дошкільника з метою допомогти йому змінити ставлення до наявних проблем і оточуючого соціального середовища» [4].

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Москва : Прогресс, 1988. С. 147–148.
2. Мелетинский Е. М. Миф и сказка. *Фольклор и этнография*. Москва, 1970. С. 284–296.
3. Прокопова О. Казка як ефективний засіб збагачення морального досвіду вчителів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 4. С. 24–27.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Москва : Лабиринт, 2000. 336 с.
5. Самохвалова А. Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии. *Перспективы науки и образования*. 2013. № 4. С. 200–213.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Санкт-Петербург : Алетейя СПб, 1999. 279 с.
7. Юнг К. Г. Подход к бессознательному. *Архетип и символ*. Москва : Ренессанс, 1991. 300 с.

Яковенко О. В.,
старший викладач
Національний університет «Києво-Могилянська Академія»,
м. Київ, Україна

Бояджян Ю. Г.,
студентка бакалаврату
Національний університет «Києво-Могилянська Академія»,
м. Київ, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Професійний розвиток майбутнього фахівця-психолога, його соціальна затребуваність, в першу чергу, залежить від уміння проявляти ініціативу, вирішувати нестандартні задачі; від здібності прогнозувати та планувати самостійні дії разом із успіхами в навчально-професійному середовищі. Стратегічним спрямуванням вищої підготовки є оптимізація системи управління освітньої програми учбового закладу і побудова ефективного освітнього простору, який дозволить розкрити внутрішні ресурси студента для досягнення успіхів у навчальній діяльності.

На думку Н. Ф. Шевченко [4], навчальна успішність у ЗВО – це показник ефективності навчання, що визначає успішне проходження студента по ступеням освіти, розкриття і розвиток особистого потенціалу, здібностей, прогресивну зміну в характері відносин, мотивації навчання, вивчення і оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, повноту реалізації потреб, інтелектуальне зростання і оптимальне функціонування всіх складових.

Емоційний інтелект є дуже важливим фактором впливу на навчальну успішність, особливо для студентів, які навчаються за спеціальностями напрямку «Соціальні та поведінкові науки». Не тільки майбутня професія вимагатиме від студента високого рівня комунікативних навичок, самоконтролю, стресостійкості та іншого, а й сам навчальний процес. Під час такого навчання доводиться взаємодіяти з великою кількістю людей. Загальна атмосфера впливає на навчальний процес, оскільки студент має адаптуватися, самовизначатися в колективі та налагоджувати адекватні стосунки з оточенням. Низька здатність встановлювати ефективні взаємовідносини не тільки знижує кількість соціальних можливостей для людини, а й негативно впливає на її моральний стан.

Але, з іншого боку, навчальна успішність студентів з високим рівнем комунікативних навичок може бути завищена через те, що такі особистості можуть впливати на викладачів та інших студентів у власних корисливих цілях (наприклад, отримання вищої оцінки).

Також панує думка, що висока самооцінка та впевненість у своїх силах має великий вплив на академічну успішність особистості. Людина, що

здалегідь готова прийняти поразку та не вірить у себе, з меншою вірогідністю буде готова займатися складними, але цікавими навчальними завданнями. Навіть питання взяття на себе ініціативи під час виконання групових завдань можу скласти для невпевненої в собі людини великі складнощі, хоча це є однією з можливостей проявити свою активну та дослідницьку позицію.

Та з іншого боку, система нашого навчання спрямована на те, щоб хвалити студента за результат без урахування затрачених зусиль. У випадку, коли студент легко досягнув гарного результату і його хвалять, велика ймовірність появи завищеної самооцінки, в той час як студент, що витратив багато зусиль та ресурсів, буде відчувати марність своїх витрачених зусиль, що знизить його впевненість в собі. Через це, питання похвали під час навчання у ЗВО може сильно вплинути на самооцінку, а вона, в свою чергу, на сприйняття особистістю своїх можливостей, що може призвести до зниження навчальної успішності.

Загалом, ми можемо зробити висновок про те, що існує дуже багато факторів впливу на навчальну успішність. Вони можуть бути як інтелектуальні, так і особистісні, що робить питання вивчення цих залежностей ще важливішим. Навчальний процес – це складний та значущий період життя студента, під час якого навіть такі речі як атмосфера в колективі чи загальна ерудованість можуть впливати на результат навчання.

Для дослідження загального рівня емоційного інтелекту та його складових нами була обрана методика Н. Холла. Ця методика є однією з найповніших та найширших на визначення рівня EQ, За її допомогою можна визначити рівень наступних компонентів:

1. Емоційна обізнаність – здатність особистості аналізувати власні емоційні стани та думки, проводити логічні зв'язки між ними та своїми діями.

2. Управління своїми емоціями – після аналізу та розуміння свого стану, це здатність контролювати його.

3. Внутрішня мотивація – здатність звертатись до внутрішньої мотивації та підтримувати її у ній.

4. Емпатія – за деякими моделями емоційного інтелекту, це головний компонент емоційної структури особистості, так як саме здатність відчувати переживання інших людей та співчуття розкривають перед нами можливість краще розуміти оточуючих та контролювати їх стани.

5. Управління емоціями інших людей – рівень розвитку емоційного інтелекту, при якому людина здатна контролювати не тільки свої стани, а й стани оточуючих.

Рівні парціального емоційного інтелекту допомагають нам набагато краще зрозуміти в яких сферах людина має вищі показники, які навички та здібності в неї розвинені краще. Наразі, нас цікавить з цих шкал найбільше «Управління своїми емоціями», так як це, буквально, здатність до

самоконтролю. Під час навчання у ЗВО, як ми вже зазначала у теоретичній частині, критично важливо вміти себе контролювати, вміти налаштувати себе на позитивні емоційні стани та виявляти лише бажані реакції на стресові ситуації.

В той же час, для є цікавим вплив толерантності до стресу на навчальний процес студентів. Стресостійкість є дуже схожим поняттям на самоконтроль, так як ці два поняття включають в себе контроль своїх переживань та емоцій. Але толерантність до стресу відрізняється тим, що дозволяє не тільки контролювати себе, а й морально вистояти у важкій ситуації, залишатися гнучким до мінливих умов, не втратити своїх навичок та проявляти на тому самому рівні свої здібності.

Стресостійкість вимірюється в нашому дослідженні за допомогою методики вивчення перцептивної оцінки рівня стресостійкості під авторством В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, а для визначення рівня самоконтролю була обрана методика ССУ Н. М. Пейсахова. Великий масив даних можна отримати по кожному респонденту за допомогою певних шкал. На думку автора, процес самоорганізації включає в себе вісім послідовних етапів:

1. Аналіз протиріч чи орієнтування в ситуації – перший етап, на якому особистість має розробити певну суб'єктивну модель ситуації.
2. Прогнозування – створюється модель-прогноз, яка на основі отриманої інформації ззовні може показати усі можливі варіанти майбутнього у цій конкретній ситуації.
3. Цілепокладання – розумова діяльність наступного етапу, результат якої – модель бажаного, тобто перехід від моделі вірогідності до моделі про бажані та можливі результати.
4. Планування – особистість розробляє певний план дій, систему засобів та послідовність їх використання для досягнення моделі бажаного.
5. Прийняття рішення – особистість приймає рішення про виконання плану дій, затвердженого раніше.
6. Критерії оцінки – виступає як результат всієї системи відношення особистості до інших людей, до себе, своїх можливостей, самооцінки суб'єкта. Особистість вирішує, які мають бути критерії, що оцінюють успішність отриманих результатів після виконання плану дій.
7. Самоконтроль – здатність особистості зібрати інформацію про хід виконання плану в реальній ситуації, здатність провести план успішно та стримано, за тими критеріями, що були визначені раніше.
8. Корекція – особистість може змінити реальні дії, поведінку та спілкування на основі нової отриманої інформації ззовні для більш успішного виконання плану.

Загальний рівень самоконтролю розраховується шляхом сумування всіх показників шкал. Цей показник є для нас найбільш цікавим, так як навчальний процес передбачає проходження усіх етапів, що зазначені у методиці. Студенту також треба проаналізувати ситуацію, розробити певні моделі бажаного та прогностичні моделі, скласти план дій та втілити його у життя при отриманні певних навчальних завдань. Так як академічна

діяльність спрямована на виконання багаторівневих задач, ми вважаємо цю методику найбільш адекватною нашому дослідженню.

Для оцінювання навчальної успішності студентів ми розробили власний опитувальник. Він допомагає зібрати таку інформацію, як вік, стать, навчальний заклад, курс студента та середній бал за нинішній рік. Також додатково ми включили до опитувальника питання про те, наскільки важко дається респонденту навчальний процес. На нашу думку, може бути певна кореляція між рівнем емоційного інтелекту, його складниками та тим, наскільки легко студент може опановувати завдання у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Виноградов О. Г. Академічна успішність: комплексний підхід до побудови передбачувальних моделей. *Наукові записки НаУКМА*. 2016. Т. 188. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 46–49.
2. Деревянко С. П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки*. 2006. Вип. 41. С. 87–89.
3. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху. Київ : Освіта України. 2016. 182 с.
4. Шевченко Н. Ф., Шевченко А. І. Успішність студентів як проблема педагогіки вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. №2. Запоріжжя : ЗНУ, 2009. 232 с.

Наукове видання

Мови видання: українська, англійська

МАТЕРІАЛИ
Міжнародної науково-практичної конференції
ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У
СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ
(17 травня 2019 р., м. Чернівці, Україна)

Відповідальний редактор: Олійник Марія Іванівна

Технічний редактор: Колтунович Тетяна Анатоліївна

Підписано до друку 10.05.2019 р. Формат 60x84 1/16.

Умов. друк. арк. 10,8. Обл. вид. арк. 11,6.

Видавничий дім «РОДОВІД»

Замовлення 15_193. Наклад 100 прим.

Україна, 58000, м. Чернівці, вул. Заводська 26, а

Свідоцтво про державну реєстрацію серія ДК № 3784 від 14.05.2010 р.