

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

МАТЕРІАЛИ

всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

**«Особистісно-професійний розвиток
майбутнього вчителя»
(29-30 листопада 2017 р.)**

Вінниця – 2017

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-75

Рецензенти:

д-р пед. наук, проф. Гусак П. М.
д-р пед. наук, проф. Шахов В. І.

Друкується за рішенням Вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №6 від 28 грудня 2017 р.)

Редакційна колегія:

канд. пед. наук, доц. Н. І. Лазаренко, докт. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Р. С. Гуревич, докт. пед. наук, проф. О. В. Акімова, канд. психол. наук, доц. В. М. Галузяк, канд. пед. наук, доц. І. Л. Холковська, докт. пед. наук, доц. І. І. Коновальчук, докт. пед. наук, доц. О. В. Вознюк, канд. пед. наук, доц. О. В. Волошина.

О-75 Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя:
Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.).– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 200 с.

ISBN 978-617-7121-37-3

У збірнику подано матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», яка відбулася 29-30 листопада у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; модернізація педагогічної освіти в контексті формування Європейського освітнього простору; технології психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх учителів; розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ; формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів; педагогічна практика як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя; сучасні технології навчання і професійної підготовки вчителя; методичне забезпечення особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів; сучасний стан і тенденції особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів у зарубіжних країнах.

Для науковців, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, аспірантів і студентів.

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580

© Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, 2017
© Колектив авторів, 2017

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Байдацький Р. К., Галагуз О. В.

Уведення інклюзивного навчання в систему освітніх послуг в Україні і світі передбачає розв'язання проблем педагогічної корекції, психолого-педагогічної підтримки й соціальної адаптації дітей з нетиповим психофізичним розвитком.

Як слушно зауважує американський педагог Дж. Мітчелл, інклюзивна освіта – це не просто переміщення дитини з особливими освітніми потребами в звичайну масову школу. Це «створення цілої низки спеціальних умов, що включають у себе адаптований навчальний план, адаптовані методики навчання, модифіковані методи оцінки й забезпечення доступності. І все це вимагає підтримки вчителя, який працює в інклюзивному класі. Таким чином, інклюзивна освіта – це багатокомпонентна стратегія або, можливо, мегастратегія» [1, с. 33]. Ідея інклюзії полягає в тому, що не дитина має готуватися до включення в систему освіти, а сама система повинна бути готовою до прийняття в себе усіх категорій дітей [2, с. 8].

Інклюзія передбачає розробку та застосування таких конкретних форм і методів навчання, які уможливають рівноправну участь кожного учня чи студента в академічному та суспільному житті. Цілі й завдання сучасної освіти вимагають від викладача будь-якої дисципліни постійно творчого пошуку й упровадження в педагогічну практику ефективних методик і освітніх технологій, що мають максимальний розвивальний ефект і мінімізують навчальне перевантаження. У цьому ракурсі високу ефективність показує взаємодія особливих дітей зі здоровими в умовах групової роботи. Зокрема, найбільш ефективним у плані забезпечення корекційно-розвивального та соціально-адаптаційного ефектів виявляється метод проектів, оскільки він інтегрує в собі чимало освітніх технологій (випереджувальне навчання, навчання у співпраці, творчу майстерню, публічну презентацію результатів роботи тощо).

Проектна методика дозволяє вчителю залучити учнів до реального спілкування, заґрунтованого в дослідницькій діяльності та спільній праці, отримати потужний виховний ефект від презентації результатів спільної праці і осмислення їхньої значущості, відкриває можливість широкої соціальної комунікації та співпраці.

Розглянемо корекційно-розвивальний потенціал технологій інклюзивного навчання, які виступають складовими методу проектів.

Творча майстерня являє собою роботу учнів у малих групах (учні об'єднуються в підгрупу за інтересами, співпрацюють між собою, вступають у ділову взаємодію з представниками інших робочих підгруп),

які отримують вихідний матеріал (основу) і працюють із ним творчо, у будь-який спосіб, доступний під час заняття. Формуються навички ведення діалогу, вміння планувати свою діяльність і працювати творчо, узгоджувати власні дії з діями інших учнів.

Індивідуальна дослідницька (або творча) робота у межах навчального проекту розвиває навички спостереження (наприклад, при виконанні природничих проєктів), аналізу, систематизації та узагальнення інформації, що дозволяє кожному учневі відчути (звісно, за належної психолого-педагогічної підтримки вчителя чи асистента вчителя) упевненість у власних силах, знизити прояви тривожності в навчальних ситуаціях, формує звичку самостійного пошуку шляхів розв'язання проблеми, виходячи з наявних ресурсів.

Публічні виступи зазвичай використовують на підсумковому етапі роботи над проєктом, під час презентації отриманих результатів. Вони сприяють розвитку навичок виступу перед аудиторією, вміння використовувати засоби виразності мовлення (інтонацію, міміку, жести), формують навик адекватної поведінки в стресових ситуаціях. Основна умова підготовки публічного виступу дитини з особливими потребами – активна участь у цьому процесі асистента вчителя й батьків дитини, які мають допомогти цьому виступу відбутися.

Цінним виявляється той факт, що дитина з нетиповим розвитком під час підготовки виступу вчиться долати власні страхи й побоювання, для неї створюється ситуація успіху через донесення основного послугу: ти зробив власний внесок у виконання колективного завдання і ти можеш працювати нарівні з усіма!

Випереджувальне навчання в рамках методу проєктів може бути застосоване у форматі попереднього розгляду складних для розуміння навчальних проблем з використанням рівневої диференціації, у край необхідної для інклюзивних класів. Скажімо, перед початком роботи над проєктом «Ми відповідальні за тих, кого приручили» з навчального предмета «Я у світі» (4 клас) ми застосовуємо технологію випереджувального навчання для різних груп учнів за темпом мислення. Пропонується робота над малюнком та текстом з підручника, при цьому перша група складає повний текст, друга продовжує за отриманим початком, а третя складає тільки кінцівку, працюючи над темою для роздумів «Про що варто подумати, якщо береш додому кошеня або цуценя». Таким чином рівнева диференціація передбачає застосування завдань різних типів: з інструкціями, з елементами допомоги, з елементами осмисленого використання знань. Застосування диференційованих завдань стимулює роботу в парах і підгрупах, співпрацю дітей між собою, навчальний діалог, тим самим розвиваючи мовлення й мислення учнів, які мають неоднаковий вихідний рівень

успішності і неоднакові освітні потреби. Подальша робота над проектом стає можливою завдяки пропедевтичному дослідженню проблем, пов'язаних із бажанням дітей мати домашню тварину, а також природних потреб самих тварин, яких ми хочемо оселити в своїх домівках.

У науковій літературі з питань інклюзивної освіти метод проектів оцінюється як найбільш перспективний спосіб навчання, при чому перевага надається груповим довготерміновим проектам, у яких робота здійснюється всією групою, а кожен учень досліджує певний аспект обраної теми. Такого роду проекти, які інтегрують у собі різні освітні технології, скеровані на розвиток метапредметних умінь у пізнавальній і вольовій сферах особистості, сприяють створенню атмосфери довіри, співпраці, емоційного комфорту, особливо в початковій школі [3].

Насамкінець зауважимо, що застосування методу проектів в інклюзивних класах засвідчило, що в усіх учасників освітнього процесу формується досвід інклюзивної комунікації, при якому діти з особливими потребами отримують можливість інтенсивного інтелектуального та емоційного розвитку, а їхні здорові однолітки стають більш толерантними й терплячими.

Література

1. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д.Митчелл // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве – М. : РОИ «Перспектива», 2009. – 140 с.

2. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. : за заг.ред. Даниленко Л.І. – К., 2007. – 128 с.

3. Третьякова И.Г. О применении технологии проектного обучения в рамках инклюзивного образования / И. Третьякова, А. Куликов // Молодежь в XXI веке: философия, психология право, педагогика, экономика и менеджмент: сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции. под научной редакцией И. А. Симоновой, М.С. Кривошековой, П.В. Кропотухиной, Е.М. Алексеевой. – Екатеринбург. – Издательство: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С.105-107.

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОГО АСПЕКТУ ПІДГОТОВКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Біліченко О.В.

Останнім часом змінюється погляд на функцію середньої ланки медичного персоналу. Якщо раніше він був зорієнтований на догляд за хворими, то зараз медичний персонал вбачає своє головне завдання в підтримці здоров'я, попередженні захворювань, забезпеченні

максимальної незалежності людини у відповідності з її індивідуальними можливостями.

Місія медичного працівника полягає в наданні допомоги окремим особам, сім'ям і групам людей для досягнення ними фізичного, психічного і соціального здоров'я в умовах, в яких вони живуть і працюють. Це обумовлює необхідність виконання медичними працівниками функцій, що сприяють зміцненню і збереженню здоров'я, а також забезпечують профілактику його відхилень або втрати. Діяльність фахівця медичного профілю середньої ланки передбачає планування і здійснення догляду як у період хвороби, так і в період реабілітації шляхом впливу не лише на фізичні, а й на психологічні і соціальні аспекти життя людини, що становлять єдине ціле. Всі ці фактори певною мірою впливають на здоров'я людини, перебіг її хвороби, інвалідність або настання смерті.

Специфічні особливості професійної діяльності фахівців медичного профілю середньої ланки не лише визначають низку вимог до особистісних якостей, але й окреслюють склад системи необхідних професійних знань і вмінь. Наявність специфічних знань і вмінь професійної діяльності обумовлює успішне виконання посадових обов'язків кожним фахівцем.

Зазначимо, що випускник медичного коледжу повинен:

- розуміти значущість і соціальну суть своєї майбутньої професії, виявляти до неї стійку цікавість;
- мати уявлення про сучасний світ як духовну, культурну, інтелектуальну і екологічну цінність; усвідомлювати себе і своє місце в сучасному суспільстві;
- знати основи Конституції України, етичні і правові норми, які регулюють ставлення людини до людини, суспільства, оточуючого середовища; враховувати їх при вирішенні професійних завдань;
- бути здатним до злагоджених системних дій у професійних ситуаціях, до аналізу і проектування своєї діяльності, самостійних рішень в умовах невизначеності;
- бути готовим до прояву відповідальності за виконувану роботу, здатним самостійно і ефективно вирішувати проблеми в сфері професійної діяльності;
- бути здатним до практичної діяльності з вирішення професійних завдань в організаціях різних організаційно-правових форм; володіти професійною лексикою;
- бути здатним науково організувати свою працю, готовим до застосування медичної та комп'ютерної техніки в професійній діяльності;
- бути готовим до постійного професійного росту, набуття нових знань та вмінь;

- мати стійке прагнення до самовдосконалення (самопізнання, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції і саморозвитку);
- мати уявлення про здоровий спосіб життя, володіти вміннями фізичного вдосконалення;
- бути готовим до позитивної взаємодії і співпраці з колегами і пацієнтами, знати теоретичні основи і вміти практично застосовувати норми належної поведінки при здійсненні професійних функцій.

Вказані знання і вміння формуються в ході підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації, постійної самостійної підготовки, а також психолого-педагогічного впливу на особистість студента медичного коледжу.

У структурі професійної спрямованості студентів вищих медичних закладів освіти важливе місце належить етичним уявленням і ціннісним орієнтаціям. Серед показників сформованості професійної спрямованості студентів-медиків дослідники виокремлюють «сформованість образу медичної професії ..., її особливостей, суспільної значущості та вимог до особистості; знання особливостей і способів регулювання професійної діяльності на основі норм медичної етики та деонтології; розуміння нормативно-правового регулювання взаємовідносин лікар-хворий; чіткість і адекватність уявлень про ідеал лікаря, його професійно важливі якості; знання морально-деонтологічних принципів медичного фахівця та принципів фахової субординації; усвідомлення своєї відповідності вимогам медичної професії» [1, с. 67-68].

Визначивши загальні вимоги, що пред'являються до медичних працівників середньої ланки, вважаємо за необхідне зупинитися на питаннях розвитку етико-деонтологічного простору медицини як особливої сфери соціально-професійних стосунків, висвітленні вимог, що пред'являються до професійної етики медичних працівників. На наш погляд, професійно-етична підготовка є основним регулятором успішності професійної діяльності, забезпечуючи продуктивність функціонування медицини як соціально – професійної системи і сфери реалізації особистісних якостей медичних працівників як її суб'єктів.

Саме норми професійної етики є орієнтирами і обмежувачами застосування медичних навичок і знань у конкретних випадках. Не зважаючи на свою стабільність, етичні підстави медичної діяльності тяжіють до різного роду трансформацій. Уявлення про добро і зло, про обов'язок і честь, що мають загальнолюдський характер, визначають і характер прикладної медичної етики як визначальної деонтологічної норми професійної діяльності медичних працівників. Медична етика є основою професійної діяльності, на якій базується багаторівневе соціальне регулювання суспільних відносин, що виникають у процесі надання медичної допомоги населенню. На нашу думку, необхідно

зупинитися, передусім, на питаннях, пов'язаних з основними визначеннями досліджуваної сфери суспільних відносин.

Достатнє поширення отримало визначення, відповідно до якого, лікарська етика є різновидом професійної етики, що вивчає «сукупність принципів регулювання і норм поведінки медиків, обумовлених особливостями їхньої практичної діяльності, положенням і роллю у суспільстві» [2].

У тому ж ключі сформульовано і твердження: медична етика – це «зведення вимог (принципів, правил і норм) до професійної діяльності (поведінки) лікаря (медичного працівника) і до його моральних якостей» [5].

Існує підхід, відповідно до якого, професійну етику необхідно розглядати як окремий напрям етики, пов'язаний з безпосередньою професійною діяльністю медичних працівників. Більшість авторів притримуються визначення, відповідно до якого медична етика – це сукупність етичних норм і принципів поведінки медичного працівника при виконанні своїх професійних обов'язків [3; 4; 7; 8].

Як справедливо зазначає М. Яровинський, «пацієнти можуть бути різної статі, віку, національності, спеціальності, соціального статусу, стану здоров'я. Проте всі вони мають право на те, щоб медичний працівник бачив в них особистість, яка заслуговує на повагу, увагу і співчуття» [8].

Медична етика як один з найбільш розвинених упродовж тисячоліть різновидів етичної науки прагнула регулювати складні стосунки, що виникають між медичним персоналом і хворими, які потерпають від страждання, потребують особливої турботи і уваги, що виявляються не лише в лікуванні хвороб, але і в порятунку життя. Пройшовши у своєму розвитку складну еволюцію, професійна медична етика ввібрала найбільш універсальні принципи медичної діяльності, які були сформовані в різні епохи і засновані на нормах моралі і етики. Ці принципи виступають елементами медичної діяльності, що утворюють і визначають професійну поведінку медичних працівників [2; 4; 6].

Підводячи підсумок викладеному, можна стверджувати, що структура етико-деонтологічного простору медичної діяльності виглядає сформованою та сталою, але, водночас, достатньо гнучкою, здатною реагувати на зміни загально – етичної ситуації в суспільстві. Принцип автономії особистості зрівнює ролі медичного працівника і пацієнта у сфері ухвалення рішень і спирається на визнання свободи вибору і самостійності людини. Принцип справедливості гарантує рівний розподіл медичних ресурсів між рівними у своїй автономії і свободі індивідами. Принцип неспричинення шкоди обмежує медичні втручання, оскільки передбачає домінування соціального, а не біологічного у визначенні

якості життя, домінування самореалізації над органічним благополуччям. Принцип «роби добро» спрямовує активність медичного працівника, дозволяє розставити пріоритети в процесі вибору серед можливих втручань.

На основі виокремлених принципів основними морально-етичними і деонтологічними вимогами, що пред'являються до професійної діяльності медичних працівників, є:

- гуманізм: дії медичних працівників мають бути спрямовані виключно на благо пацієнта і не повинні завдавати йому необґрунтованої шкоди, що заздалегідь передбачається;

- професіоналізм: дії медичних працівників повинні базуватись на досягненнях науки і практичної медицини з питань діагностики, лікування і реабілітації пацієнтів з типовим розвитком патологічних процесів (захворювань, отруень, травм і ін.);

- наукова обґрунтованість: втручання, які здійснюються медичними працівниками і спрямовані на корекцію патологічного стану пацієнта, мають бути засновані на досягненнях медичної науки і не мати експериментального характеру;

- самокритичність є однією з найважливіших морально-етичних вимог, що висуваються до діяльності медичних працівників, оскільки вони зобов'язані контролювати свою поведінку як ніякий інший фахівець, передбачати наслідки своїх дій відносно третіх осіб як в морально-етичному, так і в правовому аспектах;

- повага прав, свобод і гідності пацієнтів, родичів пацієнтів та інших осіб, яким можуть бути нанесені душевні травми, спричинений збиток фізичному і психічному здоров'ю.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що медична галузь, будучи унікальним моральним простором, висуває особливі вимоги до якості професійної (і, понад усе, етичної) підготовки майбутніх медичних працівників, особливим чином регулює моральні засади професійної діяльності і особливості підготовки медичних працівників в стінах освітніх установ (в тому числі медичних коледжів). У зв'язку з цим, дослідивши відповідність вимог, що пред'являються до медичних працівників, у тому числі в етико-деонтологічному аспекті, якості їх підготовки, можна з високою мірою достовірності визначити рівень професійно-етичної компетентності фахівця в межах його функціональних обов'язків.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця, 2016. – 228 с.

2. Грандо А. А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А. А. Грандо. – Киев, 1998. – 320 с.
3. Иванюшкин А. Я. Этика сестринского дела / А. Я. Иванюшкин. – М.: ГРАНТЪ, 2003.- 168с.
4. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія : підручник для студ. вищ. мед. навч. закл. / Н. М. Касевич. – 2-ге вид., стер. – К. : Медицина, 2010. – 200 с.
5. Ковальова О. М. Біоетика: Підручник / За ред. О. М. Ковальнової, І. С. Вітенка, В. М. Лісового. – Харків, 2006. – 204 с.
6. Кундієв Ю. І. Антологія біоетики / За ред. Ю. І. Кундієва. – Львів: БАК, 2003 с.
7. Москаленко В. Ф. Біоетика: філософсько–методологічні та соціально–медичні проблеми / В. Ф. Москаленко, М.В.Попов. – Вінниця:Нова Книга, 2005. – 218 с.
8. Яровинский М. Я. Лекции по курсу «Медицинская этика» (биоэтика) / М.Я. Яровинский. – М.: Медицина, 1999. – Вып.1. – С. 24, 148.

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Білоус Н. О.

Аналізуючи проблему впливів суспільно-економічних чинників на становлення особистості студента та його професійне становлення, ми спиралися на відомі в науці концепції взаємодії особистості з середовищем і системний підхід до дослідження особистості. Б. Ломов обґрунтував положення про те, що дослідження індивідуальної форми буття людини має здійснюватися шляхом аналізу як суб'єктно-об'єктних відносин, так і суб'єкт-суб'єктних відносин, зв'язків людини з іншими людьми.

Перехідний період у суспільному житті пов'язаний зі значними труднощами, які перш за все визначаються необхідністю засвоєння особистістю нового суспільного і професійного досвіду. Відбувається процес перегляду стереотипів традиційних форм професійного становлення особистості як з боку самої особистості, так і з боку тих соціальних інститутів, які його забезпечують. Образ професії як певне соціально-психологічне утворення певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людини. Раніше ідеальний образ професіонала значною мірою пов'язувався з образом конкретної людини та її професійної біографії, її професійними цінностями. Сьогодні можна спостерігати, що «ідеальний образ професіонала» деякою мірою замінюється на «ідеальний образ життя» (новий американський, європейський стиль тощо). Невизначеність ціннісних переваг самої професії знижує престиж фахівця, і тим самим

визначає актуальний спосіб досягнення ідеального стилю життя у молодій людини. Таким чином, з'являється небезпека виникнення деформацій у становленні цілісної особистості молодій людини, розвитку її індивідуальності, відносин з близькими людьми (нестійка система сенсу життя, розчарування у виборі стилю життя, і професійної діяльності, зокрема).

Аналізуючи соціально-економічні детермінанти та їх вплив на сучасну систему освіти, ми звернулися до останніх наукових досліджень у галузі соціології, соціальної психології, психології праці. І. Маноха зазначає, що невизначеність свідомості особистості, втрата її самоідентичності, яка виникає за умов трансформації соціальної системи, виступає стрес-фактором, що провокує дисфункції соціальних ролей, професійну невизначеність, прояви девіантної поведінки, дезорієнтацію в оточуючому середовищі, зниження рівня спілкування, психосоматичні та нервово-психічні розлади. На жаль, такі прояви ми спостерігаємо і у середовищі студентів [1].

В Україні на сьогодні високий прожитковий мінімум, підвищена пропозиція робочої сили, явне та приховане безробіття, економічна еміграція. Все це ускладнює прогнозування, передбачення сучасною молоддю свого місця на професійному ринку праці. У професійній сфері з негативними наслідками розвиваються потенційно небезпечні технології; порушується працездатність активної частини населення; спостерігається втрата кваліфікованої робочої сили; спостерігається низький рівень адаптації до нових умов і форм праці; значного поширення набувають різні форми психічного виснаження, синдрому хронічної перевтоми, де соціалізації, професійно-особистісних деформацій. Останнім часом гостро постає проблема перепрофілювання, що викликана відмиранням одних професійних сфер і збільшенням попиту на інші. Така перекваліфікація охоплює усі верстви населення: від випускника, що не може знайти роботу за фахом, до фахівців з великим стажем професійної діяльності.

Ускладнення соціальних умов зумовлює неоднозначні реакції людей на їх впливи. Від загального рівня активності, позиції суб'єктності, стійкості емоційно-вольової сфери, впевненості у власному «Я», ставлення до власного життя залежить той факт, що одні особистості виявляються цілком підпорядкованими навколишнім подіям, ледве встигають за ними, інші – здатні передбачати, прогнозувати, творити, організовувати, скеровувати їх вплив. Такі різні підходи до власного життя дозволяють визначити два типи реагування особистості на вплив навколишніх чинників: фрустрацію з подальшою дезорганізацією життя і самоактуалізацію із наступним вдосконаленням життєдіяльності, прилаштуванням до оточуючих змін.

У міжгалузевих наукових дослідженнях соціальне благополуччя, ефективне функціонування у житті, продуктивність життя, задоволеність життям, стандарти життя, об'єктивні показники фізичного, соціального та психічного здоров'я узагальнюються терміном «якість життя». Більшість досліджень з цієї проблеми стосуються медичних аспектів якості життя: розглядаються соціальні індикатори благополуччя, якості праці, сімейного життя та відпочинку, рівні суб'єктивного комфорту у середовищі тощо. Психіатрична та психотерапевтична практика, психоаналітичні концепції на сучасному рівні приділяють увагу взаємодії особистості і середовища з метою уникнення психосоціальних негараздів і конфліктів.

Література

1. Психологія потаємного «Я» [Текст] : [монографія] / І. П. Маноха ; ред.: Ю. Г. Медюк. – К.: Поліграфкнига, 2001.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Вінниченко О. Ю.

Проблема формування професійно-педагогічного мислення у студентів педвузів в даний час є однією з центральних при підготовці майбутніх вчителів. Випускники педагогічних навчальних закладів володіють недостатньою педагогічною культурою, відрізняються невисоким рівнем розвитку рефлексії, схильні до здійснення грубих, директивних впливів в системі «вчитель – учень», мало орієнтовані на духовну роботу, пов'язану з самопізнанням, самовдосконаленням. Молоді педагоги не можуть при застосуванні теоретичних знань до конкретної педагогічної ситуації. Однією з причин цього є та обставина, що при навчанні в педвузу процес засвоєння знань дещо випереджає процес формування професійно-педагогічних розумових умінь. У зв'язку з цим виникає необхідність формування у майбутніх педагогів такого типу професійного мислення, який дав би їм можливість самостійно оновлювати знання, підвищувати свою кваліфікацію, критично мислити і знаходити нові оригінальні способи вирішення педагогічних завдань.

Проблема розвитку мисленнєвої активності людини – одна з найбільш важливих у психології. Її вивчення має досить суттєве теоретичне й практичне значення.

Нові суспільні відносини (економічні, політичні, правові та ін.), що складаються в нашій країні, неможливі без формування відповідного типу особистості, якій були б притаманні такі особливості розумової діяльності, як системність знань, активність, гнучкість і самостійність

розуму. У зв'язку з цим постає питання підготовки ініціативних, творчих учителів з розвинутим професійно-педагогічним мисленням.

Професійно-педагогічне мислення – це таке мислення, яке уможливило б проникання в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналіз власної діяльності, відшукування наукового обґрунтування успіхів і невдач, передбачення результатів роботи.

Механізми педагогічного мислення розглядалися та досліджувалися в багатьох працях, присвячених загальним проблемам професійно-педагогічної діяльності, зокрема в роботах О. Бодальова, Н. Кузьміної, О. Петровського, О. Щербакова та ін.

Поняття «професійне мислення» вживається в двох сенсах. В одному сенсі, вчені підкреслюють високий професійно-кваліфікаційний рівень фахівця, тут мова йде про особливості мислення, що виражають його якісний аспект. У іншому сенсі, відзначають особливості мислення, обумовлені характером професійної діяльності.

Слід зазначити, що в практичній діяльності найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих сенсах. Так, Ю. Кулюткін і Г. Сухобська визначають мислення вчителя як здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, уміння бачити в конкретному явищі його педагогічну суть. У свою чергу, В. Тамарін і Д. Яковлева визначають педагогічне мислення як особливий склад розуму, специфічна спрямованість якого адекватна суті виховної діяльності. В цьому випадку вид професійного мислення педагога зводиться до однієї області його функціонування. С. Каргін вважає, що педагогічне мислення – це спрямованість розумових процесів на в особливостей об'єкту діяльності вчителя шляхом проникнення в явищ педагогічної дійсності.

Подібної точки зору дотримується І. Лернер, який розглядає педагогічне мислення як діяльність осмислення певної точки зору будь-якого педагогічного явища.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури слід зазначити, що немає чіткого визначення педагогічного мислення. Деякі дослідники розглядають його як теоретичні акти педагогічних дій, педагогічну діяльність (В. Сластьонін, Я. Турбовський); як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О. Абдулліна); як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (М. Степінський, Е. Поляков); як особливий склад розуму, що володіє ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» навколишнього світу (В. Тамарін, Д. Яковлева).

Е. Осипова відзначає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (невіддільність від реалізації і виконання, пізнання взаємодіючої системи,

дієвість і так далі), так і специфічних для нього. Найважливішими з них є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, професійна компетентність, індивідуалізація мислення.

Е. Осипова запропонувала модель педагогічного мислення, яка заснована на описі наступних компонентів:

1) з'ясування сукупностей професійно-педагогічних завдань, що вирішуються вчителями;

2) опис процесів (етапів) вирішення педагогічних завдань;

3) виявлення основи мислення – складу знань;

4) опис рівня сформованості практично-дієвого фонду мислення – сукупності умінь;

5) виявлення способів вирішення педагогічних завдань [9].

М. Кашапов під професійним мисленням педагога розуміє сукупність характеристик, що мають значення для продуктивності і цілеспрямованості виконання педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що функції професійного мислення педагога в контексті педагогічної діяльності виступають, як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у даних умовах діяльності, розробки планів і проєктів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів [4].

За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою специфіку, властивості і функції практичного мислення викладача.

Конструктивно-проєктувальна функція забезпечує, по-перше, відбір і організацію змісту навчальної інформації, яка має бути засвоєна, по-друге, проєктування діяльності учнів, в якій інформація може бути засвоєна. На думку С. Пілосян, найважливішим професійно значущим показником мислення педагога, що визначає роль в успішності його діяльності, виступають здібності, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти в системі «діагноз – прогноз – планування – управління». Завдяки даній функції педагог передбачає характер труднощів учнів, що виникають процесі виконання навчальних завдань.

Отже, під педагогічним (професійним) мисленням розуміється багаторівневий процес самостійного ставлення і розв'язування вчителем завдань розвитку, навчання та виховання учня і шкільного класу.

Педагогічне мислення розвивається лише в процесі тривалої роботи, педагогічної діяльності.

Без педагогічного мислення неможливо керувати пізнавальною діяльністю учнів, розкрити мотиви поведінки, знайти вихід із певної педагогічної ситуації. Педагогічне мислення характеризується здатністю застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології, методики до

конкретних педагогічних ситуацій, розкрити мотиви поведінки учнів, знайти вихід із тієї чи іншої педагогічної ситуації.

Однією із сфер вияву професійного мислення є процес пізнання вчителем особистості учня. Так, рівень когнітивної складності педагога визначає глибину розуміння іншої людини і точність інтерпретації та прогнозування її поведінки. Дослідники вичленовують ряд характеристик когнітивних структур, які виявляються при пізнанні учня, а саме:

1) специфічний зміст критеріїв, за якими оцінюються особистісні якості;

2) структурна організованість цих критеріїв;

3) інструментованість (наявність серед критеріїв, крім загальних, конкретних емпіричних показників для оцінки особистісних якостей) [6].

На думку О. Мороза, головною функцією шкільного вчителя є «максимальне забезпечення розвитку всіх сторін особистості дитини, підлітка, юнака, морального, у найширшому його розумінні, естетичного, фізичного, інтелектуального з урахуванням індивідуальних можливостей, інтересів і схильностей, що в сукупності і складає зміст поняття особистісно-орієнтованого виховання, освіти та навчання» [7].

Виконання цієї основної професійної функції і має стати суттю концепції підготовки майбутнього вчителя. Ця підготовка охоплює спеціально-наукову, спеціально-методичну, психологічну і загальнопедагогічних сфери, причому остання є фундаментальною, оскільки на її основі будується все інше. Саме загальнопедагогічна підготовка і повинна з'явитися «сполучною ланкою» всіх цих сфер, оскільки до цих пір в процесі викладання вони розглядаються відокремлено один від одного. Тільки в результаті успішної реалізації загальнопедагогічної підготовки відбудеться професійне становлення майбутнього вчителя.

Вимоги, що пред'являються до фахівців у галузі освіти, обумовлюються, перш за все, суспільством і що відбуваються в ньому соціокультурними процесами. Нові соціокультурні умови виявили й загострили суперечності наявної системи підготовки педагогів, яка не повною мірою відповідає зміненій соціокультурній ситуації.

У цій системі координат вищу мету педагогічної освіти, як вказує В. Сластьонін, становить професійно-особистісний розвиток вчителя. На особистісному рівні вчитель вже не може бути витлумачений як персоніфікація нормативної діяльності. Він стає активним суб'єктом, що реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність переконструювати педагогічні завдання, приймати на себе відповідальність за їх рішення, розсовувати рамки професійної діяльності. Мова йде про такий рівень внутрішньо детермінованої активності, на якому педагог опиняється в стані надходити виходячи з

приватних ситуацій та обставин, що складаються в його біографії, творити ці обставини, виробляти власну стратегію професійного мислення, поведінки і діяльності.

Безпомилковим критерієм професійної компетентності вчителя служить глибина його спеціальної (предметної) підготовки. Крім того, специфіка педагогічної освіти, що відрізняє його від підготовки фахівця будь-якого іншого типу, полягає в тому, що науковий матеріал, освоєний майбутнім учителем (закономірності і факти, поняття і теорії, світоглядні висновки і методологічні ідеї), здійснює в його діяльності інструментальну функцію, тобто виступає як засіб, «інструмент» впливу на що формується особистість.

Нові суспільні відносини, що складаються в нашій країні, неможливі без формування відповідного типу особистості, якій були б притаманні такі особливості розумової діяльності, як системність знань, активність, гнучкість і самостійність розуму. У зв'язку з цим постає питання підготовки ініціативних, творчих учителів з розвинутим професійно-педагогічним мисленням.

Механізми педагогічного мислення розглядалися та досліджувалися в багатьох працях, присвячених загальним проблемам професійно-педагогічної діяльності, зокрема в роботах О. Бодальова, Н. Кузьміної, О. Петровського, О. Щербакова та інших.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури слід зазначити, що немає чіткого визначення педагогічного мислення. Деякі дослідники розглядають його як теоретичні акти педагогічних дій, педагогічну діяльність (В. Сластьонін, Я. Турбовський); як гносеологічну сторону педагогічної діяльності (О. Абдулліна, А. Піскунов); як уміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (М. Степінський, Е. Поляков); як особливий склад розуму, що володіє ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» навколишнього світу (В. Тамарін, Д. Яковлева).

Специфіка педагогічного мислення:

- педагогічне мислення актуалізується в процесі вирішення завдань, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях;
- у педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними; тобто педагогічне мислення має теоретико-практичний характер;
- педагогічна діяльність обов'язково передбачає ті чи інші стосунки між людьми. Ці стосунки мають певне емоційне забарвлення, тому педагогічне мислення відрізняється емоційністю.

Література

1. Вилькеєв Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов / Вилькеєв Д. В. – К.: Знання, 2002. – 108 с.

2. Гуменюк С. В. Критерії, показники та рівні сформованості продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури [Текст] / С. В. Гуменюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – Вип. 34. – С. 67–71.

3. Зубрик А. Р. Модель формування продуктивного педагогічного мислення вчителів гуманітарних дисциплін: психолого-педагогічні умови, критерії та рівні сформованості / А. Р. Зубрик. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_9.

4. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / Кашапов М. М. – СПб.: Питер, 2000. – 463 с.

5. Левітан К.М. Особистість педагога: становлення і розвиток / Левітан К.М. – К.: ІЗМН, 2000. – 211 с.

6. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / Мороз О. Г. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 267 с.

7. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / Орлов А. А. // Педагогика. – 2003. – №6. – С. 63–68.

8. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Осипова Е. К. // Вопросы психологии. – 1999. – №5. – С. 144–146.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛЕКТИЧНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Галузяк В. М.

У сучасній філософії діалектичність розглядається як фундаментальна характеристика мислення – здатність осмислювати будь-які явища крізь призму єдності і боротьби суперечностей. Діалектичне мислення забезпечує інтеграцію суперечностей шляхом їх взаємної зміни, взаємодоповнення, взаємопроникнення, переходу між протилежними полюсами. Суперечності можуть долатися двома способами: шляхом абсолютизації істинності одного із полюсів опозиції і заперечення іншого або ж шляхом пошуку нової синтетичної конструкції, яка інтегрує протилежні позиції на вищому рівні. У сучасній педагогіці часто можна спостерігати перший спосіб, пов'язаний з так званим дихотомічним, «чорно-білим» мисленням: колективізм або індивідуалізм, свобода або примус, репродукція або творчість, матеріальна освіта або формальна, монолог або діалог тощо.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок або спостережень» [5, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення процесу розуміння суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії когнітивного розвитку, яку називає діалектичним мисленням. Суть цього мислення, на

його думку, полягає в розгляді, обдумуванні й інтеграції протилежних або конфліктуючих думок і спостережень.

Діалектичне мислення є більш гнучким, толерантним до суперечностей, чутливішим до педагогічних, моральних, політичних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, які приймаються на основі однієї лише формальної логіки. Формальна логіка ідеально підходить для вирішення однозначних, чітко поставлених завдань. При цьому вона часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Логічні рішення далеко не завжди є оптимальними з педагогічного чи етичного погляду. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, педагогічними опозиціями, однозначна оцінка яких неможлива: індивідуалізація і соціалізація, особистість і колектив, формальна освіта і матеріальна освіта, репродуктивне навчання і проблемне навчання, свобода і примус і т.д.

Протилежним до діалектичного мислення є мислення дихотомічне (гр. *dicha* – на дві частини, *tome* – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло». Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, однобічному оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті одного із полюсів педагогічних опозицій і запереченні іншого, абсолютизації одних педагогічних підходів і недооцінці інших. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку індивідуальності вихованців. Сучасні педагоги часто впадають в іншу крайність – абсолютизують розвиток індивідуальності та автономності особистості і недооцінюють важливість соціалізації, засвоєння нею загальноприйнятих норм і правил суспільної поведінки.

Дихотомічне мислення, яке оперує взаємовиключними протилежностями, зазвичай супроводжується абсолютизацією переваг однієї із крайніх позицій: один із полюсів вважається абсолютно позитивним, інший – негативним. Так, наприклад, Ш. Амонашвілі виокремлює дві діаметрально протилежні концепції виховання:

авторитарно-імперативну та гуманістичну [1]. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й нахили дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [8]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному розвитку, становленню емоційної сфери, самосвідомості, індивідуальної своєрідності.

Прояви дихотомічного мислення у сфері педагогіки доволі численні: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань, проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму тощо.

Характерною ознакою дихотомічного мислення є однозначно позитивна оцінка одного із полюсів, який протиставляється негативному іншому. В результаті складається враження, що чим більшою є орієнтація на один із полюсів опозиційної пари (той що зі знаком «+»), тим більш педагогічно доцільною є така позиція.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим і зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання т.д. Оскільки у нескінченному і багатогранному світі існує нескінченний спектр подій і явищ, часто доводиться оперувати двома асимптотами між нескінченим числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або максимальний її вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» і т. д.). Однак небезпека такого мислення, яке продукує екстремальні висновки, полягає в тому, що великий спектр позицій, які лежать у проміжку між максимальним і мінімальним проявами, залишаються непоміченими, немов вони не існують. Однак у дійсності між крайніми позиціями існує велика кількість проміжних, перехідних варіантів, розуміння і використання яких знижує ризики, пов'язані з категоричним дихотомічним мисленням. Це має особливе значення у контексті педагогічної діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить широкий спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість,

монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо) [4]. Отже, однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати його спектральність (континуальність) – розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору, між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом так само існує багато проміжних станів, які відображають поступове особистісне зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності (intolerance to uncertainty) – «тенденція людини приходити до рішень за типом «чорне – біле», приймати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [10, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають почуття невпевненості, тривоги, дискомфорту і прагнення їх уникати. Толерантність до невизначеності проявляється в здатності зберігати спокій і готовність діяти в суперечливих, неоднозначних обставинах, йти на певний ризик без гарантії успіху, приймати непрогнозованість як виклик і нові можливості для самореалізації.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної формалізації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів дій у них, непередбачуваністю їх можливих ефектів. Моделюючи й організовуючи свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливу є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності, непрогнозованості, негарантованості. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності, здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у неоднозначних обставинах, протистояти суперечливості інформації, приймати невідоме,

адекватно ставитися до неоднозначності і недостатньої прогнозованості педагогічних ситуацій, зберігати рівновагу і поміркованість у ставленні до складних, внутрішньо суперечливих педагогічних фактів і процесів. Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (хороший – поганий, вихований – невихований, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих звичних установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку [6]. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними явищами і процесами.

Однією з характеристик діалектичного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. В дійсності протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «-», а як «->» і «-<». У цьому контексті доречно згадати про ідею «золотої середини», яка полягає у пошуках середнього шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу та гармонію. В етиці Аристотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайностями: в одній надлишок чого-небудь, у другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Доброчесність, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [7, с. 213].

Слід зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою і знаходитися завжди «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного впливу на нього може більшою чи меншою мірою наближатися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог,

об'єкт – суб'єкт, зовнішнє формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо.

Поряд з ідеєю рівноваги між протилежностями важливою характеристикою діалектичного мислення є пошук форми інтеграції протилежностей у синтетичній структурі вищого рівня, що забезпечує динамічний баланс і єдність суперечностей. У педагогічному контексті такий синтез полягає, наприклад, у тому, щоб розуміти директивне і вільне виховання, суб'єкт-об'єкту і суб'єкт-суб'єкту взаємодію, репродуктивне і проблемне навчання не як протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а як крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного зростання вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежною від зовнішнього середовища, дитина виступає переважно об'єктом виховних впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення дитина набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апіорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Потрібно визнати, що керівництво і підпорядкування – необхідні елементи виховного процесу, що жодним чином не заперечує поваги до особистості вихованця. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [9, с. 26]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як переважно односторонній вплив вихователя на дитину. Але у міру її розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємоспрямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця моральні

орієнтації, здатність до вольової саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [2, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Лише коли виховання постійно здійснюється з авторитарних позицій, це може призвести до деформацій в особистісному розвитку вихованців. Інша крайність – надання дітям абсолютної свободи до досягнення ними певного рівня особистісної зрілості – може призвести до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю.

Таким чином, діалектичне мислення заперечує існування універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) варто розглядати не як альтернативні, а як етапи єдиної виховної стратегії, яка поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [3]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість здатна до самоуправління і відповідального самовизначення.

Отже, діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті, на наш погляд, здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей:

- на першій стадії спостерігається дихотомічне, «чорно-біле» мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або»;

- на другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато

проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; у зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції на континуумі між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами; на зміну принципу «або – або» приходять принцип «і те, і інше, але в певному співвідношенні»;

- на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця); у кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка еволюціонує одночасно із розвитком вихованця.

Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення вчителя відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий, більш досконалий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
2. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховательних підходів / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
3. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
4. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
5. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
6. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – №4. – С.43-52.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

8. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.

9. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.

10. Юртаева М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М.Н. Юртаева, Н.С. Глуханюк // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 74-80.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З НИЗЬКО СТАТУСНИМИ ДІТЬМИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Гапчук Я. А.

Зміст базового для нашого дослідження поняття «готовність» розроблено в педагогічній психології в руслі розкриття проблеми вдосконалення процесу вузівської підготовки (О. Абдулліна, Л. Долінська, В. Крутецький, Н. Кузьміна, О. Мешко, О. Кулюткін, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, Т. Яценко), довузівської (М. Белей, П. Горностай, М. Левченко), післявузівської (О. Мороз, Т. Полякова, Т. Щербан) підготовки педагогічних кадрів, профдіагностики й профвідбору до педагогічної професії (К. Вербова, Г. Парамей, Г. Радчук). У науковій літературі готовність визначають як загальну (А. Деркач, А. Ісаєв, Є. Романова); довготривалу (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Левітов). Окремі дослідники оперують поняттям підготовленість (В. Крутецький, М. Левченко, С. Максименко, О. Мороз, А. Пуні, Т. Щербан, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Киричук, Є. Козлова, С. Максименко, Б. Нестерович, А. Пуні, С. Терещук та ін.). Готовність пов'язують із послідовними діями, спрямованими на формування певних якостей особистості, які виступають рушійною силою в професійній діяльності [6].

Відтак велика роль у формуванні готовності до професійної діяльності належить професійній педагогіці. Дослідження з готовності до певних видів діяльності збагатили зміст та способи її творення. Зокрема дослідження з готовності до педагогічної діяльності (В. Андрущенко, О. Безпалько, Н. Гукер, Н. Лисенко, А. Маркова, О. Матвієнко, С. Мартиненко, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, Д. Рот, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Г. Тарасенко, Г. Троцько, О. Шестопалюк та ін.); до виховної діяльності (С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, П. Таланчук та ін.); до праці на сучасному виробництві (Е. Богучарова, В. Моляко, М. Смільсон, С. Равікович та ін.); до праці в сільському господарстві (О. Мороз); до

медичної діяльності (І. Вітенко, М. Жукова, Т. Кондратенко, В. Ораховський, Л. Супрун та ін.). У цих роботах учені розглядають окремі питання щодо специфіки готовності до окремих професій, а також уточнюють зміст поняття готовність, розглядаючи структуру чи психологічні умови формування.

Значну увагу дослідники зосереджують на вивченні професійного становлення майбутнього вчителя, організації психологічної підготовки до педагогічної праці в умовах навчального закладу. Професіоналізм є інтегральною якістю, властивістю особистості, що формується в спілкуванні й діяльності, а також процесом і результатом спілкування й діяльності. Учені виокремлюють такі прояви готовності педагога: позитивне ставлення до праці, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, уміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних завдань, моральні риси особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості [5, с. 20].

У дослідженнях вчених (І.Богданова, Л.Заремба, М.Козак, О.Мороз та ін.) запропоновано розглядати структуру професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців як цілісне утворення особистості, що включає три компоненти: мотиваційний, оцінний, операційний [1, с. 36].

Готовність до педагогічної діяльності в загальних рисах характеризує і готовність до виховної позакласної та позашкільної роботи, яка, однак, має і свої особливості, зумовлені специфікою виховної роботи.

Професійне становлення вчителя в динаміці розглядається в педагогічній літературі на таких рівнях: інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому. В основі кожного рівня лежить відповідний рівень готовності випускника вищого педагогічного закладу до виконання своїх виховних функцій.

Особливий підхід до підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності представлено в дослідженні О. Кіліченко. Автор зазначає, що підготовка до виховної діяльності, до педагогічної взаємодії з учнями повинна відбуватися за діагностичним, операційним і транспозиційним аспектами. Діагностичний аспект дає змогу визначити наявний стан підготовки до вчительської діяльності, операційний аспект – це розроблена система підготовки студентів до вчительської діяльності з учнями. Транспозиційний аспект передбачає застосування студентами набутих у ВНЗ знань, навичок і вмінь з організації педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі під час практики і подальшій професійній діяльності [2].

Підготовка студентів до роботи з учнями низького статусу повинна охоплювати в собі як формування певних компонентів психологічної структури особистості майбутнього вчителя, так і засвоєння ним

належної суми теоретичних знань та формування в нього відповідних професійних умінь та навичок. Безперечно, це не означає, за словами М. М. Фіцули, що підготовка повинна вестись за якимось планом. Вона має бути органічною складовою частиною навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу [3, с. 41].

Дослідники (М. Козак, М. Фіцула) наголошують, на які саме компоненти психологічної структури майбутнього вчителя необхідно звертати увагу в підготовці студента до навчальної роботи. Насамперед на спрямованість особистості, яка повинна включати в себе науковий світогляд, розумні потреби, оптимальну мотиваційну сферу й відповідні цілі та ідеали. Формування спрямованості особистості студента педагогічного навчального закладу повинно спиратися як на його інтелект, так і на емоційну та вольову сфери, щоб воно породжувало в нього ентузіазм і позитивні переживання, а також сприяло формуванню психологічної цілеспрямованості, наполегливості, готовності до подолання труднощів [3].

Сутність поняття «готовність студентів» характеризується усвідомленням значущості та інтересом студентів до здійснення виховання учнів, сформованістю в них спеціальних знань та умінь і проявляється в їхній самостійній професійно-педагогічній діяльності [2].

Професіоналізм педагога передбачає не тільки наявність розвинутих педагогічних здібностей, широкі знання, гнучкі вміння, навички, а й цілий спектр особистісних і діяльнісних характеристик фахівця. Саме на необхідності розвитку таких професійних якостей неодноразово наголошував А. Макаренко. Навчання вчителів, на його думку, повинно полягати «передусім в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем» [4, с. 223].

Отже, готовність майбутніх учителів до роботи з низько статусними дітьми – це сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для проведення виховної роботи у школі, це виявлення суті властивостей і стану особистості молодого спеціаліста. Розкриваючи специфіку поняття «готовність», не можна розглядати її лише як «властивість» чи «ознаку» окремої особистості. Це концентрований показник діяльнісної суті особи, міри її професійної зрілості. Вважаємо, що готовність до навчальної діяльності не можна зводити лише до забезпечення визначеного «настрою» особи працювати в обраній діяльності чи до виховання окремих якостей, до простої їх суми.

Література

1. Богданова И. М. Формирование профессиональной педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. М. Богданова. – Одесса, 1989. – 158 с.

2. Васенко В. В. Формування готовності студентів до трудового виховання молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: спец.:13.00.01 „Теорія та історія педагогіки» / В. Васенко. – К., 1992. – 18 с.

3. Козак М. Г. Психолого-педагогічні основи підготовки студентів до виховної роботи в процесі навчання / М. Г. Козак, М. М. Фіцула // Підготовка студентів до виховної роботи в процесі навчання / За ред. М. М. Фіцули. – К.: Вища школа, 1982. – 181 с.

4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.

5. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 355 с.

6. Титунь А. Електронна адреса Режим доступу: http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/550/dis_Титунь.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гарник О. Р.

У період розбудови національної системи освіти важливого значення набуває співпраця школи й сім'ї, метою якої є залучення батьків до активної участі у створенні сприятливого середовища для особистісного зростання дитини. На значенні родини наголошується в низці державних документів у сфері освіти (Закон України «Про освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо). Зокрема, визначено виховну функцію сім'ї як обов'язкову, зазначено, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості. Батьки мають рівні права та обов'язки щодо освіти і розвитку дитини. Також відзначається, що сім'я є основним соціальним інститутом, відповідальним за виховання зростаючої особистості. До того ж підкреслюється, що в основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї та школи, наступності та єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, тому що це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання [1].

Однак у сучасних умовах трансформації суспільства в цілому та реаліях організації навчально-виховного процесу в закладах освіти зокрема все більше спостерігається послаблення виховної ролі сім'ї. Тому проблема взаємодії педагогів і батьків належить до найскладніших і найважчих, потребує наступної розробки на засадах інноваційного підходу.

До різних аспектів взаємодії школи й сім'ї у вихованні дітей та молоді зверталися вітчизняні й зарубіжні вчені (Т. Алексєнко, Ш. Амонашвілі, О. Докукіна, Т. Кравченко, В. Міляєва, В. Оржеховська, І. Трубавіна, Н. Щуркова та ін.). Характеризуючи сучасну взаємодію сім'ї та школи, дослідники використовують терміни: «партнерство», «педагогічний альянс», «співпраця», «взаємопроникнення», «взаємодопомога», «взаємна інформованість», «постійна активна участь батьків у виховному процесі школи» тощо. Тому в контексті демократизації системи освіти, переходу від авторитарної педагогіки до особистісно зорієнтованого підходу стосунки сім'ї та школи необхідно розглядати не з позиції педагогічного навчання батьків, управління сімейним вихованням і коригування умов становлення дитини в родині, а безпосереднього включення батьків як рівноправних партнерів учителів в освітньому процесі, його суб'єктів. Спілкування педагогів з батьками учнів є цінним як для педагогів, так і для батьків. А найбільше від конструктивної взаємодії вирає дитина, оскільки таке партнерство має організовуватися виключно заради інтересів особистості, яка знаходиться на етапі становлення. Взаємодія школи й родини має бути спрямована не на обмеження функцій батьків чи зменшення відповідальності родини за виховання дитини, а на інтенсифікацію, розширення завдань, покращення виховного процесу за рахунок підвищення суб'єктності батьків, налагодження з ними паритетних зв'язків на основі діалогу і співробітництва.

Форми взаємодії педагогів і батьків – «це способи їхньої спільної діяльності, спілкування, спрямовані на виховання особистості дитини» [2, с.163]. Обґрунтовуючи педагогічний процес на гуманістичних засадах, Н. Щуркова відходить від традиційного поняття «форма взаємодії з батьками», а вводить більш сучасне – «діяння», в основі якого вчинок, дія, оформлена справа, те, що змінює ситуацію [4, с. 312].

У ході організації дослідження нами було проведено опитування, спрямоване на з'ясування тих форм роботи, яким надають перевагу вчителі. Аналіз відповідей на питання, як здійснюється взаємодія вчителя й сім'ї, виявило домінування традиційних форм роботи школи з сім'ями молодших школярів. Так, більшість учителів, ранжуючи форми взаємодії з батьками, які вони використовують у своїй роботі, на перше місце поставили батьківські збори (74%); потім назвали родинні свята (11%); індивідуальні бесіди (7%); засідання батьківського комітету (5%), відвідування сім'ї (3%).

З огляду на це, педагогам необхідно шукати нові підходи, інноваційні форми співпраці з батьками вихованців, ґрунтуючись на засадах особистісно зорієнтованого підходу. Вважаємо, що, організовуючи взаємодію школи з батьками учнів на інноваційних засадах, необхідно проводити роботу за такими напрямками:

По-перше, використовувати традиційні форми співпраці, але оновлювати їх зміст, способи проведення, застосовуючи сучасні освітні технології та засоби комунікації.

У педагогіці традиційно виокремлюють три форми співробітництва школи з сім'єю: масову (колективну), групову, індивідуальну [1, с. 345]. Найбільш поширеними формами індивідуальної роботи визначено бесіди й консультації в школі або при відвідуванні учителем сім'ї вдома, виконання батьками громадських доручень; групової – батьківські комітети школи і класу, робота з групою батьків зі схожими проблемами сімейного виховання, колективної – батьківські збори.

По-друге, необхідно організовувати нові, сучасні форми взаємодії, в основі яких діяльнісний та особистісно зорієнтований підходи, що передбачає активне включення батьків у процес виховання дитини на паритетних засадах.

Аналіз досвіду роботи кращих учителів і педагогічних колективів показує, що до інноваційних форм роботи з батьками відносять такі: «родинний міст» (зустрічі з батьками та обговорення проблем виховання дітей); «дерево родоводу» (зустрічі поколінь, роздуми над проблемами родинного виховання); «день добрих справ» (спільна трудова діяльність педагогів, батьків, дітей); «родинна скарбничка» (добірка матеріалів з досвіду родинного виховання); «аукціон ідей родинної педагогіки»; «педагогічний десант» (відвідування батьків за місцем роботи, організація виставок, спеціальних стіннівок) тощо.

До сучасних інтерактивних форм співпраці школи з родинами молодших школярів відносимо *педагогічний тренінг*, вимоги до проведення якого представлені в сучасних наукових і методичних розробках [3]. Така форма роботи є новою в контексті організації взаємодії школи з батьками учнів. Як правило, тренінги проводять практичні психологи чи соціальні педагоги, проте вчитель початкової школи може успішно оволодіти методикою організації педагогічного тренінгу. Наприклад, тренінг з батьками доцільно проводити з метою формування в них навичок ефективної взаємодії з дітьми, вдосконалення комунікативних і мовленнєвих умінь. Під час взаємодії батьки мають змогу вчитися бути демократичними, ефективно спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати виважені рішення тощо. Тренінгові заняття передбачають застосування типової сукупності дій, за допомогою яких розв'язується певне психотерапевтичне завдання. Завдяки взаємодії ідей партнерів зі спілкування конструюється ситуація, наближена до реальної. Залучаючись на рівні групи до обговорення проблеми, учасники тренінгу переходять на принципово новий рівень комунікації, на нові позиції, що інтегруються в новий загальний конструкт.

Отже, в сучасних умовах важливого значення набуває принцип взаємодії школи і сім'ї в процесі виховання дитини. Вчителям варто відмовитися від звички прямого керування батьками і надавати перевагу діалогу, який передбачав би врахування досвіду, поглядів, думок батьків. У контексті сучасних інноваційних підходів батьки повинні бути повноправними суб'єктами освітнього процесу. Обираючи ту чи іншу форму роботи з батьками, вчителі початкової школи повинні включати їх у підготовку та організацію заходів, розширювати педагогічну культуру й діяти виключно в інтересах дітей.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3>.
3. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – Харків, 2002. – 400 с.
4. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі : [навчальний практико-орієнтований навчальний посібник] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х. : Видавництво „Точка», 2007. – 192 с.
5. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие / Н.Е.Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Глуцук О. П.

Дошкільний вік – це період, впродовж якого відбуваються колосальне збагачення і впорядкування чуттєвого досвіду дитини, оволодіння специфічними людськими формами сприйняття і мислення, бурхливий розвиток уяви, формування довільної уваги і смислової пам'яті. Становлення психіки опосередковується розвитком уявлень. Уявлення в цей період життя у дошкільника фрагментарні, нестійкі, дифузні, проте вони інтенсивно розвиваються в ігровій і продуктивній діяльності [5, с.33].

Сприйняття однолітка старшим дошкільником залежить від його соціального статусу – чим вище статус, тим вище оцінка. Оцінка має не лише ситуативний, але й вибіркового характер. Оцінюючи дітей, до яких вони проявляють симпатію, дошкільнята вказують лише позитивні якості, тобто оцінка позбавлена об'єктивності. Виявлені і деякі гендерні відмінності в оцінці. При оцінці дівчаток дошкільнята (і хлопчики, і дівчатка) визначають більше позитивних якостей, ніж негативних, і

навпаки. У цьому випадку на оцінку впливають соціальні установки і очікування. Дуже важливу роль у розвитку соціальної перцепції відіграють батьки і ті дорослі, які оточують дитину: бабусі, вихователі, старші брати і сестри, які, звертаючи увагу дитини на різні якості людей і проявів їх поведінки, формують у дошкільнят «еталони» оцінювання [6, с.45].

Діти проявляють активне прагнення до спілкування з однолітками в різних видах діяльності, в результаті чого формується «дитяче суспільство». Це створює певні передумови для виховання колективних взаємовідносин. Змістовне спілкування з однолітками стає важливим чинником повноцінного формування особистості старшого дошкільника. У колективній діяльності (грі, праці, спілкуванні) діти 6-7 років оволодівають уміннями колективного планування, вчаться узгоджувати свої дії під час спільної діяльності, справедливо вирішувати суперечки, домагатись загальних результатів. Усе це сприяє накопиченню морального досвіду. Планомірне моральне виховання дозволяє закріпити позитивні тенденції в розвитку старшого дошкільника і забезпечити необхідну морально-вольову готовність до навчання в школі [6, с.124].

Склад звичок культурної поведінки значно збагачується: діти засвоюють правила поведінки в громадських місцях (у транспорті, на вулиці, у бібліотеці тощо), в різних ситуаціях спілкування (зі знайомими і незнайомими людьми). Виховується звичка бути завжди ввічливим, готовність активно проявляти турботу про старших і молодших, дбайливо ставитися до результатів праці дорослих, до їх діяльності. Триває формування культури мовлення, моральних якостей (правдивості, чесності, скромності). Важливим завданням виховання поведінки старшого дошкільника є формування вмінь побудови колективних взаємовідносин з ровесниками. Колективні взаємовідносини базуються на комплексі взаємопов'язаних якостей. Найважливіші з них – товарииськість і гуманне ставлення до однолітків, вміння співпраці, колективного планування діяльності, організованість і культура спілкування [5, с.119].

Мовленнєва підготовка дітей передбачає, по-перше, введення в їх активний словник достатньої кількості соціально-культурних стереотипів, що відображають етикетні стосунки; по-друге, формування вмінь вибирати потрібну формулу з урахуванням ситуації спілкування (з ким, де, коли, навіщо говориш). Проте мовлення і поведінка взаємопов'язані. Оволодіння дитиною мовленнєвими нормами здійснюється в єдності з вивченням загальних правил культурної поведінки [7, с.98].

В основі навчання лежить рольовий принцип. Співрозмовники повинні усвідомлювати свої рольові позиції (старший – молодший,

знайомий – незнайомий та ін.) і відповідно будувати свою мовленнєву поведінку, використовуючи необхідні в конкретній ситуації формули етикету.

Рекомендована система навчання пов'язує засвоєння формул етикету й інших норм поведінки з типовими ситуаціями спілкування, важливими для дошкільника (дім, дитячий садок, громадський транспорт, театр та ін.). Рольові позиції тих, з ким дитина спілкується в цих ситуаціях, визначені досить чітко: хлопчик – хлопчик, хлопчик – дівчинка, дівчинка – дівчинка, дитина – вихователь, дитина – батьки, брат – сестра, бабуся – онук, дитина – дорослий (знайомий або незнайомий). Мовленнєва поведінка в кожному випадку визначена рольовою позицією учасника спілкування, на усвідомлення якої спрямовані різні рольові завдання і вправи, в тому числі рольові ігри: адже саме в грі комунікативні здібності реалізуються природно і максимально різноманітно. З віком коло спілкування дитини розширюється, ситуації спілкування ускладнюються [4, с.55].

Діти 5-6 років вже вміють узгоджувати свої дії з однолітками, учасниками спільних ігор, співвідносять свої дії з громадськими нормами поведінки. Усьому цьому дитина навчається в сім'ї, в дитячій групі і в спілкуванні з дорослими – вихователями, батьками. Чим раніше ми звернемо увагу на цей бік життя дитини, тим менше проблем у неї буде в майбутньому житті. Значення взаємовідносин з оточенням величезне, і їх порушення – тонкий показник відхилень психічного розвитку [2, с.32].

Розвиток спілкування у старших дошкільнят з однолітками за допомогою гри належить до важливого напрямку педагогічної роботи. Ефективність його залежить від умов, що забезпечують успішність його реалізації. Поняття «умова» має декілька значень – обставина, вимога, встановлене правило. А. Новіков, зазначаючи, що поняття «умова» означає те, від чого залежить щось інше (обумовлене), визначає «педагогічні умови» як обставини процесу навчання і виховання, які обумовлюють досягнення раніше поставлених педагогічних цілей [1, с.166]. Дотримуючись такого розуміння, в поняття педагогічні умови ми включаємо спеціально створювані обставини, необхідні для досягнення освітніх цілей, зокрема, для успішного розвитку вмінь спілкування з однолітками у старших дошкільнят. Особливе значення у цьому контексті має стиль педагогічного спілкування вихователя з дітьми. Ми погоджуємося, що найбільш доцільним у взаємодії з дошкільниками є стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії взаємодії, передбачає рівноправність психологічних позицій педагога і вихованців, взаємну активність, відкритість і взаєморозуміння [3, с. 34]. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є важливою

умовою реалізації особистісного підходу у вихованні і розвитку комунікативних умінь у дітей.

Загалом, успішність розвитку вмінь спілкування з однолітками у дітей старшого дошкільного віку, на наш погляд, забезпечується створенням таких психолого-педагогічних умов:

1. Забезпечення взаєморозуміння, довірливих стосунків у діадах «педагог-діти», «дитина-діти», «дитина-дитина».

2. Врахування у виховній роботі взаємозв'язків між статусним положенням дитини і сформованістю в неї емпатійних форм поведінки.

3. Збагачення уявлень дітей про емпатійні форми поведінки, культуру мовленнєвого спілкування.

4. Формування в дітей комунікативного досвіду, що складається з умінь входити в контакт з однолітками, впливати на однолітка з метою емоційної підтримки, вміння ввічливо звертатися, емоційно залучати до спілкування, вміння слухати і розуміти співрозмовника, вести діалог.

5. Підтримання емоційно позитивного характеру спілкування педагога з дітьми, а також дітей між собою.

6. Піклування про емоційне благополуччя кожної дитини.

Література

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.

2. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А.М. Богуш. – К.: Рад. школа, 1990. – 212 с.

3. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.30-34.

4. Культура спілкування / За ред. П. М. Щербаня. – К.: ІЗМН, 1997. – 328 с.

5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т.І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.

6. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія / Т.О. Піроженко. – К.: ТОВ «Нора-прінт», 2002. – 309 с.

7. Русская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Русская. – М., 1989. – 216 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Губіна С. І., Каплінський А. С.

Конституція України визначає здоров'я людини однією з найвищих соціальних цінностей. Тому турбота про нього повинна охоплювати усі напрямки діяльності – навчання й виховання, інформування й оздоровлення, контроль і самоконтроль стану здоров'я, профілактику й прищеплення навичок відмови від шкідливих звичок, опанування

навичками здорового способу життя з метою сприяння реалізації потенціалу фізичного, психічного та духовного здоров'я молодого покоління.

З кожним роком зростає актуальність обраної теми, адже на стан здоров'я дітей негативно впливають алкоголь, відсутність фізичної активності, наркозалежність, паління, психологічний дискомфорт, хронічні захворювання, надлишкова вага, перевантаження навчальними заняттями тощо.

Сучасна молодь інформована про те, що є корисним, а що шкідливим для її здоров'я, досить багато знає про різні хвороби і засоби лікування, проте зовсім не освічена в питаннях, як бути здоровою. Одних лише знань про елементи здорової поведінки мало – потрібна переконаність і постійні досягнення. До того ж, досягнути можна вважати лише те, що увійшло в культуру, звичку.

Саме тому у наш час особливого значення набуває формування здорового способу життя школярів. Від того, наскільки успішно зможуть сформуватися та закріпитися у свідомості вихованців навички здорового способу життя, залежатиме розкриття потенціалу особистості. Школярі найбільш сприйнятливі до різноманітних впливів. З іншого боку, в них вже існує основа для прояву свідомої індивідуальної активності в забезпеченні здорового способу життя. Робота в даному напрямку дозволяє нейтралізувати в майбутньому розвиток факторів ризику різноманітних захворювань, запобігти виникненню шкідливих звичок або ж ефективніше з ними боротись.

Оскільки предмет «Основи здоров'я» викладається у 5 класі, коли учні легковажно ставляться до власного здоров'я, не усвідомлюючи його цінності, то вони не одержують необхідних фізкультурно-оздоровчих знань у процесі навчання, не цікавляться спортивними подіями, не ознайомлені з українськими народними оздоровчими традиціями. У вихованців формується зовсім необґрунтована впевненість у тому, що здоров'я гарантоване саме по собі, що будь-які навантаження, порушення харчування, режиму праці під силу людині.

Багато науковців досліджували впровадження здорового способу життя серед дітей, підлітків та молоді: становлення світогляду й ціннісних орієнтацій (І. Бех), навчання й виховання молоді відповідно до правил здорового способу життя (Т. Бондар, М. Гончаренко, А. Турчак, В. Язловецький); формування усвідомлення здорового способу життя (Л. Завацька, О. Маюров), соціально-медичні аспекти формування здорового способу життя (М. Амосов, Ю. Лісіцин, В. Ліщук); вивчення ефективних напрямків розвитку здорового способу життя в національній освіті України (Г. Бевз, Т. Бойченко, Т. Бондар, М. Гриньова, О. Карпенко, В. Обрицька, О. Плавник).

Дослідження вищезначених учених дають змогу стверджувати, що ефективність процесу впровадження здорового способу життя залежить від цілісності системи взаємозв'язку різних структур і організацій, де вагома роль належить вихованню учнівської молоді.

Здоров'я сприймається особистістю завжди емоційно, оскільки є однією з вищих людських цінностей, джерелом щастя, радості, запорукою оптимальної самореалізації. У преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) зазначено: «Здоров'я – стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [2, с.9]. У межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» у 2004 році українськими педагогами було розроблено перелік ключових компетентностей, з-поміж яких подано здоров'язберігаючу компетентність [3, с.93]. Під цим поняттям слід розуміти життєві навички, що сприяють фізичному (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку), соціальному (ефективне спілкування, співчуття, розв'язування конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва), духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі).

Здоров'я людини визначається комплексом біологічних (успадкованих і набутих) та соціальних факторів. Найбільш повно взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям виражається у понятті «здоровий спосіб життя», яке об'єднує все, що сприяє виконанню тих чи інших суспільних і побутових функцій у найбільш оптимальних для здоров'я та розвитку людини умовах.

Сутність здорового способу життя, як вважають С. Дарчук, В. Дорош, Д. Плахтій, Н. Славина [4, с.138], полягає у дотримванні певних правил, які забезпечують гармонійний розвиток людини, високу працездатність, душевну рівновагу, здоров'я. На думку дослідників, здоровий спосіб життя передбачає знання і дотримання режиму навчання та відпочинку, правил харчування й особистої гігієни, визначення й обов'язкового виконання фізичних вправ, які забезпечують оптимальний руховий режим, а також усвідомлення шкідливості вживання наркотиків, алкоголю, тютюну. Окрім того, здоровий спосіб життя значною мірою залежить від ціннісних орієнтацій індивіда, світогляду, соціального і морального досвіду.

Характерною рисою здорового способу життя є його спрямованість на формування здорової людини. Він виступає як дієвий і надійний засіб збереження та зміцнення здоров'я, є основою первинної профілактики захворювань, однією з найбільш ефективних форм їх запобігання.

Процес формування здорового способу життя у науковій літературі часто розглядається як розв'язання розвивальних та оздоровчих завдань: виховання потреби у веденні здорового способу життя; формування системи теоретичних знань і практичних навичок у галузі валеології; повноцінне використання засобів здорового способу життя для його впровадження. Доведено, що продуктивність комплексного підходу у формуванні ціннісних орієнтацій школярів на здоровий спосіб життя включає удосконалення змісту, урізноманітнення форм позакласної виховної роботи, організація пришкольніх оздоровчих таборів.

Значна кількість досліджень, присвячених формуванню здорового способу життя, розглядає такий його аспект як захист дітей, підлітків, молоді від шкідливих звичок: вживання алкоголю, паління, а також попередження наркоманії. На думку І. Губенко та В. Шапошнікової, форми організації виховної роботи з пропаганди здорового способу життя повинні складатися з декількох елементів: 1) індивідуальна виховна робота: пропонуються певні завдання з розширення світогляду, підвищення загальної культури, ознайомлення з медичною та періодичною літературою, боротьба зі шкідливими звичками; 2) парна виховна робота: психолог – вихованець, лікар – пацієнт; у таких умовах розкривається можливість відкритої бесіди один на один, простежуються реакція людини на певну інформацію, індивідуальні особливості кожного вихованця; 3) групова виховна робота передбачає діяльність за спільними інтересами, де розкривається відчуття взаєморозуміння, взаємодопомоги, покращуються товариські стосунки [1, с.106].

Усе вищезазначене свідчить про необхідність формування пріоритету здорового способу життя у школярів. Для ефективного формування стійких потреб у дотриманні навичок здорового способу життя особистість повинна набути досить різноманітного досвіду власних переживань. Тому вчителям слід творчо вирішувати питання, які виникають у педагогічній взаємодії з учнями.

Література

1. Губенко І. Я., Шапошнікова В. М. Формування здорового способу життя як складова виховної роботи серед студентської молоді / І. Я. Губенко, В. М. Шапошнікова // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 25. – С.104-109.

2. Карпова І. Б. Фізична культура та формування здорового способу життя : навч. посібник / І. Б. Капова, В. Л. Корчинський, А. В. Зотов. – К.: КНЕУ, 2005. – 104 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

4. Плахтій Д. П. Про здоров'я та здоровий спосіб життя : навч. посібник / Д. П. Плахтій, Н. С. Славіна, С. І. Дарчук, В. У. Дорош. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 224 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Давідчук А. О.

Ціннісне самовизначення є однією з центральних проблем психології та педагогіки в теоретичному та практичному аспектах. Традиційно це явище розглядається як присвоєння соціально-культурних норм, орієнтація на моральні цінності суспільства і формування на їхній основі системи особистісних цінностей людини. Процес ціннісного самовизначення трактується як свідомо орієнтація в ціннісно-смысловій сфері. Р. Пасічняк підкреслює активний характер процесу присвоєння соціально-культурних моральних норм як активного визначення, виявлення значущих для людини цінностей і їх змістової варіативності [6, с.63].

Ціннісне самовизначення не зводиться до логічного обґрунтування деяких цінностей як істинних та їхнього вибору. Невиправданим є зведення цього процесу до діяльності з раціональної оцінки мотиваційних тенденцій, цінностей, намірів; його не можна відділяти від реальної життєдіяльності особистості.

Проблема динаміки ціннісних орієнтацій особистості є важливою для психолого-педагогічного пояснення механізмів особистісного розвитку, для розуміння процесів конструктивного подолання кризових періодів у житті індивіда, впливу процесу самовизначення на перспективи життя. Ці питання досліджували у своїх працях І. Бех, В. Журавльов, Г. Костюк, В. Лебедева, А. Маслоу, О. Мудрик, Х. Мюррей, К. Роджерс, Н. Смелзер, Р. Штайнер, Є. Шумилін та ін. Визнання факту динаміки ціннісних орієнтацій важливе:

- для розуміння механізмів самовизначення і самореалізації всіх суб'єктів освітніх систем;
- для пояснення психологічного механізму вибору нових сенсів у діяльності;
- для створення оптимальних психологічних умов засвоєння соціальних, культурних, моральних цінностей школярами;
- нарешті, для реалізації принципів прийняття-самоприйняття, самоцінності-другодомінантності, таких важливих у моральному відношенні в аксіології особистісно-орієнтованої педагогіки [3, с.87].

Суттєвим елементом динаміки ціннісних орієнтацій є ціннісне протиріччя між різними протилежними сенсами та значеннями, коли в особистості виникає протиставлення різних цінностей чи неузгодженість її цінностей, старого і нового досвіду та ініційованої діяльності. Ціннісне протиріччя переживається та усвідомлюється особистістю як труднощі вибору та прийняття рішення. Воно вирішується людиною в процесі

ціннісно-орієнтаційної діяльності (переживання незадоволення собою, актуалізації усвідомлення і порівняння цінностей, знаходження засобів реалізації нових ціннісних орієнтацій у новому досвіді діяльності).

Питання значущості ціннісних орієнтацій як основи самовизначення школярів розкривають праці Л. Овсяницької, М. Заяць, Р. Пасічняк та ін. Їх дослідження сприяли усвідомленню особливостей процесів формування готовності школярів до життєвого самовизначення на основі розвитку ставлення школярів до пізнання, до освіти як цінності. Завдяки розкриттю взаємозв'язків діяльності вчителя та учнів у процесі орієнтації школярів на пізнання та працю в навчально-виховній роботі школи знайдені адекватні цілям методи ціннісного самовизначення, методи переведення цілей виховання в цілі особистості, оцінки – в самооцінку, діяльності – в ціннісну орієнтацію.

Важливим для окреслення основ самовизначення старшокласників є врахування результатів досліджень М. Заяць. Визначивши, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій у найзагальнішому вигляді полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом пізнання та переживання як особливих потреб творення, освоєння та реалізації цих цінностей, науковець підкреслює, що ціннісні орієнтації в цьому випадку виступають як регулятори справжньої та майбутньої поведінки, тобто стають орієнтирами в життєвому, професійному та особистісно-ціннісному самовизначенні школярів [2, с.157].

Визначивши життєдіяльність шкільного колективу як наукову категорію, як складне, багатоаспектне, психолого-педагогічне явище, яке акумулює в собі діяльність та спілкування, об'єктивні та суб'єктивні стосунки, морально-духовний потенціал колективу та особистості, Л. Овсяницька фактично вирішує давню дилему щодо ролі діяльності та спілкування у вихованні, демонструючи їх значення в цілісному педагогічному процесі школи. Дослідження Л. Овсяницької, розкриваючи педагогічну сутність та роль ціннісних орієнтацій у ціннісному самовизначенні школярів як особистісної основи вибору життєвого шляху, вказують на шляхи становлення та розвитку особистості, що самовизначається, в контексті діяльності, спілкування, у взаємозв'язках учителя та учня [5, с.68-69].

Досліджуючи умови самовизначення старшокласників, І. Нікітіна вважає, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій загалом полягає у тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом особистісного усвідомлення і прийняття, засвоєння та реалізації. Виходячи з цього, ціннісні орієнтації в цьому випадку стають регуляторами дійсної та майбутньої поведінки, виступаючи орієнтирами

для життєвого, професійного та особистісно-ціннісного самовизначення школярів [4, с.29].

Цінності, виступаючи у ролі смислоутворювальних структур, впливають на самовизначення особистості, внаслідок чого певні об'єкти, дії чи їх очікувані результати статусу мети і сприймаються як такі, що мають позитивну або негативну валентність, певний особистісний смисл [1, с. 90].

У сучасній науці накопичено достатньо знань, що розкривають як змістовий, так і процесуальний аспекти формування ціннісних орієнтацій особистості як базового компоненту самовизначення особистості.

Не дивлячись на своєрідність поглядів, в усіх авторів спостерігається загальна тенденція бачити в ціннісних орієнтаціях структурне «ядро» особистості, що втілює у собі об'єктивні та суб'єктивні, матеріальні та ідеальні, реальні та прогнозовані аспекти соціального життя людини, відображає єдність соціального та психологічного, типову сутність, моральну красу та користь особистості для суспільства.

У понятті самовизначення можна виокремити 4 компоненти, що складають змістове ядро поняття: мотиви, самопізнання як усвідомлення своїх якостей та уявлення про своє реальне «Я», самооцінка, вимоги суспільства й суспільні норми життя.

Оскільки в основному зміст образу «Я» визначається ціннісними орієнтаціями особистості, то, очевидно, ціннісні орієнтації і є ядром самовизначення, яке відображає усвідомлення та співвіднесення вказаних сфер. Становлення процесу самовизначення особистості обумовлено тим, що особистість цінує і до чого реально прагне.

Ціннісні орієнтації (як одне із центральних особистісних утворень) виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, таким чином визначаючи широку мотивацію поведінки і справляючи суттєвий вплив на всі сфери діяльності особистості. У кожної людини своя система цінностей, свій варіант ієрархічної взаємозалежності всередині цієї системи, і цей факт ще раз підтверджує висновки про те, що ціннісні орієнтації є умовою виникнення і розвитку життєвого самовизначення особистості.

З метою з'ясування сутності ціннісного самовизначення особистості на основі контент-аналізу поняття «самовизначення» нами виявлено п'ять найбільш загальних одиниць-ознак, що зустрічаються в більшості визначень вчених:

- усвідомлення цінностей чи формування ціннісних орієнтацій;
- індивідуальний вибір цілей та способів діяльності;
- вибір професії;
- усвідомлення та співвіднесення індивідуальних потреб, здібностей з реальною ситуацією та суспільними запитами;

- діяльність у відповідності з ціннісною системою орієнтацій.

Таким чином, сутність самовизначення може бути представлена через такі характеристики: нерозривний зв'язок з особистісними цінностями; потреба у формуванні певної смислової системи, в якій центральним є уявлення про сенс власного життя; необхідність визначення життєвих перспектив (сім'я, професія, громадянські обов'язки).

Література

1. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.
2. Заяць М. Система цінностей у контексті становлення життєвого плану особистості в ранній юності / М. Заяць // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С. 156-158.
3. Левковська Н. Динаміка ціннісних орієнтацій молоді / Н. Левковська // Політичний менеджмент. – 2006. – № 1. – С. 85-93
4. Нікітіна І.В. Динаміка процесу самовизначення особистості в індивідуально-психологічному просторі людини / І.В. Нікітіна. // Вісник КУ ім.Т.Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1998. – № 6. – 28-30.
5. Овсяницька Л.П. Ціннісні орієнтації як фактор життєдіяльності і розвитку особистості / Л.П. Овсяницька // Збірник наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарп.університету, 1998. – Вип.2. – Ч.1. – С.66-71.
6. Пасічняк Р.Ф. Психологічне забезпечення процесу особистісного самовизначення старшокласників / Р.Ф. Пасічняк. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2000. – № 4. – С.60-67.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В 1920-ТІ РОКИ

Давидюк М. О.

Важливим фактором, що визначає професіоналізм і компетентність учителя, є зміст педагогічної освіти. Основи більшості сучасних новацій в освіті мають певне історичне підґрунтя, яке треба досліджувати крізь призму історичних подій та характеристики епохи.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у вітчизняному історико-педагогічному дискурсі чимало уваги відводиться проблемі становлення професійної педагогічної освіти у 20-х рр. минулого століття. Адже з цим періодом у вітчизняній історії пов'язані такі важливі історичні події для України, як проголошення й створення Української Народної Республіки, перспективна робота нового уряду, який взяв курс на українізацію шкіл, відкриття нових університетів, гімназій, створення спеціальних нових програм для шкіл та організацію вищої школи. Це період нових ідей,

проектів, теорій, і разом з тим – це час жорстких ідеологічних дискусій, у яких обстоювались різні цінності й ідеали.

Принципи тогочасної нової педагогіки базувалися, з одного боку, на гуманізмі освітян XIX століття – П. Каптерева, К. Ушинського, М. Корфа, Б. Грінченка та ін., з іншого – являли собою проекцію соціально-реформаторських програм партії більшовиків. Адепти цієї ідейної платформи – А. Луначарський, Н. Крупська, П. Блонський, В. Менжинська та ін. звертали увагу на соціальні та ідеологічні аспекти освіти й виховання, вважаючи головним фактором, що впливає на формування особистості, реалізацію принципів трудової школи [1].

На період 1920-х років припадає широке розгортання дослідно-експериментальної роботи в освітній царині, у контексті якої активно розробляється проблема фахової підготовки вчителя. Відомий історик Педагогіки Олексій Піскунов свого часу зауважив, що питання професійного становлення вчителя акумулювали в собі розуміння перспективної мети педагогічного ВНЗ – формування й розвиток особистості вчителя-вихователя, наділеного творчою індивідуальністю [5, с. 89].

Педагогічні новації 1920-років сприяли реалізації антропологічного підходу в державних навчальних закладах, що насамперед виявилось в посиленні уваги до психолого-педагогічних аспектів змісту педагогічної освіти: зокрема тепер поділ здійснювався на чотири цикли – педагогічний, педологічний, методичний і організаційний. До того ж у планах педагогічних інститутів, розроблених Головпрофобром і Наркомпросом, загальнопедагогічній підготовці почали відводити чільне місце в системі навчальних дисциплін, а розподіл її змісту був цілком логічним: теорія та історія педагогіки, організація шкільної справи і предметні методики. Це засвідчило, що загальнопедагогічні дисципліни стали ядром фахової підготовки вчителя в новій системі освіти.

Створення нової національної школи спонукало до розробки нових основних принципів навчання і виховання, вироблення оригінальної та ефективної системи народної освіти. Перед школою розкрився широкий простір для педагогічного експериментування, організації активних зв'язків з прогресивними науковими колами Заходу, що, у свою чергу, потребувало методологічного обґрунтування та спрямування шкільної справи в творчо-еволюційне русло, яке б звільнило вчителя від шаблонів і розпоряджень.

Педагогічна практика тих часів базувалась на глибокому зануренні майбутніх педагогів і психологів у різні види роботи – дослідницьку, навчальну, методичну, при чому особливого значення надавалося формуванню в майбутніх педагогів навиків інтерпретації експериментального матеріалу, умінь спілкуватися з дітьми, мисленнєво-мовленнєвих умінь.

Відповідно до розроблених виконавчою владою принципів побудови навчальних планів педвузів (1923 р.), уже з першого курсу починалась педагогічна практика, а дисципліни психолого-педагогічного циклу вивчались у такій послідовності: теорія виховання й психологія, теорія освіти, історія педагогіки, шкільна гігієна, школознавство, законодавство, аналіз шкільної практики. Після видання нових програм для Єдиної Трудової школи варто було підготувати майбутніх педагогів до роботи за цими програмами, до того ж прихильники марксизму в педагогіці Н. Крупська, А. Луначарський, С. Шацький у своїх виступах на Всеросійській конференції з педагогічної освіти 1924 року в один голос стверджували, що першочерговим завданням має бути підготовка вчителя-громадського діяча, який зростатиме насамперед під впливом ідейно-політичного виховання [3, с. 98].

Відповідно до «Положення про вищі навчальні заклади» (1922) було введено нову систему керівництва ВНЗ з боку партійних та урядових органів. З метою підвищення ефективності підготовки вчителів-предметників Положення 1922 р. запроваджувало так званий навчальний обов'язок, який передбачав максимальний термін навчання, мінімум навчальних досягнень та урочні практичні роботи кожного студента. Основна увага зосереджувалася не стільки на рівневі наукової підготовки, скільки на контролюванні ідейного зростання студентства, формуванні морального статусу, виховання діалектико-матеріалістичного світогляду не лише в ході засвоєння наук, але й в процесі суспільно корисної діяльності [2].

Важливу роль у розробці теоретичних та організаційних засад підготовки вчителя відіграв П. Блонський – один з провідних ідеологів педології, котрий першим, так би мовити, поставив на вершину об'єктивні методи наукового дослідження (статистичні, тестові, експериментальні, діагностичні). Його праця «Трудова школа» (1919) фактично стала маніфестом реструктуризації освітнього процесу й започаткувала численні педагогічні експериментаторські проекти тих років (створення шкіл різного типу – комун, шкіл-санаторіїв, дослідних станцій, шкіл фабрично-заводського учнівства; розробка концепції соціального виховання, введення спільного навчання хлопчиків і дівчат, організація шкільних рад, які обстоювали дитячі права). Буквально за декілька років послідовне утвердження гуманістичних основ педагогіки й антропологічного підходу в конструюванні змісту загально педагогічної підготовки вчителя поступово змінюються наголошеннями на класовій складовій педагогічної науки, проблематика якої починає обертатися навколо потреб побудови держави нового типу [5].

У цьому контексті вільна самореалізація особистості повинна була чітко узгоджуватися з цінностями нової ідеології, що на практиці було

нездійсненним. Більшість істориків, які досліджували систему педагогічної освіти 1920-х років у СРСР, стверджують, що саме в тому історичному періоді були закладені принципово нові основи підготовки майбутнього вчителя, що дозволило в наступне десятиліття створити практико-орієнтовану систему професійної педагогічної освіти, яка ефективно функціонувала упродовж усього ХХ століття. На нашу думку, саме в цей час відбулася конкретизація змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, не зважаючи на строкату неоднорідність навчальних планів і програм у педвузах різних регіонів країни, а також окреслилась тенденція до поглиблення академічності змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Література

1. Богуславский М.В. Трактовка национальных ценностей образования в наследии философов русского зарубежья (20-50-е гг.) // Национальные ценности образования: история и современность / Под.ред. З.И. Равкина – М.: ИТОП РАО,1996. – 295 с.

2. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Дем'яненко Наталія Миколаївна. – К., 1999. – 469 с.

3. Крупская Н.К. Конференция по педагогическому образованию/ Н.К. Крупская// Пед. соч.– М., 1957. – Т. 3. – С.97-100.

4. Микитюк М.М. Педагогічна підготовка вчителів на початку ХХ століття на Україні [Електронний ресурс]: / М. М. Микитюк // Київський науково-педагогічний вісник. Київ.– 2016 – С. 132-142. – Режим доступу : <http://www.repository.hneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12280> – (дата звернення 20.11.2017 р.). – Назва з екрана.

5. Степанова Л.А. Проблема профессиональной подготовки учителя в педагогическом творчестве А.И. Пискунова / Л. Степанова // Педагогика – 2009. – № 5. – С. 88-95.

ГУМАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ США: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Ельбрехт О. М.

Гуманізація освіти орієнтована на людину як найвищу цінність суспільного буття та ставлення до неї як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Тож процес формування особистості має здійснюватися через детермінацію ціннісно-сміслового ставлення особистості до навчальної діяльності, своїх здібностей та майбутніх професійних якостей. Підвищений інтерес до гуманізації освіти і всієї суспільної свідомості не випадковий: дві світові війни, численні міжнародні конфлікти, екологічні катастрофи спричинили масове знищення людей. Припинити цей процес можна лише завдяки гуманізації суспільних відносин. Тому в ХХІ ст. пріоритетним є формування

гуманістичного мислення. Звісно, одним з важливих завдань сучасної педагогіки є виявлення гуманістичного потенціалу особистості громадянина та майбутнього професіонала. Формування особистості здійснюватиметься з опертям на аксіологічні (ціннісні) основи освіти. Отже педагогіка має продукувати такі цінності, як духовне життя людини, духовний світ, гуманні відносини і т. ін.

Науковим доробком у дослідженні проблеми гуманізації стали праці американських колег, зосереджені на моральному і культурному розвитку молоді, на педагогічних ідеях та практичних заходах підтримки цього розвитку (W. Veugelers та ін.); гуманізації американського суспільства засобами культури, освіти, законодавчої системи (R.L. Waggoner та ін.); реалізації теоретичних положень гуманістичної освіти у практичній діяльності навчальних закладів (N. Aloni та ін.); практичній реалізації ідей гуманістичної освіти та її нормативній базі (D. Bakker та ін.) та інші.

Р. Ваггонер (R. Waggoner) відзначає, що система освіти США була і залишається основним засобом гуманізації американського суспільства. Її зміст розглядається як сукупність знань, що сприяє формуванню і усвідомленню пріоритетності гуманістичних цінностей суспільства. Освіта, вважає вчений, є моральним підприємством, що забезпечує розвиток особистості. Педагогічні бачення освітян можуть бути натхненні різними світоглядами, культурним досвідом і політичними ідеями. Проте наріжним каменем педагогічної діяльності на всіх рівнях системи шкільної освіти є моральні цінності. Інтерпретація сутності і пріоритетності моральних цінностей та педагогічних цілей реалізується у конкретній практичній професійній діяльності [5, с. 4-5].

За В. Вейгелерз (W. Veugelers), гуманізм – відкритий світогляд, який наголошує на особистій автономії та людяності. Освіта, з гуманістичної перспективи, спрямована на розвиток індивідуальності особистості у взаємодії з навколишніми, розширення її прав і можливостей, підтримку творчості, формування моральних цінностей. Ідеї гуманізму розвиваються під впливом різних культурних, соціальних та політичних умов. Гуманістичним способом співіснування людей визнається сприйняття різноманітності поглядів та взаємодії на демократичних засадах [4, с.1-3].

Попри деякі розбіжності в акцентах у формулюваннях визначень, вважає Н. Алоні (N. Aloni), дослідники сходяться на тому, що гуманізм складається з космополітичного світогляду та етичного кодексу, який сповідує пріоритет цінностей людської гідності, свободи думки, справедливості, солідарності. Гуманізм підтримує плюралістичний і справедливий демократичний соціальний порядок, який забезпечує кожній людині повне та автономне життя: особистий добробут, широку

освіту, культурне багатство, самореалізацію. На відміну від авторитарних освітніх традицій, які призводять до фізичного або психологічного приниження «неслухняних учнів», гуманістичне виховання, перш за все, прагне до створення умов соціального та інтелектуального середовища, що захищають учнів від інтелектуального гніту і фізичного покарання. Грунтуючись на гуманістичній позиції, що унікальна гідність людей полягає в їх моральній чутливості, творчій уяві, автономній волі та унікальності особистості, для освіти важливо визначити пріоритетність цінності людської гідності, моральної автономії, особистої автентичності перед будь-яким альтернативним добром цінностей – релігійним, ідеологічним, економічним, націоналістичним [4, с. 35-36].

У цьому контексті головним завданням сучасних освітян є переведення зазначеного теоретичного консенсусу щодо гуманізації освіти у практичні моделі педагогічної діяльності. Досліджуючи реалізацію ідей гуманістичної освіти та положень її нормативно-правової бази у діяльності навчальних закладів, Д. Баккер (D. Bakker) акцентує на тому, що процес навчання має спиратися на ціннісне сприйняття учнями навколишнього світу. Він звертає увагу на важливість формування у вчителів бачення, як саме ціннісні основи освіти втілюються в практику педагогічної діяльності, як управляти процесами розвитку гуманістичного потенціалу учнів, як використовувати сформовані в учнів пріоритети цінностей для досягнення педагогічних цілей. Готовність учителя здійснювати навчально-виховний процес на такій рефлексивній основі пов'язане з його етичною компетенцією, що виявляється у спроможності аналізувати та вирішувати етичні дилеми, розв'язувати ситуації, коли цінності стикаються на особистому, професійному, інституційному та соціальному рівнях (Bergem, 2003; Veugelers, 2010) [4, с. 145-161].

Практична реалізація мети гуманістичної освіти вимагає відповідної педагогіки, особливо з огляду на різноманітні потреби й інтереси учнів. Враховуючи необхідність учителя мати справу з різними системами переконань і світогляду, гуманний учитель повинен бути в змозі визначати ці відмінності, демонструвати відкрите ставлення до різних поглядів, вступати в діалогічні практики. Науково-педагогічна література США описує безліч навчальних технологій, спрямованих на ефективне навчання різноманітних контингентів учнів (наприклад з сімей, які відрізняються за расовими, етнічними, культурними, лінгвістичними ознаками та соціально-економічним статусом). На основі аналізу застосовуваних учителями успішних методів навчання Zeichner (1992) розробив 12 ключових компетенцій, якими повинен володіти вчитель для ефективного навчання дітей з етнічних та мовних меншин. Зокрема, на його погляд, учителі повинні мати чітке розуміння власної етнічної та

культурної ідентичності; особисто прагнути до досягнення належних рівнів знання всіма учнями, бути впевненими, що позитивно змінять результати навчання; у взаємодії зі своїми учнями перестають бачити їх як «інших», «особливих»; використовувати культурні традиції рідної школи як засіб виховання учнів, їхньої етнокультурної гордості; навчальні плани повинні передбачати вивчення внесків та перспектив етнокультурних груп [1, с. 4-5].

Автори науково-педагогічних праць відзначають позитивну роль державної освітньої політики США у розвитку гуманістичної освіти. Учнівський контингент у навчальних закладах США складають діти з різних груп населення: іммігрантів, політичних біженців, корінних американців, нащадків людей з усіх континентів. Замість того, щоб стати проблемою для учнів і педагогів, ця безмежна різноманітність розглядається як засіб заохочення до розроблення і використання науково обґрунтованих технологій навчання, призначених для реагування на індивідуальність школярів [1 – 5]. Разом з тим американські вчені наводять результати аналізу труднощів і проблемних ситуацій, з якими стикаються освітяни США. Зокрема наводяться статистичні дані щодо ускладнень з розмовною англійською мовою дітей з меншин, невтішні відсотки учнів з національних меншин, які не закінчили вчасно навчання у середній школі, проблеми бідних сімей та інші.

Дослідження американських колег щодо гуманізації суспільства, їх досвід втілення гуманістичних ідей в практику шкільної освіти США, міркування стосовно подолання проблем дають змогу розглянути перспективи використання досвіду цієї країни в процесах реформування вітчизняної освіти.

Література

1. Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners, Revised and Expanded 2nd edition / edited by Robert W. Cole. – Режим доступу [www.ascd.org/publications/books/107003.aspx].
2. Preparing students with disabilities for college success : a practical guide to transition planning / edited by Stan F. Shaw, Joseph W. Madaus, and Lyman L. Dukes, III. – Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co., [c2010]. – xvii, 293 p.
3. Teaching academic subjects to diverse learners / edited by Mary M. Kennedy. – New York : Teachers College Press, c1991. – ix, 298 p.
4. Veugelers W. (Ed.). Moral Development and Citizenship Education. Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity – University of Humanistic Studies Utrecht / University of Amsterdam, the Netherlands – SensePublishers – Rotterdam/Boston/Taipei. – Режим доступу [www.sensepublishers.com].
5. Waggoner R.L. The humanization of America in culture, education and law. – 22 p. – Режим доступу [www.thebible.net/biblicaltheism/humanameri.htm].

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

Жорова І.Я., Кузьменко Ю.В.

На сьогодні висуваються нові вимоги стосовно підготовки якісно нового типу педагога сучасної школи, здатного реалізовувати окресленні завдання, швидко адаптуватися до вимог і потреб сучасної практики та динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Тому на сьогодні є актуальною проблема підготовки майбутніх вчителів для їх подальшої успішної професійно-педагогічної діяльності, виникає практичний інтерес щодо здійснення змін в організації навчального та виховного процесу, педагогічної практики тощо.

Сучасний вчитель – професіонал, який планує та конструює свою діяльність на основі наукових досягнень, знань, власного досвіду, загальнокультурного потенціалу та творчості з метою трансформації поставлених суспільством перед школою цілей: формування у школярів творчого підходу до справи, розвитку самостійності, уміння аналізувати й проектувати свій стиль діяльності, який базується на критичному мисленні, активному ставленні до життя, розуміння себе частиною суспільства і природи.

Професійне становлення вчителя тривалий процес, який починається з вибору професії і отримання відповідної освіти, а закінчується роками самостійної роботи в школі. Тому у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності важливу роль відіграє період навчання у педучилищі чи вузі. Цей процес повинен забезпечити високий науково-методичний рівень підготовки майбутніх спеціалістів педагогічної галузі. За цих умов особливого значення набуває організація фахової і професійної підготовки майбутніх вчителів, яка охоплює такі напрямки: загальноосвітню, спеціальну та професійно-орієнтовану підготовку.

Система професійної підготовки педагогів у ВНЗ здебільшого формує комплекс теоретичних знань, які лише частково забезпечують виконання різних видів професійної діяльності. Педагогічна практика – це засіб апробації підготовки студента до виконання функцій вчителя технологій, практично підготуватися до здійснення самостійної педагогічної діяльності. Основними завданнями педагогічної практики при підготовці майбутніх вчителів технології є: закріплення і поглиблення теоретичних знань, формування професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень, професійно значимих якостей особистості, оволодіння сучасними методами, формами організації та знаряддями праці, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності, вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в школі, вивчення передового досвіду,

нових технологій навчання, розвиток творчого підходу до викладацької діяльності, оволодіти методами та прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів, планувати, організовувати і аналізувати свою роботу тощо.

Н. Казакова у своєму дослідженні говорить про те, що «педагогічна практика наближає студентів до реальних умов професійної діяльності, допомагає побудувати власну траєкторію професійного розвитку, готує до варіативної поведінки в педагогічній діяльності» [1, с. 65].

Не слід забувати й про те, що у процесі професійного навчання у вищі майбутні вчителі фрагментарно залучаються до практичної педагогічної діяльності під час проходження практики на протязі всього періоду навчання. Саме тому не варто переоцінювати її можливості щодо професійної адаптації фахівця, оскільки участь студентів у вирішенні практичних задач школи носить навчальний та епізодичний характер. Тобто вища школа не має достатніх можливостей для кінцевого вирішення проблеми професійної адаптації майбутніх педагогічних кадрів. По суті педагогічна практика, як вид навчального навантаження, дає можливість виступити майбутньому спеціалісту як у ролі об'єкту навчального процесу так і бути його суб'єктом. Саме ця специфіка допомагає майбутнім вчителям пройти такі напрямки професійної адаптації як: психологічний, педагогічний, дидактичний та інформаційно-технологічний. По суті педагогічна практика, як системна складова професійної адаптації, охоплює усі напрямки професійної діяльності майбутніх педагогів.

До того ж педагогічна практика – це важлива ланка професійного самовизначення. Під час практики, яка стала об'єктом практичної перевірки, студент має можливість зрозуміти правильність вибору професії, визначити свою роль і призначення, зрозуміти чи правильно він обрав майбутню професію, адаптація до виконання функцій учителя, умов педагогічної діяльності, роботи з учнями та батьками тощо.

Підводячи підсумки зауважимо, особливої значущості на етапі професійної підготовки для успішної професійної адаптації майбутніх вчителів та їх професіогенезу взагалі має педагогічна практика, адже саме в цей період відбувається формування професійної готовності фахівця, закріплюється професійна адаптивна поведінка, розвивається професійний адаптаційний потенціал, відбудовуються адаптивні стратегії, проявляється мотивація до самореалізації.

Література

1. Казакова Н. Особливості організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів в умовах ступеневої освіти // Наталія Казакова / Вісник Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2004. – Випуск X. – С. 64-73.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Ігнатовська Р. В.

У контексті процесів демократизації і гуманізації сучасного суспільства, розбудови правової держави в Україні суттєво посилюються вимоги до підготовки компетентних правознавців, від яких очікується не тільки високий рівень інтелектуального розвитку, моральна зрілість, але й сформованість професійної самосвідомості. У зв'язку з цим вивчення професійної самосвідомості майбутніх юристів є одним із актуальних завдань сучасної професійної педагогіки.

Психологічні дослідження свідчать, що професія впливає на сприйняття і розуміння особистістю світу і себе у цьому світі (Є. Климов, Ю. Кулюткін, С. Тарасов та ін.). Професіонали, як правило, сприймають себе і навколишній світ крізь призму своєї професії. На думку психологів, світ професії є груповим інваріантом суб'єктивного ставлення людини до світу і невід'ємною складовою суб'єктивного образу світу у професіоналів. Люди, що сприймають свою професію як спосіб життя, відображають об'єктивну реальність і себе відповідно до досвіду професійної діяльності. Дослідження учених А. Маркової, Т. Миронової, Л. Мітіної та інших доводять, що існує зв'язок між сформованістю професійної самосвідомості і успішністю професіонала незалежно від виду професійної діяльності.

Проблема розвитку і формування професійної самосвідомості неодноразово розглядалася різними авторами (В. Галузяк, Є. Климов, А. Маркова, Т. Миронова, Л. Мітіна, О. Пряжнікова та ін.). Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню самосвідомості особистості, особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх юристів з'ясовані недостатньо. Потребують уточнення, зокрема, структурні компоненти, критерії і показники сформованості професійної самосвідомості майбутніх юристів.

На думку більшості дослідників (О. Васильєва, В. Галузяк, В. Козієв, Л. Мітіна та ін.), професійна самосвідомість має характер установки особистості на себе в професійно-трудої сфері. Як будь-яка інша установка, професійна самосвідомість містить когнітивний, афективний і поведінковий компоненти (Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінка). Зокрема, Є. Єфремов у структурі професійної самосвідомості виокремлює складові, які характеризують когнітивний, афективний, поведінковий рівні і процеси професійної ідентифікації як ключові механізми інтеграції «професійного Я» [3].

Визначаючи структуру професійної самосвідомості майбутніх фахівців, доцільно орієнтуватися на позицію дослідників (І. Вачков,

В. Галузяк, Л. Мітіна, О. Пряжнікова та ін.), котрі виокремлюють у структурі цього феномену три взаємопов'язані компоненти, що характеризують різні аспекти ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності: когнітивний, афективний і поведінковий. Когнітивний компонент репрезентує комплекс уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів професійної діяльності, професійно важливі якості та власну відповідність вимогам професії. Афективний компонент містить кілька видів емоційних ставлень: до системи своїх професійних дій; до системи міжособистісних відносин у сфері професійної діяльності; до своїх професійних якостей і в цілому до своєї особистості. Поведінковий компонент професійної самосвідомості характеризується готовністю до саморегуляції діяльності та поведінки відповідно до змісту професійного Я-образу та професійної самооцінки.

Як свідчить огляд психологічних і педагогічних джерел, найбільшу увагу дослідників привертає когнітивний компонент професійної самосвідомості, дещо меншу – емоційний. Найменш дослідженим залишається поведінковий аспект професійної самосвідомості. Причому перші два компоненти часто розглядаються окремо від поведінкового.

Когнітивна складова, що розуміється як знання або уявлення особистості про себе, Я-розуміння, виступає пріоритетною під час вивчення професійної самосвідомості. Вона відіграє важливу роль в обумовленні саморозвитку особистості у професійній діяльності, а її динаміка відображає особливості процесу професіоналізації і є одним з критеріїв його успішності [6]. До складу когнітивного компонента професійної самосвідомості відносять уявлення про наявність і вираженість в особистості професійно важливих якостей, а також про процес, результат, предмет, умови, засоби, оплату праці, норми, правила, моделі професії, що виступають еталоном для усвідомлення людиною власних якостей [4; 5].

До когнітивного компонента включають не лише уявлення про свої професійно релевантні якості, але й професійну самоефективність (впевненість індивіда в тому, що він здатний демонструвати таку поведінку, яка дозволить йому досягти бажаного результату в професії), уявлення про професійні орієнтації (уявлення про свої здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, що стосуються розвитку у професійній діяльності), уявлення про кар'єру і працю (потреби у побудові кар'єри, кар'єрні цілі і стратегії, наявність схильності до управління своєю кар'єрою, а також виявлення критеріїв успішної кар'єри) [7].

Під емоційним (афективним) компонентом професійної самосвідомості розуміють професійну самооцінку, тобто оцінку особистістю себе як професіонала. Окремі дослідники до цього компонента відносять також відчуття суб'єктом професійної

затребуваності (суб'єктивне ставлення особистості до себе як до «значущої для Інших») [9].

Емоційний аспект професійної самосвідомості фахівця полягає в певному ставленні не просто до себе як особистості, а як до носія різних професійно важливих якостей. Такими якостями можуть бути: професійні здібності, теоретична і практична компетентність, особисті професійно значущі якості, професійна ефективність. Позитивна Я-концепція, довіра до себе, самооцінка на основі власних критеріїв є важливим показником особистісної і професійної зрілості фахівців [1].

Поведінковий компонент професійної самосвідомості визначається як сукупність дій і установок щодо особистості та її професійного становлення. Він безпосередньо формується на основі когнітивного і емоційного компонентів. Поведінковий компонент представлений стратегіями побудови професійної кар'єри і є специфічною системою дій, призначених для адаптації або розвитку кар'єри і особистості в ній.

До змісту поведінкового компонента професійної самосвідомості відносять також:

1. Професійне самовизначення як формування професійних цілей, програм, планів і перспективи в кар'єрі. Професійне самовизначення полягає в пошуку співвідношень між різними зовнішніми і внутрішніми реаліями в процесі діяльності. Результатом такого пошуку є знаходження життєвого сенсу професійної діяльності.

2. Професійну позицію як сукупний підсумок професійної саморегуляції та самовизначення. Професійна позиція є стійкою системою ставлень, що виражає самооцінку індивіда, його рівень домагань, мотивованість діяльності і розуміння свого призначення. Професійна позиція суб'єкта діяльності виступає як сукупна детермінанта його професійної активності [3].

Отже, узагальнення наявних підходів до аналізу структури професійної самосвідомості фахівців різного профілю дає підстави виокремити в складі професійної самосвідомості майбутніх юристів три компоненти: пізнавальний, емоційний і поведінковий. Вказані компоненти відображають різні аспекти професійної самосвідомості майбутніх юристів: усвідомлення особливостей, характеристик професійної діяльності й власної відповідності її вимогам, позитивне ставлення до майбутньої професії, прийняття її цінностей і стандартів, стійкість професійних намірів, сформованість мотивації навчально-пізнавальної і навчально-професійної діяльності, прагнення до оволодіння професійними знаннями й уміннями, сформованість потреби в професійному самовдосконаленні. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх юристів знаходить інтегральне вираження в рівні сформованості кожного компонента. Високий рівень розвитку

професійної самосвідомості, адекватна і стійка «Я-концепція» у комплексі з адекватним образом професійної діяльності забезпечують конструктивну професійну поведінку, що дозволяє фахівцям успішно долати проблеми особистісно-професійного становлення.

Професійна самосвідомість містить уявлення особистості про себе як про члена певної професійної спільноти, носія професійної культури, зокрема певних професійних норм, правил і традицій. Серед цих уявлень є також характеристики людини, які визначають успішність її діяльності: професійно важливі якості, індивідуально-психологічні властивості і ставлення особистості. До індивідуально-психологічних належать різноманітні властивості особистості: сенсорні, перцептивні, атенційні, мнемічні, розумові, мовленнєві, емоційні, вольові, моторні, комунікативні. Ставлення особистості містять: ставлення до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колег, керівництва); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці.

Отже, пізнавальний аспект професійної самосвідомості майбутніх юристів характеризується знаннями про майбутню професійну діяльність, уявленнями про себе як суб'єкта цієї діяльності, інтегрованістю образу «Я-професіонал» в загальну «Я-концепцію» особистості. В емоційному аспекті професійна самосвідомість – це емоційне ставлення до себе, модальність і адекватність професійної самооцінки. Поведінковий аспект характеризується наявністю мотиву професійної самоактуалізації, прагнення до професійного саморозвитку. Виконуючи функції детермінації і регуляції навчально-професійної діяльності, спонукання до професійного самовдосконалення, професійна самосвідомість виступає важливим внутрішнім чинником успішності професійного становлення майбутніх юристів.

Взявши за основу підхід до розуміння структури професійної самосвідомості, обґрунтований В. Галузюком [2], ми визначаємо три критерії сформованості професійної самосвідомості майбутніх юристів: інформаційний, оцінний і регулятивний. Інформаційний критерій відображає комплекс уявлень майбутніх юристів про себе як про суб'єктів професійної діяльності; оцінний – ставлення до себе як до фахівця й самооцінка рівня своєї професійної компетентності; регуляційний – схильність діяти відповідно до професійного Я-образу і самооцінки, активність навчально-професійної діяльності і професійного самовдосконалення. Кожен критерій конкретизується у комплексі показників, які дають змогу оцінити рівень розвитку відповідних аспектів професійної самосвідомості майбутніх фахівців юридичного профілю.

Показниками інформаційного критерію сформованості професійної самосвідомості майбутніх юристів є: обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями професійної діяльності, її

соціальною важливістю; знання про професійно важливі якості фахівця відповідного профілю; усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності; адекватність уявлень про образ професіонала та власну відповідність йому; розуміння цінностей, норм і стандартів професії; уявлення про перспективи професійної самореалізації.

Показники оцінного критерію професійної самосвідомості майбутніх юристів є: професійна самооцінка; задоволеність обраною професією; інтерес і схильність до професійної діяльності; ставлення до професійної підготовки; мотивація навчально-професійної діяльності.

Показники регуляційного критерію професійної самосвідомості майбутніх юристів є: очікування щодо власної успішності в сфері професійної діяльності; пізнавальна активність у процесі професійної підготовки; зорієнтованість на оволодіння професійними вміннями і навичками під час виробничої практики та науково-дослідної діяльності; інтенсивність зусиль, спрямованих на професійне самовдосконалення; стабільність професійних планів і намірів.

Література

1. Галузяк В. М. Особистісна зрілість як психолого-педагогічне поняття / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 25. – Вінниця, 2007. – С. 353 – 360.
2. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
3. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич – Томск, 2000. – 186с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308с.
5. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология» / Т.Л. Миронова. – М., 1999. – 44 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
7. Риккель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 / А.М. Риккель [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №3(17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/486-rikel17.html>
8. Сафонова Т.В. Методологическая подготовка курсантов высшего авиационного училища: контекстный подход: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Сафонова Татьяна Владимировна. – Ульяновск, 2007. – 220 с.
9. Харитонова Е.В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): методич. руководство / Е. В. Харитонова, Б. А. Ясько. – Краснодар: КубГУ, 2009. – 40 с.

АВТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВІДЕОСИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Каплінський В. В.

Вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості важливо здійснювати не лише у процесі власне виховання, а й в процесі навчання з його багатим виховним потенціалом. Механізм навчання не завжди вдається успішно «запустити», особливо в ситуаціях першої зустрічі з учнями під час випробовування нового педагога. Чи не приховується *пусковий механізм* навчання в здатності вчителя в таких випадках впливати саме на емоційно-ціннісну сферу особистості? На це питання майбутні вчителі отримують відповідь при вивченні розділу педагогіки «Теорія виховання», зокрема теми «Методи і прийоми виховання». Як правило, ця тема вивчається лише в контексті «чистого» виховання, тобто виховання у вузькому розумінні, в той час коли володіти методами і прийомами виховання необхідно і досить важливо при організації процесу навчання, спрямованого на розвиток інструментальної сфери особистості, що включає знання, уміння і навички.

Мета нашого науково-практичного повідомлення полягає в розкритті ролі методів і прийомів виховання при організації навчального процесу на основі відеоситуацій.

Східна мудрість гласить: «Майстер не вчить, а створює ситуації». Саме з досить повчальної, цікавої та інтригуючої ситуації розпочинається лекція з педагогіки на тему «Методи та прийоми виховання». Перед оголошенням нової теми викладач транслює відеоситуацію з сучасного американського художнього фільму «Імператорський клуб», яка реалізує не лише ілюстративну функцію, а містить у собі багатий пізнавально-освітній, мотивуючий, розвивальний і виховний потенціал.

В престижному історичному коледжі працює чудовий учитель історії, ерудит, професіонал, майстер своєї справи. Учні його люблять, поважають, мають високий рівень знань з провідної дисципліни цього спеціалізованого освітнього закладу. На початку навчального року випускний клас, в якому навчаються лише хлопці, поповнюється новеньким учнем-мажором. Ставши неформальним лідером, він «збиває хлопців з толку», відволікаючи їх від домінуючого виду діяльності – навчання. Одного разу парубок підмовляє однокласників всім разом одночасно і голосно плеснути в долоні в той час, коли вчитель зайнятий написанням діаграми на дошці.

Урок, який так організовано і цікаво розпочався, раптово призупинився. Настала напружена пауза. Всі в очікуванні реакції

педагога. Що робити? Яким чином педагогічно грамотно подолати перешкоду і знову «запустити» навчальний процес, який так вдало розпочався? Щоб відновити результативність навчання, яке щойно призупинилось, необхідно перш за все здійснити ефективний виховний вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. А це буде під силу лише тому вчителю, який добре володітиме матеріалом теми, до вивчення якої ми приступаємо на сьогоднішній лекції. Так звертається викладач педагогіки до студентів, пропонуючи записати тему лекції «Методи і прийоми виховання» і знову повертаючи їхню увагу до цікавих подій, які відбуваються на екрані. Ця ситуація переконує у необхідності чіткого розмежування навчання і виховання у вузькому розумінні не лише в теоретичному, а й в практичному контексті. Щоб подолати перешкоду і створити сприятливі умови для ще більш продуктивного процесу навчання, потрібен результативний виховний акт. Як себе поведи далі вчителю, щоб, *по-перше*, зняти проблему, *по-друге*, відбити і зруйнувати бажання хлопця вести так себе й далі, створюючи подальші бар'єри, *по-третьє*, дискредитувати, знецінити в очах однокласників і в його власних очах негативну поведінку?

Вчитель, приголомшений тим, що сталося, не відразу повернувся обличчям до класу. Учні в очікуванні реакції затаїли подих. Повернувшись і здогадавшись, чия це робота, вчитель сказав: «Белл, прошу вас вийти до дошки». Засунувши руки в кишені, гордовито ухмиляючись, учень з викликом на обличчі перевальцем вийшов на середину класу.

- Чи не могли би ви дописати діаграму замість мене на дошці, Белл?

(В класі знову запанувала тиша. Всі в напруженні). Я зупинився на прізвищі Октавій. Як його звати? Знайте, що навіть мухам у цьому класі знайома відповідь.

- Імператор (послідувала цинічна відповідь хлопця) .

- Так, (іронічно відреагував педагог). Потрудіться назвати всіх наступних імператорів по черзі. Їх було сорок.

Далі події стали розгортатись ще напруженіше і гостріше...

- Я знаю лише сім.

- Дуже добре. Назвіть.

- Енікус, Бенікус, Рябікус, Жабікус, Фунтікус, Шпунтікус.

Тиша і здивування учнів переросли у сміх. Задоволений витівкою хлопець почав моргати однокласникам, мовляв: «Як я вам? Красавчик?!».

- А якщо серйозно? Ви б могли назвати хоча б одного?

- Я знаю трьох (продовжив нагліти хлопця).

- Добре.

- Джон, Холл, Рінгер і Джордж.

Студенти в аудиторії не менш напружені, ніж вчитель на екрані. Викладач продовжує аналіз відеоситуації, акцентуючи увагу на

важливості володіння способами впливу на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Процес навчання знову пригальмовано. Лише якісний виховний вплив на свідомість та поведінку хлопця може стати його подальшим пусковим механізмом. Що ж для цього необхідно? Зауважимо, що вчитель-предметник – лише частина вчителя. Так званий чистий спеціаліст – завжди людина обмежена. Справжній спеціаліст той, який виходить за рамки свого предмета у світ, у життя, оволодіває секретами виховного впливу.

Зверніть увагу: вчитель зараз обере цікаву і досить ефективну «зброю» впливу на свідомість учня – афоризм і влучить в десятку. Це і нас вчить тому, що для ефективного переконувannya майбутньому педагогу необхідно постійно поповнювати ресурсну базу своєї пам'яті, окрім іншого, афоризмами, які також можуть бути досить ефективними засобами впливу.

«Містер Белл, – зразу ж відреагував учитель, – ось вам моє попередження. Як сказав одного разу великий Арістофан: «Молодість старіє, а зрілість дозріває; невігластво можна навчити, а п'янство отверезити. А от дурість (глупота) залишається в людині назавжди». На початку цієї фрази задоволений собою учень ще продовжував моргати однокласникам. Під її кінець його мажорний настрій зразу ж змінився на мінор, сміливість і бахвальство перейшли в розгубленість. І в очах і на обличчі відчутно відобразилась поразка. Афоризм при майстерному його комунікативному забезпеченні влучив в десятку. Учні оцінили блискучий педагогічний хід учителя. На їхніх обличчях виникло захоплення педагогом, повага до нього. Ці зміни засвідчили про те, що учні стали на бік педагога, який по суті щойно «опустив» хлопця. Явно стали відчутними блискуча перемога вчителя, поразка учня і прозоріння його однокласників. Після напруженої паузи для підсилення виховного впливу вчитель звертається до прийому контрасту: «Джентельмени! Попрошу вас назвати імператорів, дотримуючись хронології». Учні хором злагоджено стали називати імператорів: «Тіберій, Калігула, Клавдій, Нерон, Гальба, Отто, Вітелій, Віспасіан, Тім, Доміцій, Нерва, Троян, Адріан, Марк Аврелій...». «Дякую вам, – сказав задоволений, але стриманий у своїх емоціях вчитель. – Сідайте, містер Белл». Приголомшеним хлопцем опустив очі додолу, відчувши поразку.

Використавши прийом контрасту вчитель натякнув хлопцю: «Порівняй свою примітивну, клоунську поведінку з тими цінностями, якими володіють твої однокласники. Твоя банальна витівка навіть не падає їм в долю. Щойно вони проявили рівень знань і опустили тебе, дискредитувавши твою дешеву, нічого не варту поведінку, з якої в кінці-кінців вийшов пшик, лопнув мильний пузир. Тобі від цього самому стало неприємно».

До подібних відеоситуацій ми звертаємось постійно, оскільки вони, *по-перше*, «оживлюють» теоретичні положення й сприяють миттєвому включенню теоретичних знань «в роботу»; *по-друге*, забезпечують інтерес до дисциплін педагогічного циклу і переконують у необхідності оволодіння теоретичними знаннями для вирішення практичних завдань; *по-третє*, знайомлять з живими зразками організації педагогічного процесу та кращим досвідом педагогічної діяльності вчителів; *по-четверте*, спонукають до самооцінки та самоаналізу, вияву власних помилок та недоліків на підставі зіставлення власних рішень з рішеннями, запропонованими у відеофрагментах.

Досвід засвідчує, що використання відеофрагментів на лекціях, практичних та лабораторних заняттях з дисциплін педагогічного циклу є продуктивним і ефективним. Однак це стає можливим лише за наступних умов: 1) коли відеофрагмент є адекватним теоретичному положенню, недвозначним, коротким, тобто доведеним до розміру ідеї, яку він ілюструє, звільненим від зайвої інформації, яка відволікає й ускладнює усвідомлення тієї чи іншої ідеї; 2) коли відеофрагмент є цікавим, несе в собі ефект новизни і відображає реалії життя; 3) коли відеофрагмент є носієм не лише пізнавального, а й виховного потенціалу; 4) при відповідній установці та комунікативному забезпеченні використання відеофрагменту.

Література

1. Каплінський В. В. Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні дисциплін педагогічного циклу (з власного досвіду роботи) / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. Вип. 41. – Вінниця : ТОВ Нілан ЛТД, 2014. – С. 32 – 38.

2. Lazarenko N. I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education / N. I. Lazarenko, V. V. Kaplinski // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. – Kielce: Holy Cross University. – P.98-101.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ЯКОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Кіщук С. О.

До найбільш важливих організаторських якостей і вмінь належить уміння розподіляти доручення з урахуванням можливостей підлеглих, здатність у важких ситуаціях приймати правильні рішення з організаторських питань, вміння раціонально організовувати і проводити засідання, наради та інші заходи, вміння забезпечувати умови для динамічного росту кожного виконавця, здатність творчо самому працювати і надихати інших; вміння виховувати лідерів і підбирати

найближчих помічників, здатність і готовність брати відповідальність за недоліки роботи, особиста організованість, креативність, вміння керувати власним часом.

Однією з перших праць, у якій розглядається проблема організаторських здібностей особистості, є монографія А. Ковальова [4]. Узагальнивши наукові здобутки щодо особливостей діяльності видатних в організаторів, автор доходить висновків, що організаторська діяльність вимагає знань, на які вона спрямована, високого рівня інтелекту (спостережливості, гнучкості розуму, творчі ініціативи), деяких характерологічних якостей особистості (захопленість справою, відповідальність, знання людей і вмілий підхід до них, рішучість).

До основних компонентів організаторських якостей науковець відносить:

1) гнучкість розуму в поєднанні з творчою уявою, які проявляються у винахідливості, вмінні у важких ситуаціях знайти вихід;

2) високий рівень розвитку волі (особливо сміливості, рішучості і твердості).

Розвиток організаторських здібностей можливостей, на думку авторів, на базі основної «опорної властивості», яку вони називають «специфічною спостережливостю» – здатністю тонко орієнтуватися в дійсності, частково в даній ситуації, стані справи і матеріалів, якостях людей, їх учинках та взаємовідносинах.

Організаторські якості педагога науковці потрактовують як здатність організовувати учнівський колектив, здружувати його, надихати на вирішення важливих завдань, вміння вчителя організувати свою власну роботу.

Організація власної роботи передбачає вміння правильно її планувати та контролювати результати окремих етапів діяльності. Також цьому сприяє вироблення власного відчуття часу, тобто вміння правильно розподіляти за часом роботу, вкладатися в відведені строки.

На увагу заслуговує думка про те, що ефективна праця вчителя, окрім перерахованих вище якостей, залежить і від більш загальних: цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності, скромності [1].

Варто підкреслити, що важливою організаторською якістю вчителя є вміння організувати учнів шляхом їх переконання у необхідності виконання певного типу діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає багатий теоретичний і фактичний матеріал для виявлення якостей особистості, що забезпечують успішність реалізації суб'єктом організаторських функцій, а також проектування технологій формування організаторських якостей майбутніх учителів у процесі підготовки.

До організаторських якостей, необхідних для майбутнього вчителя, потрібно зарахувати вміння переконувати, заражати справою, вимогливість, спостережливість [7].

У праці Д. Бобіль аналізуються особливості особистості організатора позакласної і позашкільної виховної роботи. В переліку численних якостей, необхідних організатору, автор виокремлює: інструкторські (знання методики виховної роботи); агітаторські (здатність переконувати, надихати колектив); ораторські (вміння яскраво і переконливо говорити) [2, с. 109].

У структурі педагогічних властивостей організаторські здібності розглядаються як здатність вміло організовувати учнів, згуртовувати дитячий колектив і займають одне з провідних місць (друге після дидактичних). Всі властивості особистості автор поділяє на загальні особистісні якості (воля і характер) і власне педагогічні (мовлення, організаторські здібності) [5].

На наш погляд, заслуговує на увагу включення у перелік професійно важливих якостей особистості вчителя вміння працювати творчо, заряджати дітей своїм ентузіазмом, педагогічною спостережливістю, здатністю володіти собою, управляти своїми почуттями та поведінкою, оскільки всі вказані особливості особистості вчителя вагомо впливають і на ефективність організаторської діяльності.

У дослідженні Г. Меднікової особливе місце приділяється вивченню індивідуальних властивостей, що є задатками успішної педагогічної діяльності [6]. Розглядаючи педагогічні властивості і якості індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності, Г. Меднікова як складові, разом з конструктивним, комунікативним і гностичним виокремлює також організаторський компонент здібностей. Організаторські здібності вона визначає як здатність включати учнів у різні види діяльності і робити колектив інструментом впливу на кожну окрему особистість.

В. Галузяк розглядає проблематику організаторських якостей у контексті стилю педагогічного керівництва – характерної для педагога системи педагогічних способів і прийомів впливу на поведінку учнів, організації їх діяльності [3]. На думку дослідника, в основі диференціації стилів педагогічного керівництва на авторитарний, демократичний і ліберальний лежить біполярний параметр «домінантність, владність – пасивність, залежність». Оцінка ефективності стилів педагогічного керівництва неможлива без урахування ситуаційних умов (рівня розвитку колективу, особистісної зрілості вихованців, вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, складності педагогічних завдань, термінів їх реалізації та ін.).

На думку Г. Меднікової, для вчителя з яскраво вираженими педагогічними здібностями провідними якостями є: спостережливість, педагогічна уява, вміння привертати увагу, володіти мовленням [6]. Не менш важливою є моральна спрямованість особистості, а також окремі характеристичні риси, наприклад, вимогливість до себе та інших.

Той факт, що в склад здібностей включені окремі якості особистості, свідчить про те, що ефективність оволодінням діяльністю обумовлена поєднанням комплексу різних властивостей особистості, що детермінують якісний рівень їх виконання.

Підтвердження цій думці ми знаходимо у праці В. Курило, який вказує, що будь-який вид діяльності є похідним від певного поєднання якостей особистості [5]. Дослідник вводить термін «придатність чи готовність до діяльності», підкреслюючи, що для втілення цілей діяльності потрібні воля, інтереси, нахили. Він вказує, що «придатність до діяльності» (здатність успішно виконувати діяльність, здатність у широкому розумінні слова) не може бути обумовлена тільки наявністю здібностей у власному розумінні слова. Вона може бути обумовлена тільки необхідним комплексом властивостей особистості, що стосуються як інтелектуальних, так і емоційних і вольових сфер.

Значний інтерес для нас становлять праці О. Щербакова [7]. Разом з конструктивною, комунікативною, інформаційною, розвивальною, орієнтаційною та гностичною функціями він виокремлює в структурі педагогічної діяльності також мобілізаційну і організаторську функції. Реалізація їх передбачає активізацію і включення в різноманітні види діяльності, організацію педагогічного колективу, перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість з метою її всебічного розвитку.

Визнаючи необхідність наявності в організатора низки якостей (організаторського чуття, психологічного такту, вміння ненав'язливо впливати на підлеглих), деякі автори вводять термін «організаторський потенціал» – системна якість, що характеризує не тільки особистість, але й параметри її соціального середовища, в якому здійснюється організаторська діяльність [1].

Ця «системна якість» виникає на перетині інтересів суспільства, колективу, індивіда і об'єктів його діяльності. Під час вивчення організаторського потенціалу автори пропонують, з одного боку, аналізувати громадсько-економічні, конкретно-історичні умови і специфіку організаторських структур і посадових повноважень, що є їх наслідком, а з іншого боку, особистісну своєрідність організаторського потенціалу, яка проявляється в системі ставлення індивіда до навколишнього середовища і самого себе.

Література

1. Андрущенко В. П. Виховання майбутньої еліти як проблема теорії, організації й управління/ В. П. Андрущенко, А. К. Похресник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2002. – № 4. – С. 9-20.
2. Бобіль Дар'я. Місце і роль студентського самоврядування в системі університетської економічної освіти / Д. Бобіль, С. Лялікова // Вища школа. – 2011. – № 5/6. – С. 105-116.
3. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
4. Ковалёв А. Г. Психические особенности человека. Т. 2: Способности, гл. X. Организаторские способности / А. Г. Ковалёв, В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 345 с.
5. Курило В. С. Проблеми студентського самоврядування у вимірі соціальної педагогіки / В. С. Курило, С. В. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 4. – С. 4-11.
6. Меднікова Г. І. Структура самооцінки та рівня домагань особистості і її урахування у виховному процесі / Г. І. Меднікова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. Ч.2. – С. 66-70.
7. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л., 1997. – 266 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кльофас Г. В.

Проблема цілеспрямованого формування творчих здібностей особистості є однією з найбільш актуальних і водночас складних та малодосліджених. Дослідники висловлюють різні погляди щодо можливості педагогічного впливу на становлення творчої особистості. Одні вважають, що творчий потенціал індивіда визначається переважно успадкованими задатками, які неможливо компенсувати будь-якими виховними впливами. Інші, навпаки, наголошують на важливості соціальних і, зокрема, педагогічних факторів у становленні творчої обдарованості особистості. Так, О. Сисоєва зазначає, що розвиток творчих здібностей учнів передбачає цілеспрямоване, науково обґрунтоване конструювання змісту учіння, його дидактичного забезпечення, форм контролю і методів стимулювання творчої навчальної діяльності школярів [7, с. 111].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що розвиток творчого потенціалу особистості залежить від широкого комплексу

різноманітних факторів: успадкованих задатків, особливостей соціального оточення, предметного середовища, характеру діяльності та міжособистісної взаємодії з оточуючими людьми, форм, методів і змісту навчально-виховного процесу, особливостей сімейного виховання, стилю педагогічного спілкування, психологічного мікроклімату і т.д.

Під час визначення педагогічних умов розвитку творчих здібностей особистості важливо враховувати вікові особливості її становлення, оскільки останні накладають значний відбиток на формування творчого потенціалу і вимагають адекватних педагогічних підходів. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дітям молодшого шкільного віку властиві особливості, які суттєво впливають на розвиток їх творчих здібностей. Саме цей вік, за визнанням багатьох психологів і педагогів, є сприятливим періодом для формування творчого потенціалу особистості [5].

Відповідно до уявлень сучасної психології, однією з умов розвитку творчих здібностей особистості є створення максимально вільного середовища, що дозволяє актуалізувати творче самовираження. Зокрема, В. Шадриков вважає, що «здібності розкриваються перш за все тоді, коли є свобода діяльності, свобода у виборі самої діяльності, свобода у формах її реалізації, в можливості творчості» [10, с. 4]. В. Дружинін відзначає, що творчі й «інтелектуальні здібності людини повноцінно виявляються тільки тоді, коли вона є суб'єктом вибору – сама обирає завдання, яке вирішуватиме. Нав'язування завдань призводить до того, що людина, спонукувана мотивацією соціального схвалення, «вмикає» тільки ... «інтелектуальні» навички» [4, с. 135].

На думку Г. Ожиганової, «діти вдаються до креативної поведінки у вільній, а не регламентованій ситуації» [6, с. 83]. Загалом дослідниця акцентує увагу на таких параметрах виховного середовища, сприятливих для прояву і формування креативності дітей, як: представленість зразків креативної поведінки значущого дорослого (педагога), наявність вільної ситуації, позитивна емоційна включеність у творчу роботу, відтермінованість проявів креативності.

Отже, в процесі організації навчальної діяльності не слід нав'язувати учням виконання завдань, суворо обмежувати їх діяльність часовими рамками, певними строгими інструкціями, нав'язувати певний алгоритм дій. Навпаки, важливо, щоб діти самостійно придумували завдання, обираючи форму і способи втілення свого задуму: літературні (розповідь, вірш, жарт тощо), художні (малюнок, на основі якого пишеться розповідь, вірш; малюнок-загадка, ілюстрації до літературних творів тощо), пластичні (загадка-пантоміма тощо), графічні (кресворди, ребуси, шаради тощо). При цьому важливо, щоб учитель давав змогу учням спостерігати за творчим процесом, демонструючи креативну поведінку, створюючи різноманітні творчі продукти в їх присутності. У такій

ситуації виникають сприятливі умови не тільки для прояву, але й для формування креативної поведінки дітей.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, розвивальний потенціал виховного середовища суттєво залежить від того, якою мірою воно стимулює суб'єктну активність особистості, забезпечує прояв її самостійності й індивідуальності [2]. Повна регламентація діяльності, яка не допускає будь-яких проявів самостійності й ініціативності, пригнічує творчу активність дітей, стримує розвиток їх творчого потенціалу. Особлива роль у створенні творчої атмосфери в класі й стимулюванні розвитку творчого потенціалу учнів належить педагогові. Р. Стернберг підкреслював важливість для дитини прикладів для наслідування, які демонструються дорослими. На думку дослідника, наявність таких прикладів є ефективним специфічним засобом розвитку креативності дітей: «Творчі здібності розвиваються не тоді, коли вчителі або батьки говорять своїм дітям про необхідність їх розвитку, а тоді, коли вчителі або батьки показують їм, як треба діяти» [8, с. 200].

Г. Ожиганова вважає, що «формування креативності дітей в процесі живого спілкування з творчою особистістю ефективніше, ніж розвиток творчих здібностей школярів за допомогою «бездушних» завдань, узятих вчителем із спеціальних посібників» [6, с. 77]. Тому дуже важливо, щоб в процесі позакласної діяльності вчитель демонстрував учням зразки власної креативної поведінки, викликаючи тим самим у них потребу в творчому самовираженні. Доцільно також створювати спеціальні ситуації, які сприяють виникненню у школярів внутрішньої мотивації, що стимулює творче самовираження і розвиток їх креативності (можливість вибору і самостійної постановки учнем проблеми, яка цікавить його; підтримка будь-якої творчої ініціативи; відсутність критики невдалих творчих спроб, традиційного шкільного способу оцінювання творчої роботи шляхом виставляння оцінок; емоційний контакт дітей з учителем).

Більшість дослідників визнає найбільш ефективним з погляду забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення і розвитку творчого потенціалу учнів стиль педагогічного спілкування, який відповідає діалогічній, суб'єкт-суб'єктній стратегії, що передбачає: сприйняття вихованця як психологічно рівноправного партнера; безумовно позитивне ставлення до учнів і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію [3].

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає змогу визначити педагогічні умови, які забезпечують розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі навчальної діяльності: демонстрація дітям зразків креативної поведінки значущого дорослого (педагога); надання школярам свободи вибору,

права на власну позицію, творчу самореалізацію; організація навчально-виховної взаємодії з учнями на засадах діалогічного підходу, що передбачає: сприйняття вихованця як рівноправного партнера творчої діяльності; безумовно позитивне ставлення, повагу до учнів і віру в їх потенційні можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 286 с.
2. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
3. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
4. Дружинин В. Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. Ч. 1 / В. Н. Дружинин. – Саратов, 1990. – 288 с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: Университет Российской академии образования, 1998. – 340 с.
6. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности / Г.В. Ожиганова // Психол. журн.– 2001.– Т.22.– № 2.– С. 75-86.
7. Сисоева С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання / С. О. Сисоева // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110-118.
8. Стернберг Р. Учитесь думать творчески / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности: [Сб. ст.] / под ред. Д.Б.Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 186-213.
9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. - Вінниця: Нілан, 2018. – 150 с.
10. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков.– М., 1994. – 344 с.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Корняк О. І., Волошина О. В.

Перевірка ефективності формування інклюзивної готовності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки здійснювалася шляхом проведення на початку і в кінці проведення формувального експерименту контрольних діагностичних зрізів. Для експерименту були відібрані дві групи студентів: експериментальна (23 особи) та контрольна (28 осіб) групи. Групи добиралися таким чином, щоб забезпечувався

приблизно однаковий склад і вихідний рівень сформованості готовності до роботи в інклюзивній освіті.

Перед початком експерименту нами було досліджене ставлення студентів до проблем і переваг інклюзивної освіти. Студентам пропонували написати твір і обґрунтувати, чому вони бажають/не бажають працювати в інклюзивному класі.

10 % майбутніх учителів взагалі не бажають працювати в інклюзивному класі й не бачать переваг інклюзивної освіти. Решта опитаних вказали, що при необхідності вони погодились би бути вчителем класу, де є діти з порушеннями психофізичного розвитку. Мотивами такого вибору переважно називали: «можливість допомогти дітям адаптуватись до життя», «необхідність виховувати у здорових дітей співчуття, обов'язок перед іншими людьми», «можливість набути досвіду роботи з різними категоріями учнів», «бажання переконатись у своїх силах», «бажання проявити соціальну активність», «можливість підготувати дітей з вадами до життя в суспільстві». Студенти пояснювали, що не хочуть ділити дітей на здорових і хворих, прагнуть любити всіх однаково; впевнені, що будь-яка дитина має право на освіту і гідне життя. Аналіз творів свідчить, що респонденти розуміють соціальну значущість інклюзивної освіти. У більшості творів зазначається, що до вивчення предмету «Інклюзивна освіта», вони навіть не уявляли проблем, з якими зустрічаються учні з вадами психофізичного розвитку, не розуміли причин виникнення відхилень у здоров'ї дітей. Багато опитаних вважало, що навчальні можливості у таких дітей відсутні взагалі.

Водночас, навіть позитивно налаштовані майбутні вчителі вважають роботу в інклюзивному класі дуже важкою і фізично, і морально. Респонденти не впевнені, що їм вистачить терпіння, відповідальності, сили волі. Вони розуміють, що загальних уявлень про дітей з вадами розвитку недостатньо, необхідно оволодіти методикою навчання цих дітей, прийомами реалізації індивідуального підходу. Окремі студенти припускають, що «не зможуть навчати хворих дітей через жалість до них», «можуть принести їм шкоду через недостатність досвіду», «така робота поглинатиме весь вільний час».

24% майбутніх педагогів думають, що: «в інклюзивному класі дітей з вадами ображатимуть», «здорові діти будуть обділені увагою вчителя, оскільки вона спрямовуватиметься на хворих», «вади дітей можуть негативно вплинути на психіку вчителя».

Навчання студентів контрольної групи здійснювалося традиційним способом; навчання студентів експериментальної групи реалізовувалося за розробленою моделлю підготовки майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти.

У студентів було здійснено вимірювання сформованості компонентів готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Для оцінки рівня сформованості мотиваційного компоненту була застосована методика К. Замфир у модифікації О. Реана. На підставі отриманих результатів було визначено мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної мотивації і зовнішньої негативної мотивації.

Високий мотиваційний комплекс характеризується чітким розумінням значення і ролі майбутньої педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів. Оптимальний (середній) мотиваційний комплекс характеризується задоволеністю педагога майбутньою професією.

Низький мотиваційний комплекс характеризується переважанням прагнення осуду, нетерпимості, внутрішньої нестабільності. Таких результатів в учасників експериментальної групи не зафіксовано. Для визначення рівня когнітивного компоненту було проведено тестування в процесі навчання майбутніх вчителів.

Низький рівень когнітивного компонента характеризується здатністю відтворювати знання на репродуктивному рівні. Середній рівень когнітивного компонента характерний умінням транслювати ситуацію з однієї галузі знань в іншу. Високий рівень когнітивного компонента характеризується свідомим володінням термінологією; великими за обсягом, глибокими, змістовними, впорядкованими, структурованими знаннями в галузі професійної діяльності.

Для оцінки діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти було проведено дослідження за допомогою модифікованих шкал К. Романової.

З метою визначення рівнів готовності майбутніх вчителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти були розроблені наступні рівні: високий – досягається при сформованості компонента від 71 до 100%; середній – досягається при сформованості компонента від 36 до 70%; низький – досягається при сформованості компонента від 0 до 35%.

Майбутній учитель вважається досягнув високого рівня, якщо три компоненти сформовані на високому рівні. До середнього рівня належать педагоги, у яких компоненти сформовані на середньому рівні. Якщо два з трьох сформовані на низькому рівні, то вчитель перебуває лише на першому рівні.

Результати педагогічного експерименту (рис. 1) свідчать про те, що до закінчення навчання у більшості студентів в експериментальній групі компоненти інклюзивної готовності сформовані на середньому і високому рівні: у 70% і 30% відповідно, в той час як в контрольній групі

більшість залишилися на низькому і середньому рівнях – 20% і 65% студентів відповідно.

Таким чином, результати педагогічного експерименту підтверджують гіпотезу дослідження і свідчать про доцільність впровадження запропонованої моделі формування інклюзивної готовності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Водночас ми дійшли висновку, що для формування професійної компетентності вчителів, які будуть членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, далеко недостатньо вивчення однієї дисципліни. Така підготовка має бути наскрізною.



Експерим. група



Контр. група

Рис. 1. Рівні сформованості інклюзивної готовності майбутніх учителів

Слід передбачити у дисциплінах і психологічного, і педагогічного циклу формування певних вмінь і навичок роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; розвиток готовності співпрацювати з корекційними педагогами і спеціальними психологами; формування знань і вмінь роботи з батьками різних категорій дітей. Доцільним є включення у зміст педагогічної практики роботу в інклюзивних класах: спостереження за працею вчителя і асистента педагога; виконання індивідуальних завдань, спрямованих на реалізацію індивідуального підходу до дитини з особливими потребами; організація спільного проведення вільного часу.

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Корсун Ю. О.

На основі узагальнення результатів діагностування сформованості професійної самосвідомості студентів за інформаційно-пізнавальним,

мотиваційно-ціннісним і діяльнісно-практичним критеріями нами було виокремлено три групи студентів: з високим, середнім і низьким рівнем сформованості професійної самосвідомості. Диференціація студентів на групи здійснювалася з урахуванням числових показників, отриманих ними під час виконання методик, спрямованих на діагностування сформованості компонентів професійної самосвідомості: інформаційно-пізнавального («Асоціативний ореол професії» (Є.О. Климів [2]), «Критерії професіоналізму», методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» [3], «Самооцінювальні еталони» [4], «Незакінчені речення»); мотиваційно-ціннісного (методика самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика Т. І. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ», методика вивчення мотивів учбової діяльності (А.А. Реан, В. А. Якунін); діяльнісно-практичного (методика експертних оцінок). Під час визначення числових інтервалів, відповідно до яких студенти розподілялися на групи, ми дотримувалися підходу, запропонованого А.А. Киверялгом. Відповідно до його методики, середній рівень сформованості професійної самосвідомості визначається 25% відхиленням оцінки від середнього по діапазону оцінок балу. У такому разі оцінки, які потрапляють в інтервал від 0 до 0,25 свідчать про низький рівень, від 0,25 до 0,75 – середній рівень, а оцінки, що перевищують 75% максимально можливих балів – про високий рівень сформованості професійної самосвідомості.

Майбутні інженери з різними рівнями професійної самосвідомості відрізняються за якісними показниками сформованості інформаційно-пізнавального, мотиваційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів цієї складної професійно важливої якості.

Студенти з *низьким рівнем* сформованості професійної самосвідомості майже не виявляють інтересу до отримання знань про власні індивідуальні особливості як майбутнього інженера та знань про напрями реалізації особистої професійної перспективи. Вони мають загальні, дифузні уявлення про особливості, функції і завдання інженерної професії, її вимоги до особистості. У них відсутні об'єкти для професійної ідентифікації, нечіткі уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому. Вони не сприймають себе суб'єктами майбутньої професійної діяльності. У таких студентів не сформоване ціннісне ставлення до обраної професії, їм властива неадекватно занижена або завищена професійна самооцінка. Студенти не відчують потреби у професійному саморозвитку та самовдосконаленні, у них майже відсутнє прагнення до професійного самовиховання та професійної самоосвіти. Вони не самостійні у прийнятті професійних рішень, їхні професійні наміри мають нестабільний характер. Такі студенти демонструють пасивність і недостатню зорієнтованість на

оволодіння професійними вміннями і навичками під час навчально-професійної, науково-дослідницької діяльності та виробничої практики.

Студенти з *середнім рівнем* сформованості професійної самосвідомості (50%) загалом усвідомлюють особливості та завдання професійної діяльності інженера, однак не завжди здатні об'єктивно оцінити власну відповідність її вимогам. У них є певні знання про сформованість у себе професійно важливих якостей та уявлення про напрями реалізації особистої професійної перспективи. Вони виявляють позитивне, ціннісне ставлення до обраної професії, усвідомлюють власні професійні інтереси та нахили, однак пізнавальна мотивація навчальної діяльності у них домінує над власне професійною. У таких студентів сформовані уявлення про ідеал інженера-професіонала, проте вони мають надто ідеалізований характер. Для них характерна загалом адекватна професійна самооцінка, однак вони не повністю сприймають себе у ролі суб'єктів професійної діяльності. Студенти відчують потребу у професійному самовдосконаленні, самовихованні та професійній самоосвіті, однак у них недостатньо сформована здатність до самоконтролю й самоуправління. Вони виявляють ситуативну самостійність у прийнятті професійних рішень, їх професійні наміри загалом стабільні. Такі студенти докладають зусилля, спрямовані на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики, однак їхня активність має здебільшого репродуктивний, наслідувальний характер.

Студенти з *високим рівнем* сформованості професійної самосвідомості (23%) добре розуміють специфіку, функції і завдання професійної діяльності інженера, її вимоги до особистості, реалістично оцінюють свої професійні здібності та можливості, мають адекватні уявлення про ідеальні якості інженера-механіка та про себе як суб'єкта майбутньої діяльності. Вони повністю усвідомлюють власні професійні інтереси та перспективи й напрями майбутньої професійної самореалізації. У таких студентів сформована професійна ідентичність, чіткі уявлення про ідеал інженера та власну відповідність йому. Вони повністю сприймають себе у ролі суб'єктів майбутньої професійної діяльності, мають стабільні професійні наміри. Їм притаманна висока професійна самооцінка і потреба у постійному професійному самовдосконаленні та саморозвитку. Вибір професії є цілком вмотивованим, що обумовлює ціннісне ставлення до неї. Такі студенти багато зусиль спрямовують на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики, виявляють при цьому пізнавальну активність, самостійність і креативність, здатність до самоконтролю та саморегуляції поведінки, самостійного прийняття професійних рішень.

Проведене дослідження свідчить, що становлення професійної самосвідомості майбутніх інженерів – досить складний, багатоаспектний динамічний процес, що має нелінійний характер, супроводжується виникненням різного роду деформацій і криз професійного розвитку на різних етапах навчання у ВНЗ. Найважливішим аспектом цього процесу є досягнення особистістю професійної ідентичності, усвідомлення себе професіоналом, прийняття цілей і цінностей своєї професійної групи.

На першому курсі значна частина студентів переживає кризу формування професійної самосвідомості, яка зумовлена неадекватними, дещо ідеалізованими уявленнями про майбутню професію та її вимоги до особистості. Багато першокурсників мають професійні плани на майбутнє, проте вони недостатньо враховують їхні можливості і здібності. Студенти поки що перебувають у статусі дифузної професійної ідентичності, не здатні повною мірою ідентифікувати себе з професією, почувають себе швидше учнями, ніж майбутніми фахівцями.

Труднощі навчально-професійної адаптації призводять до зниження у багатьох студентів задоволеності навчальною діяльністю, викликають почуття втоми і напруженості. Першокурсники інтенсивніше в порівнянні зі студентами старших курсів переосмислюють свій Я-образ у нових соціально-психологічних умовах. Проте вони порівняно зі студентами старших курсів більш упевнені у правильності власного професійного вибору і з великим інтересом ставляться до свого професійного майбутнього, маючи при цьому дещо завищені професійні домагання.

На третьому курсі багато студентів переживають розчарування в обраній професії. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви щодо правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Деякі студенти приходять до висновку про неправильність зробленого професійного вибору і розчаровуються в обраній професії. Збільшується також кількість студентів, що мають розпливчасті уявлення про майбутню професійну діяльність, сумніваються в тому, що обрана професія дозволить повною мірою реалізувати свої можливості.

На випускному курсі криза розвитку професійної самосвідомості проявляється в дещо іншій формі, пов'язаній з виникненням так званого «синдрому випускника». На цій стадії професійної підготовки студенти вже добре адаптувалися до навчального середовища, проте дуже скоро їм необхідно буде розпочати професійну діяльність і адаптуватися до професійного оточення. Попри те, що у більшості випускників ставлення до професії змінюється у кращий бік, зростає кількість студентів, які не мають чітких уявлень про умови майбутньої діяльності за фахом або починають сумніватися у правильності вибору професії, оцінці

можливостей професійної самореалізації. Мабуть тому чимало студентів висловлюють намір отримати додаткову освіту, не завжди пов'язану зі своєю основною спеціальністю. Кризи розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів на різних етапах їх підготовки у ВНЗ мають деяку схожість і певні відмінності. Професійне навчання у ВНЗ – важливий етап входження у доросле життя шляхом набуття професії. У зв'язку з цим переживання з приводу життєвих перспектив домінують у студентів над переживаннями, пов'язаними з формування професійної ідентичності. Криза розвитку професійної самосвідомості на першому курсі пов'язана з процесами адаптації вчорашніх школярів до особливостей навчання у вищій школі, коли суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку. Криза розвитку професійної самосвідомості третьокурсників більшою мірою визначається невирішеними проблемами етапів професійного самовизначення і пов'язана з корекцією неадекватних уявлень студентів про обрану професію та її вимоги до особистості. Випускний курс – це підготовчий етап кризи професійної адаптації, тут зміна соціальної ситуації розвитку ще не відбулася, але студенти психологічно готуються до неї, чим і зумовлюється специфіка їх переживань і уявлень про майбутню професію та свій професійний Я-образ.

Виявлені нами особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів загалом узгоджуються з результатами аналогічних досліджень [1], що свідчить про наявність об'єктивних тенденцій у формуванні професійної ідентичності студентів, зумовлених віковими особливостями їх становлення та характером організації педагогічного процесу у закладах вищої освіти.

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх інженерів поступово розширюються і уточнюються їхні уявлення про майбутню професію та про себе як її суб'єкта, стають більш диференційованими уявлення про критерії професіоналізму та професійно важливі якості. Однак зазначені зміни мають повільний і недостатньо виражений характер.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2005. – 400 с.
3. Кун М. Емпіричні дослідження установок особистості на себе // Сучасна зарубіжна соціальна психологія. Тексти / М. Кун, Т. Макпарленд. – М., 1984. – 256 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ЙОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ

Кравчук В. І.

Розвиток науки в умовах різноманіття світоглядних позицій, процес модернізації освіти обумовлюють необхідність великої кількості фахівців, здатних творчо вирішувати інтелектуальні завдання, що виникають в їх науковій і професійній діяльності, швидко, самостійно оперуючи при цьому великими обсягами інформації і організовуючи свою діяльність так, щоб забезпечити не лише вирішення поставленої проблеми, але і бути здатними виробити одночасно свій власний план ефективної діяльності і відстояти свою позицію при зміні соціокультурних обставин.

Рішення цього завдання можливе, якщо освітня сфера прагнуче до вдосконалення форм і методів підготовки фахівців, заснованих на принципах мобільності і відкритості, гуманізму і діалогічності, оскільки процес модернізації орієнтований на інновації, що враховують як традиції, так і передумови нового, визначення персональності разом з визнанням наявних форм колективності, поєднання світоглядних й інструментальних цінностей, ініціативу особистості діяльнісного типу.

На думку М. Кларіна, особистісні і діяльнісні якості та індивідуальний досвід можуть формуватися і вдосконалюватися тільки у сфері інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо такий перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним сенсом; у процесі смислового обміну за допомогою комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів при пошуку особистісних сенсів, виробленні і переживанні ціннісних аспектів різних дій і стосунків [5, с. 68-69].

Комунікативно-діалогічна діяльність реалізується за допомогою особливої організації освітнього простору, корені якого можна побачити, розглядаючи еволюцію діалогу в науковому пізнанні і навчанні. На думку Ю. Сенько, «створилася парадоксальна ситуація: діалог між учителем і учнем існує стільки, скільки існує навчання, а завдання озброєння учнів умінням вести діалог у школі навіть не висувається» [6, с.47].

Склалася ситуація розриву між педагогічними технологіями, вимогами і можливостями і у вищій школі. Подолання її повинно здійснюватися за різними напрямками, одним з яких є *ідея навчання в діалозі*, виховання нового ставлення до навчальної і професійно значущої інформації, що отримується. Саме поняття навчального діалогу як способу взаємопов'язаної і взаємообумовленої діяльності викладача і студента передбачає можливість реалізації поставлених в новому

освітньому просторі цілей і завдань саме через зміну звичного розуміння цієї діяльності.

Діалог у сучасному навчанні виступає одночасно і світоглядним принципом, і як методологічна основа знаннєвого обміну, коли комунікативна взаємодія полягає в єдності спрямованостей його суб'єктів, у вираженні думок, їх сприйнятті, реакції на них та ін. В. Сластьонін вважає, що за допомогою *діалогічного підходу* створюються сприятливі можливості для розвитку індивідуальних якостей кожного учня, здійснюється відхід від однозначності, стереотипності в навчанні, реалізується принцип персоналізації педагогічної взаємодії [7].

Провідні дослідники в цій галузі приходять до висновку про співтворчий початок людської креативності, що знаходить відображення в розвитку педагогічної методології. В. Горшкова доходить висновків про те, що саме діалог є «одиницею» міжсуб'єктних стосунків [4, с.23] і суть педагогічної діяльності полягає в перетворенні навчально-виховного процесу, коли ті, хто вчать, стають суб'єктами цієї діяльності. С. Батракова, О. Бондаревська, Н. Сергєєв, В. Сериков вважають, що навчально-виховний процес тоді стає істинно педагогічним, коли викладач створює особливу ситуацію, що ставить його самого і учня у позиції рівноправних суб'єктів, що обмінюються ціннісними сенсами, коли учні свідомо, активно і творчо приймають особистісний і предметний досвід викладача. Таким чином, навчальний діалог розширюється до освітньої концепції, оскільки він охоплює всі рівні освітньої ситуації: цілі, завдання, предмет, форми і методи роботи (тобто педагогічні технології), систему контролю і оцінки [1].

В. Галузяк виокремлює принцип діалогізації як один із базових принципів розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів [2; 3]. Цей принцип передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Діалогічна, суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії є найбільш ефективною з погляду створення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу. Вона передбачає сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів, безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості, особистісну відкритість і довір'я, налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю, надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне

самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності [3, с. 36].

Говорячи про цілі навчального діалогу як системотворчого елементу навчання потрібно зазначити, що вони безпосередньо пов'язані зі світоглядною, ціннісною парадигмою в освіті. Педагогічний діалог передбачає відкритість цільових установок – створення передумов для саморозвитку людини, готової до діалогу з Іншим, налаштованої на цей діалог і здатної до нього. Діалог тут – сутнісний сенс, наповнення кожної конкретної методики, він будується на відділенні однієї точки зору від іншої, одночасно показуючи цінність і смислову наповненість кожної. Основною професійною педагогічною цінністю є позиція конкретної особистості, її внутрішній простір і смислотворчість, а також визнання значущості і ціннісної рівності учасників діалогу.

Література

1. Батракова С.М. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. М. Батракова // Педагогика. – 2002. – №4. – С. 27-33.
2. Галузяк В. М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 37. – Вінниця, 2012. – С. 63-71.
3. Галузяк В. М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Бердянської сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 р.): у 5-ти частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – ч.3. – С. 34-37.
4. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: учеб. пособ. / В.В. Горшкова. – Л., ЛГПИ, 2001. – 102 с.
5. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции / М.В. Кларин. – М.: ИТПИМИО, 2000. – 145 с.
6. Сенько Ю.В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / Ю.В. Сенько, В.З. Тамарин. – М.: Знание, 1999. – 79 с.
7. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Мазур К. В.

В умовах становлення та розвитку української держави, реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя

особливої актуальності набуває проблема виховання духовно-культурної особистості. Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено пріоритетними завдання: «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства...» [1]. Однією з найважливіших складових духовно-культурного розвитку особистості людини, здійснення якої повинна забезпечувати держава, є її естетичне виховання.

Формування художньо-естетичної культури, творчих здібностей особистості, виховання естетичних смаків, почуттів, потреб набуває особливої значущості саме в дошкільному віці, оскільки знання, вміння та навички, отримані в ранньому дитинстві, значним чином впливають на подальший розвиток дитини. Завдання та шляхи реалізації естетичного виховання дітей дошкільного віку визначені Законом України «Про дошкільну освіту», Національною державною комплексною програмою естетичного виховання та Базовим компонентом дошкільної освіти, проектом «Дошкілля». Особлива увага акцентується на необхідності організації цілеспрямованого ознайомлення дітей із різними видами мистецтва в контексті загальнолюдської та національної культури. Підвищення якості естетичного виховання дошкільників у сучасних умовах значною мірою залежить від вивчення, узагальнення та творчого переосмислення історико-педагогічного досвіду та подальшого використання окремих його положень у дошкільних навчальних закладах.

Різним аспектам проблеми естетичного виховання дітей присвячено історико-педагогічні праці З.Борисової, В.Ворожбіт, Т.Грищенко, Л.Жербіної, І.Зарудної, А.Калениченко, О.Котикової, Є.Марченка, О.Овчарук, А.Омельченко, Т.Тюльпи, О.Федорової. Внесок видатних вітчизняних освітян минулого у вирішення окремих проблем естетичного виховання підростаючого покоління розкрито в роботах Н.Дем'яно, О.Джус, Л.Іванової, С.Морозової, С.Процика, О.Пшевращької, Ш.Рзаєва, Н.Роман, В.Сергєєвої, А.Соколової, Є.Федотова, І.Фрайта та інших. Питання естетичного виховання дітей і молоді у теорії та практиці зарубіжної педагогіки розглянуто в дослідженнях П.Брайловської, О.Іонової, М.Лещенко, Г.Ніколаї, І.Сташевської, О.Тимошенко.

Проблемі удосконалення змісту естетичного виховання дітей і молоді в сучасних навчальних закладах, пошуку його нових нетрадиційних форм, методів і прийомів присвячено наукові дослідження та методичні розробки Л.Артемової, А.Богуш, Е.Белкіної, Л.Коваль, С.Колесникова, О.Кононко, В.Кьона, Н.Лисенко, Н.Манжелій, Л.Масол, Т.Науменко, В.Пабат, Л.Покроевої, Ю.Полянського, О.Рудницької, Г. Сухорукової,

Л.Фесюкової, Н.Фоломєєвої, Г.Шевченко, А.Шевчук. Питання освіти дошкільних працівників в історії вітчизняної педагогіки, а також естетичної підготовки майбутніх учителів і вихователів відображено у дослідженнях М.Євтуха, І.Зязюна, І.Ларіної, К.Лисяка, С.Мельничука, Г.Падалки, Г.Підкурганної, В.Попової, Т.Слободянюк, Т.Танько, І.Улюкаєвої та інших.

Проте історіографічний огляд наукових праць дозволяє зробити висновок, що на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно проаналізовано проблему формування естетичного смаку дітей дошкільного віку засобами різних видів мистецтва та природи в історичній ретроспективі.

Освіта в контексті культури (у взаємозв'язку з культурою як явище та феномен культури) передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру, гуманітаризацію змісту, опанування гуманістичними технологіями освіти та виховання, створення у дошкільних освітніх закладів сприятливого креативно-розвивального середовища для розвитку особистості, здатної до творчої самореалізації [2, с. 12]. У дитини природою закладено схильність все сприйняти. Саме тому кожна дитина природжений художник саме. В дитині закладено всі основні риси естетичних здібностей: безпосередність, емоційність, виразність, відкритість світу, кокетування, гра. Безпосередній вияв у дитини її внутрішнього життя є повнотою естетичного самовираження [3, с. 35-36].

У дитинстві естетичні здібності співіснують з естетичними потребами, а спеціальне формування естетичних потреб, духовні потреби в естетичних переживаннях невід'ємні від формування здібностей до естетичної діяльності. Така «естетична зустріч» здібностей з потребами створює передумову для розвитку творчості та формування художньо-естетичного смаку дитини.

У дітей рано складається власна «картина світу». Вона не є досконалою, але є цілісною. Цю цілісність треба зберегти. Шлях до цього ми бачимо у розвитку художньо-образного асоціативного мислення та вміння бачити навколишнє життя очима художника. Необхідно розвивати вміння бачити реальне життя. «Ялинка, берізка, небо і земля можуть бути різного кольору і різної форми, це означає, що не слід давати схему, яку дитина буде повторювати все життя. Шлях радості, творчого мислення, який задано, не породжує здатності бачити, а навпаки – приводить до отупіння зору, мислення і таке інше. Це найбільша небезпека. Треба відходити від схем, які нав'язуються дорослими і в кольорі, і в формі, в умінні радісно, як художник, сприймати навколишній світ. Цього вчити не просто. Необхідно спочатку вчити вихователів», – зазначав М. Неменський [4, с. 35]. Багато залежить від грамотного, на науковій основі

підбраного змісту образотворчої діяльності для розвивального спілкування з дитиною.

Дуже важливою є робота з батьками, адже якщо у сім'ї не звертається увага на прекрасне, не цінується мистецтво, то і дитина буде позбавлена можливості набути естетичного смаку. Батьки є першовідкривачами дитячої душі, першими людьми, які вкладають у дитину знання про навколишній світ; і те, як вони це роблять, впливає на подальший розвиток малюка. На нашу думку, необхідно звертати увагу на красу якнайраніше і не лише вихователі повинні піклуватися про це. Відомо, що дитина не буде сприймати серйозно те, чого не бачить вдома, оскільки батьки є для неї найголовнішими авторитетами. Співпраця дитячого садка з сім'єю є запорукою того, що дитина розвиватиметься в гармонії, у неї формуватимуться стійкі естетичні погляди та в подальшому художньо-естетичний смак. Це дуже тендітна та відповідальна робота, якій повинно надаватися особливого значення, оскільки ми виховуємо майбутнє покоління, майбутню культуру нашої нації.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті [Електронний ресурс] – Режим доступу. – URL: <http://www.uznaem-kak.ru/nacionalna-doktrina-rozvitku-osviti-uk>.

2. Сухорукова Г.В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота, Л.А. Янцур. Підручник. За заг. ред. Г.В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. -248 с.

3. Торшилова Е.М. Развитие эстетических особенностей детей 3-5 лет. (Теория и диагностика) / Е.М. Торшилова. – М.: Просвещение, 1993. – 328 с.

4. Неменский М.Б. Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания : Кн. для учителя / М.Б. Неменский. – М.: «Просвещение», 1987.- 286с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ І ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Максим'як Ю. С., Омеляненко К. О., Шевчук Ю. Ю.

Формування професійної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності зумовлена загальними тенденціями розвитку як сучасного суспільства, так і педагогічної науки й практики, вимогами держави до високого професійного рівня вчителя, його світоглядних якостей, ціннісних орієнтацій, ідеалів та переконань. У сучасних умовах зростає роль професійної діяльності вчителя, головними характеристиками якого є гуманістичні ціннісні орієнтири, усвідомлення пріоритетності виховного процесу, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність, здатність до інноваційної виховної

діяльності, творчої самореалізації. Сучасному вихованню має бути повною мірою властива випереджувальна роль у демократичному процесі державотворення, воно має стати засобом відродження національної культури, зупинення соціальної деградації, стимулом пробудження високих моральних якостей – совісті, патріотизму, людяності, почуття громадянської і власної гідності, творчої ініціативи; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді; запорукою громадянського миру і злагоди в суспільстві.

Аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів у філософській, психолого-педагогічній літературі відбиває стійкий інтерес до неї з боку представників різних галузей науки, наявність наукової тенденції вивчення особливостей виховної діяльності вчителя і те, що вона знаходиться в стадії розробки. Питанням загальної підготовки вчителя до професійної діяльності, невід'ємною складовою якої є виховна робота, в історії української педагогічної думки присвячено праці П. Блонського, К. Венцеля, М. Драгоманова, О. Духновича, П. Каптерева, С. Лубенця, А. Макаренка, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького. Формування готовності вчителя до виховної діяльності базується на філософсько-методологічних засадах (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, П. Таланчук); на основних положеннях психології про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех, П. Гальперін, М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Киричук, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Д. Мойсеєнко, Д. Ніколенко, В. Семиченко, В. Шадриков). Досліджується сутність формування особистості вчителя у процесі загальнопедагогічної (О. Абдуліна, А. Бойко, В. Бондар, Р. Гуревич, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Сагарда, М. Сметанський, І. Шапошникова), теоретичної та практичної підготовки до виховної діяльності (О. Дубасенюк, А. Капська, О. Коберник, Б. Кобзар, Л. Міщик, Г. Троцько, Н. Шуркова, М. Фіцула); до впровадження особистісно-зорієнтованого підходу та педагогічної взаємодії (А. Бойко, Л. Кондрашова, В. Сериков, І. Якиманська); формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. Гузій, І. Дмитрик, В. Кан-Калик, Н. Кічук, В. Моляко, М. Поташник, В. Рибалка, С. Сисоева, Г. Храмова), інтеграції загальної та професійної освіти (М. Берулава, І. Козловська, Ю. Тюнншков та ін. Актуалізувались культурологічні дослідження професійної підготовки вчителя (Т. Ліванова, О. Пехота, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Р. Хмелюк). Посилюється інтерес до проблеми формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності у зарубіжному досвіді (Д. Аллен, Ч. Гайтекел, П. Драганов, Р. Клішке, Г. Сектодер, П. Томлнсон).

За планом нашої роботи було досліджено педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до виховної роботи, розв'язання педагогічних ситуацій, формування естетичної культури.

Була використана загальнонаукова методологія, складена програма експериментального дослідження в галузі розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя. Завдяки врахуванню особливостей проведення наукового дослідження ми змогли проаналізувати отримані дані і виявити динаміку розвитку готовності майбутнього вчителя до різних аспектів педагогічної діяльності.

Так як опитати багато людей і якісно опрацювати отримані дані надзвичайно складно, то ми використали вибірковий метод, який являє собою науково обґрунтований підхід, за результатами якого з допомогою математичної статистики можна робити висновки про об'єкт дослідження як ціле, спираючись на дані аналізу його певної частини. Враховуючи подібність ситуації, спільні проблеми у гуманістичному вихованні, обраний об'єкт дослідження (обмежений територіально і в часі) тотожний генеральній сукупності. Її визначення передбачає конкретизацію характеристик об'єкта, його найважливіших суттєвих ознак, які піддаються фіксації. Вибіркова сукупність – певна кількість відібраних елементів генеральної сукупності і являє собою її мікро модель. Їхні структури повинні максимально збігатися за основними якісними характеристиками і контрольними ознаками. Слід попередньо оцінити якість вибірки (визначити ймовірність і ступінь точності, з якими дані, отримані під час дослідження вибіркової сукупності, можна переносити на генеральну сукупність); дібрати тип вибірки, найбільш адекватний меті і завданням дослідження; визначити її обсяг, який повинен бути статистично значущим і водночас, економним, забезпечуючи оперативне отримання інформації.

Визначення якості вибірки означає оцінку її на предмет репрезентативності щодо усього об'єкта дослідження. Репрезентативність вибірки – здатність вибіркової сукупності відтворювати основні характеристики генеральної сукупності. Вибірка не може абсолютно точно її відтворювати, тому вона завжди матиме певні відхилення від неї. Чим більша величина відхилень, тим значніша помилка репрезентативності, тим нижча якість отриманих даних. Головне завдання – врахувати цю помилку під час інтерпретації та узагальнення результатів дослідження. Значну роль у визначенні якості отриманих під час експериментальної роботи даних, окрім репрезентативності, відіграють такі параметри, як надійність (адекватність результатів дослідження ситуації, що склалася), яка забезпечується врахуванням так званих випадкових помилок, які є неминучими внаслідок неоднорідності досліджуваного контингенту, або низької якості інструментарію чи

непрофесійної роботи дослідника і валідність (обґрунтованість) інформації, тобто відповідність результатів саме тим явищам і процесам, які передбачалося дослідити. До зниження валідності можуть призвести не тільки помилки інструментарію, а й систематичні помилки вибірки, які виникають внаслідок неправильних статистичних даних про параметри контрольних ознак генеральної сукупності. Їх величину з допомогою математичних формул визначити неможливо, тому вони значно погіршують результати. Усі складові нашого експериментального дослідження (постановка мети, завдань та інтерпретації результатів від фіксації стану об'єкта до експерименту, визначення експериментальних змінних, оцінки стану об'єкта до і після експерименту) ґрунтувалися на основі теорії. Так на підготовчому етапі ми розробили програму експерименту, визначили залежні і незалежні змінні фактори, можливі зміни, види експериментальних об'єктів дослідження і тих, що контролюються, склали план експериментальної роботи, підготували засоби контролю і реєстрації змінних факторів, засоби обробки та аналізу отриманої інформації. Педагогічний експеримент вимагає обґрунтування робочої гіпотези, складання детального плану її перевірки, точної фіксації результатів, ретельного аналізу отриманих даних, формулювання остаточних висновків. Сутність експериментального дослідження полягає у планомірній зміні умов виховного процесу і реєстрації відповідних наслідків. І якщо у ході дослідження і обробки даних з використанням математичної статистики між експериментальними і контрольними групами спостерігаються достовірні відмінності у сформованості гуманістичних якостей, то їх можна пояснити впливом *незалежної змінної* (новою технологією чи методами виховання). У нашому дослідженні ми використовували такі математичні прийоми, формули, способи кількісних розрахунків, за допомогою яких, показники, отримані в ході експерименту, можна було узагальнювати, об'єднувати в систему, виявляючи приховані в них закономірності статистичного характеру, які існують між змінними величинами. Як правило визначається середнє значення, яке характеризує прояв ознаки, дисперсія як одна із характеристик проявів різних значень досліджуваної змінної навколо середнього. Однією з величин, пов'язаних із змістом цікавої для нас змінної є середнє квадратичне відхилення. Саме воно показує міру коливання чисельних значень, із яких виводиться середня величина. Міру розсіювання показників відносно середнього значення замість використання дисперсії можна визначити, використовуючи похідну від неї, яка називається вибіркоче відхилення. Воно дорівнює квадратному кореню, добутому із дисперсії, і позначається тим же знаком, що і дисперсія, тільки без квадрата – S . У нашому дослідженні ми пішли цим шляхом. Також ми перевіряли коефіцієнт сформованості (стійкості)

досліджуваного явища і визначали зв'язки (залежності) між двома змінними, тобто кореляцію з допомогою коефіцієнтів Пірсона і Спірмена; користуючись мірою розсіювання показників – стандартним відхиленням, ми знаходили середнє відхилення для експериментальних і контрольних класів, далі середнє відхилення різниці і тоді – нормоване відхилення; доводили вірогідність отриманих даних відповідно таблиці критеріїв Стюдента. Усі одержані нами відхилення не виходять за межі таблиці критеріїв по кожній паралелі класів. А це свідчить про їх вірогідність і достовірність. Результати представлені в дипломних роботах.

Література

1. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А.Аминов. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. М. Богданова ; Держ. заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». – Одеса, 2003. – 440 с.
3. Євтух М. Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях: підручник / М. Б. Євтух, М. С. Кулик, Е. В. Лузік, Т. В. Ільїна. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 428 с.
4. Столяренко О. В. Методологія наукової діяльності : Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. // Д. В. Чернілевський, О.В. Столяренко [та ін.]/ За ред. проф. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 484 с.
5. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 148 с.

ТРАДИЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

Мартинюк О. В.

Чи не однією з найбільш розповсюджених професій в Україні та у світі є професія вчителя. Немає країни, яка б не піклувалася про освіту своїх громадян. Відтак висококваліфікованій підготовці вчителів та престижу педагогічної професії приділяється особлива увага.

Вища педагогічна освіта в Україні має чітко сформовану систему підготовки педагогічних кадрів. Послугуючись конкретними дієвими освітніми технологіями, вона забезпечує вітчизняні школи висококваліфікованими спеціалістами [4]. Проте євроінтеграційні процеси визначають міжнародний контекст і перспективи розвитку освіти. Тому потреби вітчизняної освіти в інтеграції до європейського і

світового простору зумовлюють важливість вивчення досвіду європейських країн з організації вищої педагогічної освіти.

Зокрема інтерес представляє досвід Німеччини, де створено сучасні інноваційні системи професійної підготовки майбутніх учителів на основі традиційної концепції розвитку освіти. Саме Німеччина є однією з перших країн Європи, яка перевела педагогічні спеціальності в багатьох вузах на нову систему «бакалавр» та «магістр».

Теоретико-методологічні засади підготовки вчителів у Німеччині висвітлено в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: історичні аспекти розвитку педагогічної освіти (Д. Ананін, Б. Вульфсон, М. Кларін, М. Winter та інші), дослідження психолого-педагогічних умов підготовки (В. Бауер, А. Болотова, В. Головка, Є. Носачева, Л. Соловійова, D. Ahnen, M. Stover та інші), етапи оволодіння професією (Т. Вакуленко, Є. Леонтьєва, П. Лундгрєн, О. Мартинова, Л. Сакун, E. Terhart та інші), проблеми перепідготовки вчителів та підвищення кваліфікації (Б. Берендт, Х. Блок, С. Норнбостель, Г. Отто, Д. Хофмайстер, В. Шиментц та інші).

Дослідники проблем вищої педагогічної освіти Німеччини відзначають, що однією з особливостей підготовки вчителів у цій країні є спеціалізація майбутніх викладачів, яка проходить залежно від предметів, які вивчаються, та типу навчального закладу, де будуть працювати. Відповідно поділяють і кваліфікації: вчитель першого ступеня (початкова школа), вчитель середніх шкіл другого ступеня I (5-10 класи базової та реальної школи) та вчитель старших класів другого ступеня II (11-13 класи гімназій та професійної школи). Вищу педагогічну освіту можна отримати в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах-вузах, академіях мистецтв. Кожному типу навчального закладу відповідає свій термін навчання. На основі державних рекомендацій навчальний заклад може розробити свою програму, дотримуючись «Державного порядку», який вказує на той мінімум розділів, який слід опанувати [2].

Проте, не зважаючи на розбіжності у підходах у федеральних землях, є загальні вимоги до підготовки майбутніх учителів. Д. Ананін, досліджуючи структуру підготовки педагогічних кадрів у Німеччині, виділяє три етапи: навчання в університетах (вищій педагогічній школі), педагогічна практика та підвищення кваліфікації [1].

На першому етапі навчання майбутній вчитель для вивчення обирає 2-3 предмети, які потім буде викладати у відповідній школі. Такими обов'язковими предметами є німецька мова та математика. Ще один предмет студент обирає сам. Це, як правило, загальноосвітні дисципліни. Обов'язковим є засвоєння комплексу педагогічних наук. Для вчителів початкових та середніх класів вивчення педагогіки складає приблизно 25

відсотків навчальної програми, для вчителів гімназій – 20 відсотків. Ще одним невід’ємним компонентом першого етапу навчання є практика. Студенти на різних курсах проходять «4 навчальних блока», які допомагають зорієнтуватись та впевнитись у правильному виборі професії, набути певних професійних навичок. В програмі університетської освіти передбачено виробничу та орієнтувальну практики. Вісім тижнів абітурієнти на початку навчання знайомляться з азами педагогічної професії та іншими промисловими професіями для порівняння та оцінювання своїх можливостей і здібностей. Шкільна та методична практики проходять вже в процесі навчання. Вони спрямовані на спостереження за навчальним процесом у навчальному закладі, на узагальнення даних про учнів та проблеми їхньої поведінки. Студенти відвідують уроки, вивчають діяльність учителя, розробляють та обговорюють з педагогами свої уроки [1].

Термін навчання в університеті складає десять-чотирнадцять семестрів. Перші шість семестрів майбутні вчителі накопичують знання з профільюючих предметів і отримують ступінь «бакалавра наук» або «бакалавра мистецтв». Навчаючись в магістратурі, вони оволодівають методиками викладання цих предметів. Традиційно після закінчення університету студенти складають Перший державний іспит з дисциплін, що вивчалися, та курсу педагогічних наук. Залежно від набутої кваліфікації та вимог органів влади федеральних земель іспит може проходити в усній або в письмовій формі [2].

На другому етапі навчання майбутній учитель проходить дворічну педагогічну практику, яка триває біля двох років. У цей період студенти викладають обраний предмет в школі під керівництвом педагога з наступним обговоренням. Крім того, кожний тиждень вони відвідують семінари з спеціальних предметів та з педагогічної тематика. Підсумком навчання є складання Другого державного іспиту (письмова робота, практичні уроки, усна відповідь). Випускники отримують сертифікат про те, що іспити складені і їм дозволено працювати відповідно до набутої кваліфікації [3].

Третій етап навчання – державна система безперервної освіти. З цією метою створено інститути управління якістю освіти, де кожний учитель відвідує курс лекцій, формує портфоліо та захищається перед керівником навчального закладу, в якому працює [5, с.7].

Дослідження засвідчують нові тенденції в організації професійної підготовки вчителів у Німеччині, зокрема спостерігається перенос акценту з традиційних методів навчання на нетрадиційні (тренінги, групове навчання, метод проектів тощо). Концепція професійно-педагогічної підготовки орієнтована на ідеї гуманістичної педагогіки і психології, вільного творчого розвитку та самореалізації [1].

Отже, підготовка вчителів у Німеччині займає важливе місце в системі освіти цієї країни. Вивчення особливостей та інноваційного досвіду організації і змісту, аналіз вищої педагогічної освіти не тільки Німеччини, а й інших зарубіжних країн, сприятиме формуванню відкритого освітнього простору та підвищенню рівня професійної освіти

Література

1. Ананін Д. П. Особенности традиционной и современной модели подготовки учителей в Федеративной Республике Германия // Образование и наука – 2010. – №1(69) – С. 85-95.
2. Канзюба Е. А. Подготовка педагогических кадров в Германии в фокусе Болонского процесса // Молодой ученый. – 2016. – №27. – С. 673-675.
3. Лундгрэн П. Структура подготовки учителей в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1
4. Махия Н.В. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. –К.: НПУ, 2008. – Вип. 1. – С. 65–73.
5. Дитер Хофмайстер. Повышение квалификации учителей в Гессене. Руководитель тренинга. – Франкфурт на Майне, 2009.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФЕНОМЕНУ ІДЕНТИЧНОСТІ

Мельник І. М.

Проблема ідентичності до 70-х років ХХ ст. в гуманітарних науках не ставилася і не розглядалася. Причини підвищення інтересу до феномену ідентичності в сучасному гуманітарному дискурсі пов'язані із загостренням проблеми вибору в усіх сферах життєдіяльності людини. У кінці ХХ століття люди стали більш вільними у виборі місця проживання, в отриманні громадянства, в переміщенні, в здобутті професійної освіти, в доступі до інформації, в самореалізації та інших життєвих проявах.

Дослідження ідентичності як психічного феномену має свою історію, яка розпочалася з праць У. Джемса, Ч. Кулі, Дж. Міда. Дж. Мід і Ч. Кулі розглядали ідентичність (Self) як результат і як чинник соціальної інтеракції. У подальшому представники різних психологічних концепцій розглядали феномен ідентичності, доповнюючи і уточнюючи його психологічний зміст.

Поширення терміну «ідентичність» і його введення в широкий науковий обіг пов'язано з ім'ям Е. Еріксона [5]. Уявлення про ідентичність були сформульовані дослідником у працях «Дитинство і суспільство», «Ідентичність: юність і криза», «Життєва історія і історичний момент». Е. Еріксон визначав ідентичність як внутрішню «безперервність самопереживання індивіда», «тривалу в часі внутрішню

рівність з собою», тотожність особистості як найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, як інтеграцію переживань людиною своєї тотожності з певними соціальними групами. Мати ідентичність – означає відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зовнішніх обставин [6, с. 12]; переживати часову протяжність як єдине ціле; відчувати зв'язок між власною безперервністю і визнанням цієї безперервності іншими людьми. Основними функціями ідентичності є: адаптивна («оберегає цілісність та індивідуальність досвіду людини») і організуюча («організація життєвого досвіду в індивідуальне Я»). Водночас запропоновані Е. Еріксоном визначення ідентичності є доволі широкими і неоднозначними. Дослідник використовує термін «ідентичність» у багатьох контекстах, наділяючи його різними значеннями. Визначаючи ідентичність, Е. Еріксон, описує її в декількох аспектах:

- індивідуальність – усвідомлене відчуття особистістю власної унікальності і власного окремого існування;
- тотожність і цілісність – відчуття внутрішньої тотожності, безперервності між тим, чим людина була у минулому і чим обіцяє стати в майбутньому; відчуття того, що життя має узгодженість і сенс;
- єдність і синтез – відчуття внутрішньої гармонії й єдності, синтез образів себе та ідентифікацій в осмислене ціле, яке породжує відчуття гармонії;
- соціальна солідарність – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства і підгрупи в ньому, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для значущих для цього індивіда людей (референтної групи) і що вона відповідає їх очікуванням.

Таким чином, Е. Еріксон виділяє два взаємозалежні поняття – групову ідентичність і его-ідентичність. Групова ідентичність формується завдяки тому, що з першого дня життя виховання дитини зорієнтоване на включення її у певну соціальну групу, на вироблення властивого цій групі світовідчуття. Его-ідентичність формується паралельно з груповою ідентичністю і створює у суб'єкта почуття стійкості і безперервності свого Я, незважаючи на зміни, які відбуваються в процесі розвитку.

У соціальній психології ідентичність розглядалася у контексті декількох напрямів і підходів (Х. Абельс, П. Бергер, Т. Лукман, Дж. Мід, А. Теджфел, В. А. Ядов та ін.). Основний постулат, який розвиває Дж. Мід, полягає в трактуванні ідентичності як здатності особистості дивитися на себе з боку. «Обхідний шлях через іншого» є необхідною передумовою виникнення ідентичності (self). Парадокс полягає в тому, що людина створює свою ідентичність лише у тому випадку, якщо дивиться на себе очима іншого. «Обхідний шлях» полягає в специфічно людській комунікації, яка передбачає прийняття ролі іншого. Це

визначальне положення дає змогу Дж. Міду з'ясувати психологічні механізми становлення ідентичності особистості: «Для виникнення ідентичності необхідно, щоб особистість реагувала на саму себе. Ця соціальна поведінка створює умову для поведінки, в якій проявляється ідентичність. За винятком вербальної поведінки мені не відома інша форма поведінки, в якій окрема особа була б сама для себе об'єктом, і, наскільки я можу стверджувати, окрема людина доти не є ідентичністю в рефлексивному сенсі цього терміну, поки вона не стане для себе об'єктом. Це власне надає соціальній комунікації вирішального значення, оскільки вона є поведінкою, при якій окрема особа реагує на саму себе» [7, с. 200].

Процес формування соціальної ідентичності описаний в дослідженнях А. Тешфела [4], на думку якого ідентичність є «знанням індивіда про те, що він належить до певної групи, і емоційною значущістю для нього групового членства» [4, с. 155]. У процесі формування цього знання відбувається поетапне становлення ідентичності:

- соціальна категоризація – впорядкування соціального оточення в термінах угруповання осіб способом, який має сенс для індивіда;
- соціальна ідентифікація – процес, за допомогою якого індивід поміщає себе в ту або іншу категорію;
- соціальна ідентичність – виникнення повного соціального ототожнення.

При цьому дослідник розглядає ідентичність як результат процесу ідентифікації. У теорії А. Тешфела особливий інтерес становлять не тільки визначені ним етапи ідентифікації, але й те, що цей процес розглядається як різноспрямований, заснований на ототожненні людиною себе одночасно з декількома соціальними групами. Одну з груп він обирає як найбільш значущу для вироблення власного погляду на світ, в якому він убачає свій шлях сприйняття себе й інших, тобто свій спосіб поведінки та діяльності. Спираючись на ці погляди А. Тешфела, можна припустити, що такою значущою групою для людини може виступати професійне співтовариство, процес ідентифікації з яким приведе до формування професійної ідентичності.

У дослідженнях психоаналітичного напрямку проблема ідентичності є однією з центральних. Е. Еріксон [6] у розробленій ним епігенетичній концепції життєвого шляху трактує ідентичність як суб'єктивне відчуття, а також об'єктивно спостережувану якість особистої самототожності і безперервності (постійності), сполучену з певною вірою в тотожність і безперервність картини світу, яка поділяється з іншими людьми. Основними складовими почуття ідентичності, за Е. Еріксоном, є: часова перспектива (протилежність – часова дифузія), упевненість в собі (протилежність – апатія), експериментування з ролями (протилежність – негативна ідентичність), очікування успіху (протилежність – стагнація)

трудової діяльності), статевая ідентичність (протилежність – бісексуальна дифузність), лідерська поляризація (протилежність – дифузія влади), ідеологічна поляризація (протилежність – дифузність ідеалів).

Ідентичність розглядалася Е. Еріксоном передусім як «я-ідентичність», яка у свою чергу складається з двох компонентів: а) органічного й індивідуального, тобто даності фізичного зовнішнього вигляду, задатків, тотожності, достовірності, цілісності людського індивідуального буття; б) соціального, який поділяється на загальнолюдський, груповий і індивідуальний, коли індивід є частиною різних співтовариств.

Характеризуючи сутність ідентичності, Е. Еріксон наголошує на трьох її ознаках: сприйняття себе «внутрішньо тотожним самому собі»; значущі інші теж повинні бачити «тотожність» і «цілісність» в індивідуумові; у людини має бути впевненість, що зовнішні і внутрішні плани цієї цілісності узгоджуються між собою.

В екзистенціально-гуманістичній психології чинники формування ідентичності вбачаються не лише в соціальному оточенні, але й у внутрішньому усвідомленні, суб'єктній активності особистості. «Якщо я хочу пережити своє життя в усій повноті, я повинен пережити його в центрі – мені необхідно відчувати своє Я», – стверджує один із відомих представників екзистенціальної психології Д. Бюдженталь [2, с. 24]. Дослідник розрізняє два види ідентичності: 1) ідентичність, яка ґрунтується на тому, що людина зробила, як її сприймає оточення, що воно думає про неї; це ідентичність, прив'язана до минулого, вона може привести до застою і повторюваності в житті; 2) процесуальна ідентичність – наявна тут і тепер, здатна до змін і еволюції разом з потоком життя людини.

Таким чином, аналіз психологічної літератури дає підстави розуміти ідентичність як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, власної цілісності і тотожності в часі. Ідентичність – це відносно стабільне внутрішнє переживання безперервності і тотожності особистості, що існує в контексті безперервного розвитку і виконує адаптаційні функції. Ідентичність як динамічне утворення змінюється впродовж усього життя людини. Вона забезпечує можливість бачити своє життя в аспекті його протяжності, органічного переплетення минулого, теперішнього і майбутнього [3, с. 26].

Отже психологічний феномен ідентичності має багатоаспектний характер і розглядається у контексті різних психологічних підходів: психоаналітичного, соціально-психологічного, символічного інтеракціонізму, екзистенціально-гуманістичного та інших напрямів психологічної науки. У кожному із зазначених підходів акцентується увага на різних характеристиках ідентичності:

- ідентичність суб'єктивно переживається як тотожність і безперервність власного існування в просторі і часі, у взаємодії з самим собою й іншими людьми;
- виділяються види ідентичності на основі різних критеріїв: за спрямованістю на себе (фізіологічна, статева, особистісна), за спрямованістю на соціум (соціальна, професійна, рольова, етнічна);
- ідентифікація розуміється як процес, що забезпечує формування ідентичності;
- ідентичність розглядається як явище, що забезпечує баланс стійкості та гнучкості свідомості і тим самим характеризується як механізм розвитку самосвідомості особистості;
- ідентичність розглядається як результат усвідомлення своєї тотожності зі значущими іншими людьми і самим собою, як наслідок взаємодії особистості з соціумом, з якого вона черпає певні погляди і ціннісні орієнтації, зберігаючи при цьому свою унікальність;
- пошук тотожності, яка становить суть ідентичності, за своїм змістом співвідноситься з Я-образами, оскільки саме усвідомлюваний Я-образ порівнюється з тими еталонами, ідеалами, до досягнення яких прагне людина;
- Я-образи містять у собі не лише пізнавальну складову (знання про своє Я), але й, як і будь-який образ, мають афективний аспект, пов'язаний з самооцінкою і ставленням до себе;
- процес формування ідентичності відбувається як на свідомому, так і несвідомому рівні, що відповідає рівневій структурі самосвідомості;
- будучи проявом самосвідомості, ідентичність відображає процесуальний характер життєдіяльності людини, тому містить у собі єдність динамічності і стійкості.

Література

1. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М., 2000. – 324 с.
2. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь. – М., 1998. – 336 с.
3. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
4. Тэшфел А. Эксперименты в вакууме / Тэшфел А. // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.А. Андреевой и др. – М., 1984. – С. 229-224.
5. Эриксон Э. Жизненный цикл: Эпигенез идентичности / Э. Эриксон // Архетип. – 1995. – №1. – С. 105–114.
6. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб., 1996. – 592 с.
7. Mead G. Geist, Identität und Gesellschaft / Mit einer Einleitung herausgegeben von Ch. Morris. – Frankfurt am Main, 1973. – 904 p.

МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ЛІКАРЯ

Мікасян В. В.

Формування професійного мовлення майбутнього лікаря є педагогічним процесом, кінцевою метою якого є оволодіння системою принципів, методів і прийомів, спрямованих на здійснення ефективної комунікативної взаємодії з колегами і пацієнтами. Л. Мацько вважає, що «рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей» [4] є найвищим рівнем формування мовної особистості.

Належний рівень професійного мовлення передбачає досконале володіння усною і писемною формами спілкування, вміння використовувати набуті знання, вміння і навички для мовної поведінки у професійній сфері, яка представлена у таких схемах комунікації, як «лікар – лікар», «лікар – інший медичний персонал», «лікар – пацієнт», «лікар – родичі хворого», «лікар – адміністрація», «лікар – аудиторія».

Належна увага приділяється науковцями визначенню типів мовленнєвого спілкування і професійних дій студентів-медиків. О. Корольова виокремлює такі види медичного мовлення, як мовленнєве інформування: повідомлення пацієнту його діагнозу, особливостей лікування тощо; отримання інформації лікарем та медперсоналом шляхом збору анамнезу, відстеженням умов праці, сімейної історії хвороб тощо; обмін інформацією та консультації з колегами, участь у консиліумах та конференціях.

Всесвітня організація охорони здоров'я дає визначення сучасного висококваліфікованого лікаря наступним чином: особа, яка «надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси й потреби суспільства у сфері охорони здоров'я» [8, с. 14].

Робота лікаря передбачає велику кількість міжособистісних контактів. Від професійно-мовленнєвої компетентності лікаря залежить кінцева мета спілкування з пацієнтами, рідними хворого та колегами. Успішна комунікативна взаємодія допомагає учасникам комунікації налагодити взаєморозуміння між лікарем і хворим, дійти спільного рішення, досягти цілей лікування.

Професійно-мовленнєва компетентність майбутнього лікаря є комплексним явищем, яке обумовлює мовленнєву поведінку і базується на сукупності здібностей, а саме: а) розуміти наміри співрозмовника; б) усвідомлювати доцільність мети професійного спілкування; в) вміти програмувати стратегію комунікації; г) управляти комунікацією (використовувати систему тактичних прийомів) в межах дискурсу.

М. Лісовий у своїй роботі зазначає, що професійне мовлення передбачає наявність у суб'єкта «мовної компетенції – знання норм літературної мови; сформованих механізмів сприйняття й продукування, закладених в поняття мовленнєвої компетенції; комунікативної компетенції – спроможності вибирати й реалізовувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто її уміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні установки, що виникають в учасників до й під час бесіди» [3, с. 17].

Н. Кузьміна виокремлює п'ять складових педагогічної діяльності, які співвідносяться з професійною діяльністю лікаря: гностичну, проєктувальну, конструктивну, комунікативну й організаторську.

Гностична складова містить медичні знання й уміння, які дають змогу ознайомлюватись із досягненнями в галузі медицини з метою запозичення передового досвіду. Вона також передбачає здатність лікаря перепланувати свою діяльність відповідно до сучасних вимог. При цьому необхідними є вміння адекватно оцінити достовірність отриманої інформації, здатність проаналізувати власну діяльність, критично оцінити наявні помилки, оцінити особистісні особливості пацієнта, врахувати його реакцію на свою діяльність і перебудувати її в разі потреби.

Проєктувальна складова передбачає вміння визначати чинники суспільного життя, що впливають на стан здоров'я людини. Лікарю потрібно чітко розуміти соціальні причини хвороби, вміти спрогнозувати результати лікувальної стратегії і вирішити, який зі способів медичного втручання у конкретному випадку буде оптимальним. Від розвиненості цих умінь лікаря багато в чому залежить ефективність медичного впливу на хворого.

Конструктивна складова полягає в здійсненні процесу лікування на основі загальної нозології, етіології і патогенезу захворювання, який буде ефективним лише за умов постановки правильного діагнозу й аналізу проявів захворювання у кожного окремого хворого. Конструктивні вміння полягають у наявності навичок і вмінь, що спрямовані на відновлення здоров'я, а саме у здатності надати невідкладну допомогу, вміти виконувати діагностичні та лікувальні маніпуляції, вміти оцінити результати скринінгових та рентгенографічних досліджень, проводити реанімаційні заходи. Однак ця складова передбачає наявність у лікаря вмінь обирати методи лікування, найбільш прийнятні у ситуації лікування конкретного пацієнта, зважаючи не лише на історію хвороби, а й на індивідуальні особливості самого хворого.

Комунікативна складова є однією з найважливіших з вище зазначених складових у роботі лікаря. Важливість культури професійного мовлення у фаховій діяльності є беззаперечною, адже специфіка праці

передбачає постійну комунікативну взаємодію фахівців однієї чи різних галузей. Специфічним у роботі лікаря є той факт, що його партнером у комунікативних ситуаціях є пацієнт або ж його рідні. Відомо, що від якості мовленнєвої діяльності медичних працівників значною мірою залежить успіх лікування. Неодумана та невміла стратегія поведінки і висловлювань лікаря може спричинити стан, відомий під назвою ятрогенія – невротичний розлад, зумовлений в основному неправильною поведінкою лікаря, невмінням спілкуватися [5, с. 106]. Вже при першій розмові з пацієнтом лікар повинен уміти визначити особистісні риси його характеру і розуміти, яку інформацію і як подавати. Делікатне ставлення лікаря до свого пацієнта повинно виражатись у його мовній поведінці. В працях М. Пирогова зазначається, що для ефективної професійної діяльності лікар повинен встановити психологічний контакт з пацієнтом, уподібнювати себе з хворим з погляду його стану, проникати в його внутрішній світ, намагатись зрозуміти його переживання. Медична освіта, на думку М. Цуцунави, повинна передбачати підготовку фахівця як організатора допомоги пацієнту, наставника і співрозмовника [7, с. 41].

Організаторська складова полягає в тому, що лікарю доводиться організовувати діяльність інших людей. Лікар повинен здійснювати організаційно-методичну роботу, вирішувати завдання щодо діяльності лікувально-профілактичних установ і контролювати виконання обов'язків медичним персоналом. Лікарі повинні «вести» хворого і ефективно вирішувати питання, що виникають у процесі лікування, користуючись окрім фахових знань ще й навичками спілкування. Більш того, досвідчений лікар повинен бачити загальну картину захворювання, напрям лікування, зважати на особливості особистості пацієнта, його соціальний статус та умови життя. Такі здібності є концептуальними. «Чільне місце в практичній діяльності лікаря загальної практики посідають здатність і необхідність навчитись розуміти хворого як неповторну індивідуальність з усіма його проблемами і роздумами, сумнівами і потребами, що складає емпатико-рефлексивний компонент психологічної сумісності» [1, с. 46].

Всі вищезазначені складові функціонуватимуть успішно лише тоді, коли будуватимуться на засадах високої моралі, гуманності, милосердя і усвідомлення цінності людського життя.

Для успішного формування навичок професійного мовлення варто уважно підходити до їх поетапного формування. Потрібно визначити обсяг висловлювання, необхідну інформацію, послідовність її викладення. Після цього відбувається добір мовних засобів, які дають змогу передати обраний обсяг інформації. Сьогодні у практиці підготовки студентів ВНЗ поряд із традиційними методами навчання чільне місце посідають інтерактивні методи навчання, що ґрунтуються в основному на

діалозі, який передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми та характеризуються високим рівнем активності студентів [6]. Ефективним засобом комунікативної підготовки майбутніх лікарів є ділова гра. Завдяки своїм особливостям ділова гра дає можливість формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню професію, виробляти в них як предметно-професійний, так і соціальний досвід, у тому числі знання ділового етикету, комунікативні, перцептивні та інтерактивні вміння спілкування [2, с. 148].

За допомогою ретельно відібраного і організованого матеріалу можна навчити студентів-медиків успішного діалогічного і монологічного професійного мовлення. Зокрема можна навчити правильно використовувати наукову лексику, правильно добирати доцільні мовні засоби у різних ситуаціях професійного спілкування, довести закріплені навички до автоматизму за умов монологічного чи діалогічного мовлення.

Отже, професійна діяльність лікаря базується на фундаменті, який складають його професійні і моральні якості. Актуальним завданням для кожного лікаря є набуття власного стилю професійного спілкування. Як розмовляти лікарю з пацієнтами різних вікових груп, якого стилю взаємодії варто дотримуватись керівнику з підлеглими – ці питання постають перед лікарем в його щоденній практиці і тому є актуальними незалежно від обраної ним спеціалізації і напряму роботи.

Низький рівень розвитку професійного мовлення майбутніх медичних працівників створює труднощі як під час вивчення фахових дисциплін у вищих медичних навчальних закладах, так і під час виконання завдань професійної діяльності, що негативно позначається на ефективності лікування.

Професійно-мовленнєва компетентність майбутніх медиків має забезпечувати високий рівень виконання лікарем усіх складових його професійної діяльності. Актуальним завданням підготовки майбутніх лікарів у сфері професійної комунікації є пошук ефективних методів і прийомів формування професійно-мовленнєвої компетентності.

Література

1. Вітенко І. С. Психологічна адаптація сімейного лікаря до професійної діяльності : монографія / І. С. Вітенко – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 132 с.
2. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця, 2016. – 228 с.
3. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Микола Іванович Лісовий. – Вінниця, 2006. – 192 с.
4. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово – 2001. – № 9. – С. 2-3.

5. Назар П.С. Основи медичної етики / П.С. Назар, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо. – К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.

6. Холковська І.Л. Інтерактивні методи навчання у підготовці майбутніх учителів до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів / І.Л. Холковська // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 160-164.

7. Цуцунава М. Р. Медсестринское исследование : навстречу сестринской практике / М. Р. Цуцунава // Главная медицинская сестра.– 2001.– №1.– С. 39-46.

8. Шелест Н. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] : Збірник матеріалів Студентської наукової конференції «Сучасна іншомовна освіта очима студентів» (28 лютого 2013 р., м.Київ) / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 11. – К., 2013. – Режим доступу до збірника: <http://www.psyh.kiev.ua/> Збірник_наук_праць._._Випуск_11.

ПРОПЕДЕВТИЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВНЗ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Московчук О. С.

Сучасність диктує нові вимоги до підготовки викладача вищого навчального закладу. Приєднання України до європейського простору вимагає реформування системи вищої освіти, підвищення якості підготовки педагогічних працівників, яка б відповідала сучасним вимогам суспільства, вирішенню завдань ефективної підготовки майбутніх фахівців, розвитку їх професійно значущих особистісних якостей. Педагог завжди був вихователем, але сьогодні виховання повинно трактуватися не як одночасна передача досвіду і оціночних суджень від старшого покоління до молодшого, а як взаємодія і співробітництво викладачів і студентів у сфері вирішення їх спільних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Викладачі університету здійснюють цілеспрямовану діяльність, спрямовану на вирішення багатопланових завдань професійної підготовки майбутніх фахівців. Одним з таких завдань є забезпечення процесу формування соціальної компетентності студентів як необхідної складової педагогічної майстерності, що відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів [5]. Важливість формування даної якості в студентів обумовлена тим, що соціальна компетентність є не тільки і не стільки ознакою вихованості чи соціалізованості людини, скільки здатністю, що забезпечує досягнення особистих і професійних успіхів завдяки правильному користуванню соціальними ресурсами.

Процес формування соціальної компетентності студентів передбачає реалізацію комплексу організаційних і педагогічних завдань, що вирішуються викладачем з метою забезпечення оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками, що дозволяють правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, враховувати їхні права та уявляти, як з урахуванням обставин і часу професійно поводити себе, вирішуючи завдання навчально-виховного процесу.

Викладач вищого навчального закладу, що ставить перед собою завдання розвинути соціальну компетентність студентів, має враховувати результати соціологічних, психолого-педагогічних досліджень, що свідчать про те, що: 1) соціальна компетентність залежить від основних характеристик життя суспільства, його економічного і політичного устрою, історико-культурних особливостей, раціональної організації суспільних відносин; 2) зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, умінь, навичок та досвіду; 3) складовими соціальної компетентності є соціальний інтелект та психологічна гнучкість [1].

Під базисним компонентом змісту підготовки викладачів до формування соціальної компетентності студентів розуміється певний обсяг культурологічних, соціологічних і педагогічних знань, умінь, навичок, безпосередньо пов'язаних із необхідністю диференційовано та гнучко підходити до врахування вікових завдань, що стоять перед студентами як певною віковою групою, їхніх професійних обов'язків як майбутніх педагогів та вимог, що висуваються сучасним суспільством до особистості, яка має самореалізуватися [3]. Розробка змісту базисного компонента підготовки викладачів ВНЗ до формування соціальної компетентності студентів заснована на комплексі принципів:

- наступність і безперервність у реалізації завдань виховної діяльності;
- орієнтація на динамічний соціокультурний стереотип особистості;
- інформаційна необхідність і достатність відібраного змісту;
- органічність форм і методів роботи.

Для організації такої роботи потрібен професіоналізм педагога – професіоналізм носія діалогічної культури. Педагог-професіонал повинен володіти високим рівнем методологічної, методичної, технологічної, психологічної готовності, яка містить у собі:

- мотивацію до особистісного розвитку студента і самого себе;
- включеність у розробку і реалізацію політики та стратегії університету;
- готовність до інноваційних процесів;
- зацікавленість у розвитку вищого навчального закладу і вміння працювати «в команді» викладачів;

- мотивацію і підготовленість до використання групових, командних форм роботи для організації взаємодії молодих людей;
- вміння слухати студента і адекватно його сприймати;
- вміння працювати з версіями і розумінням студентів, ставитися до помилки як до «точки росту», не обмежувати особистісну свободу студента;
- вміння створювати умови для саморозвитку особистості студента;
- готовність до перегляду цінностей і життєвих сенсів;
- мотивацію до постійного вдосконалення своєї майстерності;
- володіння сучасними педагогічними технологіями, спрямованими на роботу з суб'єктивністю студента у контексті компетентнісного, діяльнісного підходів;
- володіння сучасними інформаційними технологіями;
- володіння педагогічною рефлексією.

Останній компонент має особливе значення, оскільки рефлексія є професійно важливою якістю педагога, що характеризує рівень його особистісно-професійної зрілості [2]. Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок.

Таким чином, соціальна компетентність передбачає достатній рівень сформованості вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, а також достатній рівень конформності, що свідчить про прийняття цінностей і вимог суспільства.

Сформованість перерахованих критеріальних компонентів у кінцевому підсумку визначає рівень професійної готовності викладача вищого навчального закладу до формування соціальної компетентності студентів [4, с. 344]. Використання викладачем комплексу педагогічних технологій, особливістю яких є ефективна взаємодія особистості студента з оточуючим середовищем, покликано забезпечити формування соціальної компетентності студентів, що характеризується такими показниками, як принциповість, вміння відстоювати власну думку, протистояти небажаному впливу, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються.

Отже, соціальну компетентність можна вважати розгортанням життєвого потенціалу особистості з метою вирішення завдань у сфері професійної діяльності. Можна виокремити три основні блоки, які складають сутність професійної готовності педагога до формування соціальної компетентності студентів: професійно-особистісний, пов'язаний з накопиченням професійних знань і вмінь, розвитком інтелектуального потенціалу та емоційно-вольової сфери; професійно-діяльнісний, що відображає спрямованість на розвиток особистості

викладача і створення умов для її самовдосконалення; професійно-творчий, пов'язаний з готовністю до сприйняття і реалізації інноваційних ідей, нової інформації, умінням опановувати нові технології, розвивати професійну компетентність.

Література

1. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гавришак. // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя», 28–29 лист. 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 31–32.
2. Галузьяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузьяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. – №4. – С. 17-25.
3. Дуб Е. П. Життєва компетентність і самовдосконалення особистості / Е. П. Дуб // Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – С. 362–394.
4. Коробко І. В. Студентське самоврядування: історія, сучасність та перспективи розвитку / І. В. Коробко // Формування національних, загальнолюдських ціннісних орієнтацій студентської молоді: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (11 – 12 грудня 2002 р.). – К., 2002. – С. 343-345.
5. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ ТА МИСТЕЦТВА

Нестерчук Ю. В.

Природа є могутнім джерелом пізнання, яке розкриває свої таємниці людині, що постає органічною складовою природного середовища, а потяг людини до всього живого визначає прагнення до гармонічних стосунків з природою, що має формуватися з дитячого віку. Важливим в цьому плані залишається формування відповідального та бережного ставлення до довкілля.

Починаючи з періоду виникнення та розвитку людської цивілізації, природа та людина мали тісні та різні взаємозв'язки. З часом виникла проблема екологічної розрухи та занепаду відносин, і тому виявляється нагальна потреба формування екологічної компетентності у дітей, починаючи з раннього віку, що передбачає належну організацію навчально-виховного процесу у всіх дошкільних закладах освіти. Неабияке значення в цьому процесі має передача молодшому поколінню накопиченого досвіду людства, що існує у формі народного мистецтва та

традицій. Забезпечення наступності поколінь є однією з основних умов становлення справжніх громадян та формування в них екологічної компетентності, розвитку екологічної свідомості, що передбачає глибоке усвідомлення дітьми своєї єдності зі світом, природою.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури дітей у процесі використання народних природознавчих традицій досліджували класики педагогічної думки – В. Сухомлинський, К. Ушинський, а також сучасні педагоги В. Горощенко, Л. Іщенко. В останнє десятиріччя питання екологічного виховання засобами української етнопедагогіки розглядаються в історико-педагогічних працях В. Скутіної, Т. Мацейків, Є. Сявакко. У зв'язку з цим вкрай актуальною залишається проблема розробки ефективних методів, моделей, технологій екологічного виховання дошкільників.

Дошкільний період є найбільш сприятливим та перспективним в плані формування екологічної свідомості та прищеплення дітям найкращої поведінки щодо збереження довкілля. Тому саме з дитячого віку необхідно залучати дитину до спілкування з природою та її пізнання.

Екологічна компетентність як багатостороннє поняття має важливе значення в різних наукових напрямках та дослідженнях. Вона є визначальним компонентом для формування відповідального ставлення особистості до природного середовища, формування практичних вмінь і навичок доцільної поведінки, екологічного мислення. Екологічна компетентність є основою відповідального ставлення до природи у контексті реалізації практичних вмінь та навичок природодоцільної поведінки, що передбачає розвиток екологоцентрованого мислення дитини, участь в природоохоронних заходах, відтворення та охорону навколишнього середовища. У зв'язку з цим В. Сухомлинський писав: «Дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу, тож нехай перед нею відкривається чудовий світ в живих фарбах, яскравих і тремтливих звуках, в казці, грі, творчості, красі» [1, с. 10].

Поняття «компетентність» відображає предметно-дієвий компонент, тобто передбачає оволодіння дитиною комплексним процесом опанування знаннями та вміннями для вирішення екологічних завдань. Компетентність як екологічна категорія інтегрує зовнішні та внутрішні компоненти поведінки, відображає не тільки знання про те, як потрібно діяти, але й певні вміння використовувати їх на практиці. Формування компетентності орієнтує дитину на вироблення власних моделей поведінки в різних проблемних ситуаціях. Екологічна компетентність узагальнює діяльнісно-практичні компоненти екологічної культури через інтеграцію знань, вмінь, переконань, цінностей, якостей особистості [2, с. 10].

Великим спадком як для педагогів, так і для вчителів є книга В. Сухомлинського «Чиста криниця», призначена для екологічного виховання дітей вдома та в дитячому садочку. Вона вчить любити, примножувати природні ресурси, зберігати своє місце в житті. Педагог наголошував на принципі народності у вихованні: «Я впевнений, що народна педагогіка – це засіб духовного життя народу. У народній педагогіці розкриваються особливості національного характеру, обличчя народу».

Традиційні українські свята є найкращим втіленням народних традицій та звичаїв. Вони подобаються маленьким дітям, в процесі залучення їх до народних традицій, залежно від визначеного свята, у них формується позитивне ставлення до народного, традиційного та споконвічного ставлення до Матінки-Природи. Святкування народних традицій та звичаїв здійснюється згідно з народним календарем, який є повною енциклопедією знань про життя людей, їх побут, спосіб життя, народну мудрість природних явищ [3].

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що процес позитивного результативного формування екологічної компетентності у дитячої особистості можливий лише за умов дотримання наступних принципів організації середовища:

- залучення дітей до активної праці у природі;
- розширення «зони відповідальності» дітей за своє природне оточення, бо із накопиченням життєвого досвіду і розширенням її соціальних функцій збільшується частина довкілля, у якій проходить життєдіяльність дитини, через що має розширюватись і зміст повсякденно-побутової екологічної компетентності;
- вихователь має сформувати в дитини здатність правильно діяти, виконувати свої соціальні ролі [4].

На сучасному етапі в практиці закладів дошкільної освіти формування екологічної культури дітей здійснюється у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадській, особливо в таких її видах, де діти поставлені в ситуації безпосереднього вияву турботи про природу та людину, що потребує надання допомоги і підтримки, захисту слабшого, молодшого, хворого. До форм екологічного виховання можна віднести спеціальні заходи, екологічні бесіди, відверті розмови, диспути, тематичні заходи, зустрічі свят народного календаря, благодійні заходи, створення альманахів з історії родоводу, вечорниці та інші [5, с. 20].

Екологічна гра – є одним з найбільш ефективних форм роботи з дітьми будь-якого віку. Реальні стосунки, що складаються між учасниками такого заходу, викликають переживання реальних почуттів, потребу в розумінні станів іншої людини чи об'єкта природи, вияв емоційних реакцій у взаєминах з іншим. Під час гри почуття, які виникли на основі спілкування з іншими людьми, сприйняття художніх образів,

об'єктів і явищ природи, часто переводяться в певну дію. Вона може бути як вияв естетичної чуйності, а також як засіб її формування [6, с. 453].

Велике значення у становленні емоційно-ціннісного ставлення дитини до природи має народна гра, яка вийшла з найкращих українських традицій. Найважливішим результатом гри є глибока емоційна задоволеність дитини її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям пізнання навколишнього світу та побудові гармонійних стосунків з природою. Здатність особистості естетично сприймати, відчувати і переживати, розуміти неповторність і цінність кожного природного об'єкта є складовою еколого-естетичної культури особистості [7, с. 206].

Ефективним засобом екологічного виховання є народні природознавчі традиції, які стали духовним надбанням і основою виховання молодого покоління. Під ними розуміється виховний досвід українського народу, його звичаї, пов'язані з довкіллям, а також норми поведінки в природі, які склалися історично і передавалися від покоління до покоління через народний календар, усну народну творчість, обряди, свята тощо. Наші предки вважали, що природа це цілісне утворення і цінність, яку треба шанувати, це було обов'язковою умовою самого життя людини на Землі: «Горнися до природи – не матимеш пригод».

Особливого значення народ надавав вшануванню Сонця, яке, за народним уявленням, своїми проміннями знешкоджувало всі злі сили. Сонце обожнювалося народом, вважалося святим. Виявлення чистої, ніжної, щирої любові до рідної землі, милування її плодючими силами, багатствами, барвами яскраво передано в поетичних висловах народу: «Увіткни в неї ціпок – дерево виросте», «Увіткни весною голоблю, а на осінь будуть груші».

Здавна люди суворо дотримувалися традицій ведення господарства, наприклад, від Введення до Благовіщення не дозволялося порати землю, бо «земля відпочиває і сили набирається», а від Благовіщення вона пробуджується від сну і «будиться вся живина, що спала в землі: мурашки, жаби, гади...». Людина відчувала глибоку повагу до землі-трудівниці: «Земля – наша мати, всіх годує», говорить народна приказка. Здавна, людина, яка мешкала на землі, навчилася з великою користю для себе і природи, яка її оточувала, знаходити, добувати, використовувати воду і бережливо ставитися до неї: «Не плюй у криницю, бо схочеш водиці», «Яка криниця – такий і господар», «Не брудни криницю, схочеш водиці», «Криницю силою копати – води не пити» [8].

Як відомо, раніше існували заборони, які мали важливе виховне значення у ставленні до природи, вони сприяли збереженню екологічної рівноваги. Наприклад, заборонялося купатися у водоймах до весняного Миколи, а іноді і до Івана Купала. Не дозволялося прати в річках від

Введення до Дев'ятого четверга, що мало важливі наслідки, оскільки річці давали можливість очиститися. Український народ бережливо ставився до деяких звірів, жаб, ящірок, вужів, комах і, особливо, птахів. Прикладом можуть бути народні повір'я: «Ластівки не обживають обійстя, де живуть погані люди», «Лелеки приносять щастя в оселю» [9].

Отже, формування у дітей дошкільного віку екологічної компетентності передбачає й формування загальної екологічної культури. Для забезпечення ефективного результату необхідно дотримуватися відповідних психолого-педагогічних вимог, принципів організації навколишнього середовища і враховувати потреби та можливості дітей. Велике значення в екологічному вихованні дошкільників мають народні традиції та мистецтво, які постають великим спадком культури минулих поколінь. Мудрі поради та вірування наших предків є основою для формування в дітей екологічної відповідальності та любові до природи, які є основними складовими екологічної компетентності дитини. За таких умов основна мета екологічного виховання – формування у молодого покоління розуміння цінності природи та залучення до народних традицій рідного народу щодо природозбереження.

Література

1. Сухомлинський В.О. Чиста криниця / В.О. Сухомлинський – К.: Веселка, 1993. – С. 7.
2. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник /Н.А.Пустовіт, О.Л.Пруцакова, Л.Д.Руденко, О.О.Колонькова. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 64 с.
3. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакова, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькова. –К., 2008. – 64 с.
4. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип.8. – Кн.2. – С. 16-19.
5. Титаренко В. Виховання на національно-культурних традиціях українського народу як головний чинник формування особистості // Наукові записки ТДПУ: Педагогіка. – 2000. – №8. – С. 19-20.
6. Фірмак М.М. Педагогіка: навч. посібник. / Фірмак Михайло Миколайович – К.: Вид-во „Академія», 2000. – 544 с.
7. Маталь Д. Б. Діяльність педагогів: історія, спогади, арх. док. / Д. Маталь, Ю. Вушушка. –Львів, Світоч 2005. – 387 с.
8. Стельмахович М. Українська родинна етнопедагогіка – наука про взаємини батьків і дітей //Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей /С. Карпінєць, Б. Кіндратюк, Л. Ковальчук та ін./ За ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 48.
9. Донець З. Формування компетентнісної культуротворчої позиції громадянина ХХІ століття засобами нової дисципліни – Інтегроване культурознавство/ Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. –No 4 (14). –2004. – С. 56-61.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Николюк О. В.

У наш час освіта – одна із базових складових «капіталу» будь-якої людини, яка визначає її здатність конкурувати на ринку праці. Останні три роки освіта Південної Кореї визнається міжнародною спільнотою найкращою. У звіті Learning Curve («Освітня крива»), який опубліковано разом з рейтингом, укладеним на замовлення авторитетної освітньої компанії (Велика Британія), сказано, що успіхи азійських країн відбивають культуру, в якій викладачі й освітні заклади користуються великою повагою, а «вчителі, учні та батьки дуже відповідально ставляться до освіти». Успіхи корейської освіти, вважають корейські колеги, закладені насамперед у системі підготовки вчителів [3, с. 82].

У Кореї існує два види педагогічних навчальних закладів: 1) такі, де провадять підготовку вчителів початкової школи (педагогічні коледжі); 2) такі, що готують майбутніх учителів середньої школи (освітні коледжі та 350 інститутів). Навчання у цих закладах триває чотири роки. В країні нараховується 11 державних педагогічних коледжів – по одному на кожну провінцію. Освітні коледжі бувають державної та приватної форми власності. Деякі, не педагогічного спрямування, коледжі й університети передбачають спеціальні курси, по закінченню яких випускники отримують право працювати вчителем середньої школи. Випускники ж педагогічних коледжів і університетів для цього повинні здати педагогічний кваліфікаційний екзамен і отримати ступінь у галузі педагогіки в Національному університеті освіти. Кількість місць на курсах обмежена: зарахування відбувається за результатами національних вступних екзаменів у коледжі. Умови конкурсного відбору такі: абітурієнти повинні знаходитися в верхніх 5% за своїми показниками, якщо бажають отримати доступ до вчительської підготовки. Як бачимо, процедура вступу на курси вимагає від абітурієнтів високого рівня знань, підтримує статус курсів і престиж педагогічної професії.

Учитель у Південній Кореї за законодавством має статус державного службовця. Відтак їх підготовку, відбір і найм у державні навчальні заклади контролює уряд країни. Претенденти на роботу в державних школах мають пройти тест, який складається з попереднього іспиту з педагогіки (30%) і фахового предмету (70%). Другий іспит для прийому на роботу проводиться у вигляді комплексного інтерв'ю для оцінювання відповідності викладацькій діяльності (торкається вмінь щодо розроблення документів з планування навчальної діяльності учнів, дотримання методик ведення уроку тощо) під час проведення відкритих занять [3, с. 81].

Велике значення приділяється супроводженню молодих вчителів, яке передбачає:

- командну роботу з новичком (керівники закладів освіти, досвідчені колеги, інспектори;
- роботу з індивідуальною траєкторією молодого педагога (допомога у створенні портфоліо, веденні рефлексивних щоденників професійної діяльності);
- зменшене навантаження;
- виділення адаптаційного модуля з програми вступного курсу.

В контексті прийнятої в 2011 році у Республіці Корея «Стратегії впровадження Smart-освіти» в процесі підвищення кваліфікації вчителів особлива увага приділяється опануванню належного рівня Smart-освіти. Міністерством освіти Кореї спільно з Інформаційною службою з освіти та наукових досліджень (KERIS) організовано підготовку фахівців у галузі Smart-освіти. Для ознайомлення вчителів з особливостями системи Smart-освіти проводяться наукові наради і семінари в експериментальних Smart-залах. Щорічно 25% вчителів проходять навчальні курси зі Smart-освіти [2, с. 78].

Крім того, практикується «змішаний» вчительський колектив. Вважається, що вчитель не повинен звикати до роботи на одному місці, необхідна постійна ротація: зосередження сильного педагогічного колективу лише в окремих навчальних закладах може автоматично створити привілейований статус під час вступу до вузу.

За даними Міністерства освіти і Корейського інституту розвитку освіти, в останні роки найбільш популярними професійно орієнтованими закладами освіти є педагогічні інститути [1, 23]. Організація економічного співробітництва і розвитку ОЕСР (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) провела широкомасштабне вивчення особливостей учительської праці в країнах, членах ОЕСР, під назвою «Міжнародне дослідження систем викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey, TALIS)». В доповіді зазначається, що найкраще співвідношення ціни освітніх послуг і якості їх надання представлено системами освіти Фінляндії та Республіки Корея, в Кореї – один із самих високих показників з наявності вчителів з вищою освітою (99,8%), заробітна плата корейських вчителів – одна із самих високих (середньорічна складає 47,34 доларів), найбільшою повагою в світі користуються вчителі в Китаї та Південній Кореї [4].

Отже, конфуціанська традиція шанобливого ставлення до освіти та вчителя, жорсткий відбір претендентів для викладання в школі, ефективний контроль за діяльністю вчителя на уроці, постійна увага уряду країни до питань підвищення кваліфікації педагогів стали підґрунтям лідерства Південної Кореї в світовій освіті.

Література

1. ИНФОКорея. Существенное руководство для педагогов // Центральная Академия корееведения. – Сеул: Бюро распространения объективной информации о Корее, 2016. – 81 с.
2. Корсунська Л. М. Корейська концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи / Л. М. Корсунська // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 11. – С. 77–80.
3. Лі Син-Мі Освітній процес в Кореї: на прикладі оновленого плану 2009 року/Освітня програма з корейської культури для українських фахівців з підготовки підручників/Центральна Академія корезнавства. – Сеул: Бюро поширення об'єктивної інформації про Корею, 2016.- С. 76 – 94.
4. Особливості роботи вчителя в різних країнах світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/school/method/42821/.

ВИКОРИСТАННЯ АУДІО- ТА ВІДЕОПОДКАСТІВ З МЕТОЮ ОПТИМІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Оніщук І.

З технічної точки зору, «подкаст» (podcast) – це цифровий медіа-файл, або декілька таких файлів, які розповсюджуються за допомогою Інтернету для подальшого відтворення на портативних медіа-програвачах чи персональних комп'ютерах. За форматом подкасти нагадують радіо-шоу, звукову виставу, інтерв'ю, лекції чи інші різновиди усного жанру. Вони можуть бути різноманітної тематики.

Термін «подкаст» виник із поєднання назви портативного програвача музики «iPod» та слова «broadcast» (транслявати). Ведучого або автора подкасту часто називають подкастер. На відміну від слухачів радіо, які слухають те, що їм пропонує певна радіостанція у прямому ефірі, подкастинг дає змогу самостійно обирати, що ви хочете слухати чи дивитися у той час, коли вам зручно увімкнути свій програвач. Подкаст – це новий спосіб поширення аудіо- та відеофайлів через мережу Інтернет, який існує лише кілька років і дозволяє створювати матеріали усім бажаючим [5, с.145].

Подкастинг відкриває нові можливості для викладачів: вони можуть подавати свої уроки у вигляді доступних до завантаження медіа-файлів. Наприклад, чимала добірка подкастів доступна на Веб-сторінці Кембриджського університету (Cambridge university). Використання подкастів у процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської, пропонує на своїх Веб-сторінках чимало мовних шкіл. Британська Рада (British Council), провідна організація у сфері сприяння міжкультурним зв'язкам та освітнім інноваціям, на своєму сайті також рекомендує використовувати подкасти і подає їх класифікацію з точки зору вивчення

іноземної мови: автентичні, викладацькі, студентські та загальноосвітні подкасти [5, с. 148].

Використання подкастів із освітньою метою можливе при певному рівні володіння англійською мовою студентами (не нижче середнього, тобто B1 за міжнародними стандартами оцінювання рівня володіння іноземною мовою). Важливим завданням викладача є напрацювати й удосконалити корпус вправ, які оптимізували б роботу студентів із цими подкастами. Розробка вправ і завдань до подкасту залежить від рівня володіння мовою студентами, однак в основному вони ґрунтуються на комплексі вправ щодо навиків опанування мови на слух. До такого комплексу вправ належать завдання, які складаються з трьох етапів: підготовки до роботи з подкастом (попереднє обговорення теми, опрацювання лексики), власне робота з подкастом (прослуховування подкасту), опрацювання подкасту (виконання завдань, які визначають рівень оволодіння лексичним матеріалом та граматичними конструкціями).

Ефективне вивчення іноземної мови передбачає насамперед усвідомлення національного культурного контексту. Подкасти дають змогу студентам ознайомитися зі зразками автентичного мовлення, з актуальними питаннями та проблемами і водночас залучитися до процесу їхнього обговорення. Використання автентичних подкастів на заняттях сприяє зануренню студентів у англійське середовище, що спонукає їх артикулювати власне розуміння проблеми англійською мовою.

Технологія подкастингу передбачає також інтерактивне обговорення, яке ведеться на Веб-сторінці, де розміщений подкаст. Отже, у студента є нагода висловити свій погляд не лише в межах аудиторії, але й отримати на нього відгуки в Інтернеті. Іншою перевагою подкастів є їхня мобільність. Завантаживши файл на відповідний медіа програвач (персональний комп'ютер, mp3 плеєр чи мобільний телефон), студент має змогу повторно прослуховувати матеріал.

Як відомо, говоріння – це найважливіша частина навчання іноземним мовам. Подкасти дають можливість підійти до її організації по-новому. Тематика подкастів надзвичайно різноманітна. Багато викладачів працюють з актуальними новинами. Їх можна прочитати в газеті або послухати по телебаченню. Але тепер новини, опубліковані на сайтах у форматі радіопередачі, можна і читати, і слухати. При цьому не треба записувати передачу, щоб мати можливість прослухати її неодноразово, адже подкаст можна «прокручувати» необмежену кількість раз [4, с. 57].

Існують різні класифікації подкастів. Їх можна розділити на два типи: аудіо-подкаст та відео-подкаст. Незважаючи на те, що подкасти з'явилися менш 10 років тому, сьогодні вони дуже популярні серед абсолютно різних груп користувачів: від людей, що використовують їх для розваги

(перегляд новин, серіалів, створення щоденників), до провідних університетів, що інтегрують подкасти в освітній процес.

Виділимо фактори, що обумовлюють популярність подкастів:

- можливість безкоштовно завантажити подкаст на планшетний комп'ютер, мультимедійний плеєр, мобільний телефон з наступним його переглядом/прослуховуванням у зручний час і в зручному місці;
- наявність універсальних форматів аудіо- і відеофайлів, що дозволяє їх відтворювати на більшості портативних обладнань;
- періодичність або серійність створення нових подкастів;
- можливість підписки, що означає автоматичне інформування користувача про нові подкасти у міру їх появи;
- автентичність аудіо- і відеоматеріалів;
- наявність тексту (скрипта) для аудіофайла або субтитрів для відеофайлу.

Провівши аналіз наукової літератури Бедулина Г.Ф. «Інтерактивні методи в преподаванні соціально-гуманитарних дисциплін», відзначимо дидактичний потенціал подкастів, до якого відносимо:

1. Автентичність. Більшість подкастів створені носіями мови і вони не тільки представляють соціокультурну реальність країни, але й демонструють комбінацію вербального й невербального кодів іншомовного спілкування, а також містять інформацію, пов'язану із професійною діяльністю майбутніх фахівців, і показують функціонування мови як засобу професійної комунікації в природньому оточенні [1, с. 152-153].

2. Багатофункціональність. Подкасти є багатофункціональними, тому що з їхньою допомогою при навчанні іноземній мові можна розбудовувати кілька видів мовної діяльності: читання, говоріння, листування, аудіювання. Знання іноземної мови, культури, традицій, звичаїв, країни досліджуваної мови, безперечно, дає більші переваги майбутньому фахівцеві: легше працевлаштуватися, більше шансів інтегруватися в суспільство з ринковою економікою, усвідомлено й повноцінно пізнати культуру інших народів, глибше розуміти світові проблеми.

3. Компетентність в області медіа (медіакомпетентність). Щоб працювати з подкастами, повинні бути сформовані базові вміння й навички роботи з комп'ютером: уміння скачувати файли з Інтернету, передавати їх на мобільні обладнання, при необхідності редагувати й перекодувати. Усе це можливо за умови формування медіакомпетентності, тобто знань, умінь, навичок, мотивів, що сприяють медіа діяльності в процесі викладання англійської мови.

4. Актуальність. Сервіс подкастів дозволяє підписатися на одержання нових подкастів і регулярно поповнювати свій архів новими аудіо- і відеоматеріалами.

5. Багатоканальне сприйняття засноване на одночасному сприйнятті зорової й слухової інформації.

6. Мотивація. Задоволення пізнавальних мотивів при вивченні іноземної мови формує стійку мотивацію постійної роботи над вдосконаленням. Знання іноземної мови полегшує доступ до наукової й практичної інформації, допомагає налагодженню міжнародних наукових і особистих контактів, розширює можливості майбутньої професійної діяльності учнів [2, с. 154].

7. Відповідність індивідуальним особливостям. Мобільність використовуваного технічного засобу (планшетного комп'ютера, мультимедійного плеєра й т.п.) дозволяє звертатися до подкастів у будь-який час, у тому числі й за межами навчального закладу. Доступ до такого засобу навчання, як подкаст, за межами навчальних занять надає шанс вивчати іноземну мову у вільний час і можливість працювати відповідно до індивідуальних особливостей сприйняття інформації.

Отож, підсумовуючи усе вищезазначене, можемо зробити висновок, що навчальні подкасти, присвячені вивченню іноземних мов, дозволяють розв'язати цілий ряд методичних завдань, серед яких формування навичок аудіювання і вмінь розуміння іншомовної мови на слух, розширення й збагачення лексичного словника, формування й удосконалювання граматичних навичок, розвиток умінь говоріння й письмової мови.

Література

1. Бедулина Г.Ф. Интерактивные методы в преподавании социально-гуманитарных дисциплин / Г.Ф. Бедулина // Женщина. Общество. Образование: м-лы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010 г.; Минск. Женский институт Энвила. – Минск, 2011. – С. 281-283.

2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: подход и модель / Л.К. Гейхман. – Пермь, 2002. – Перм. гос. ун-т, 2002. – 260 с.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови /Л. В. Романенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 5. – С. 40 – 45.

5. Шиян Т.В. Використання подкастів у викладанні курсу «Business English» для студентів гуманітарних спеціальностей / Т. В. Шиян // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – № 53, – 2010. – С.145-148.

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ЦІННІСТЬ» І «ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ»

Подолянчук Д. С.

Категорія «цінність» – одна з найскладніших у філософії, соціології, психології і педагогіці. У літературі налічується більше ста дефініцій поняття «цінність», в яких пропонуються різні підходи до розуміння його змісту. Їх можна звести до трьох основних опозицій: 1) цінності – це предметний вираз значущості або абстрактної сутності; 2) цінності – це суто індивідуальний або надіндивідуальний феномен; 3) цінності виступають у стаусі еталону або ідеалу [3]. Це, звісно, далеко не всі питання, за якими між філософами, психологами і соціологами спостерігаються розбіжності у трактуванні цього складного багатовимірною поняття.

Найчастіше під час розгляду ціннісної проблематики виокремлюють три теоретичні напрями: об'єктивно-ідеалістичний, в якому цінність розуміється як надіндивідуальна реальність (Т. Парсонс, Е. Шпрангер, Н. Гартман, М. Шелер та ін.); суб'єктивно-ідеалістичний, що розглядає цінність як суб'єктивне ставлення людини до оцінюваних об'єктів (Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Дюркгейм та ін.), натуралістичний, в якому цінність розуміється як вираження природних потреб і інтересів людини (Дж. Дьюї, Р. Перрі та ін.).

Аналізуючи багатоаспектний феномен цінності, Д. Леонтьєв виділяє такі форми його існування: соціальні ідеали (цінності, вироблені суспільною свідомістю узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя), предметно втілені цінності (втілені у продуктах діяльності) і особистісні цінності (мотиваційні структури особистості («моделі належного»), що спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів) [4, с. 24-25].

Не дивлячись на відмінність визначень, всі дослідники одноставні в одному, що діяльність людини має аксіологічні основи. Як справедливо зазначає у своєму дослідженні О. Запесоцький, «будь-яка діяльність як світоглядну підставу має певну систему цінностей і ідеалів, які визначають міру соціальної і індивідуальної значущості її результату, набір використовуваних засобів, характер наслідків тощо» [2, с. 102].

Ми поділяємо позицію тих авторів, які розуміють під цінністю об'єкт, явище або предмет, на який спрямована увага особистості і який через свою роль у житті людини набуває певної суб'єктивної значущості.

Категорія «цінність» тісно пов'язана з категорією «ціннісні орієнтації». Поняття ціннісних орієнтацій було введено в післявоєнній соціальній психології як аналог філософського поняття цінностей, проте чітко концептуальне розмежування між цими поняттями відсутнє.

У психології неодноразово робилися спроби розмежувати категорії «цінність» і «ціннісні орієнтації». С. Рубінштейн говорив, що цінність – значущість для людини чогось у світі, і лише цінність, що визнається, здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтування поведінки. Ціннісна орієнтація презентує себе в певній спрямованості свідомості і поведінки, що виявляються в суспільно значущих справах і вчинках [7, с. 148].

І. Попова також розрізняє цінності і ціннісні орієнтації [6]. Цінності, в її розумінні, – це узагальнені уявлення, ідеали, стереотипи суспільної і індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні критерії оцінки і орієнтації особистості і суспільства. Коли ж мова заходить про емпіричні дослідження, то своєрідним їх відповідником виступають ціннісні орієнтації.

В. Черноволенко, визначаючи підходи до дослідження світогляду особистості, акцентує увагу на її життєвих виборах [9]. На думку дослідника, життєвим вибором є той зразок реальної поведінки, в якій відбивається орієнтація особистості на прийняті нею соціально значущі «базові цінності», тобто її світогляд. Таким чином, В. Черноволенко розглядає життєві вибори особистості як показники її ціннісних орієнтацій.

В. Галузьяк особистісні цінності розуміє як смислоутворювальні структури, що впливають на суб'єктивне визначення ситуації, внаслідок чого певні об'єкти, дії або їх очікувані результати набувають для особистості статусу мети і сприймаються як такі, що мають позитивну або негативну валентність, певний особистісний смисл. Під професійно-ціннісними орієнтаціями дослідник розуміє компоненти мотиваційної сфери особистості, що визначають спрямованість її спілкування, вибірку орієнтацію на певні аспекти професійної діяльності [1, с. 172].

Категоріальний аналіз дозволив нам виявити різноманіття трактувань терміну «ціннісна орієнтація». У соціологічних дослідженнях термін «ціннісна орієнтація» визначається як:

- соціальна установка особистості, диспозиція (А. Здравомислов, С. Сержантов, С. Ядов);
- система переваг у світі цінностей, елемент ціннісного ставлення до світу (С. Алексєєва, С. Пазенок, В. Панпурін, І. Редіна, Р. Шульга);
- внутрішній регулятор активності індивіда, потенційна можливість соціальної активності (С. Водзінська, Е. Якуба);
- ядро життєвої перспективи (Е. Головаха, Ю. Саарнійт).

У психологічній літературі під «ціннісними орієнтаціями» розуміють:

- соціальну установку особистості (Д. Узнадзе);
- змістову сторону спрямованості особистості (Н. Кирилова, К. Платонов);

- домінуючі мотиви поведінки людини (Л. Божович, С. Мухіна);
- взаємопроникнення особистісного смислу і значення (О. Леонт'єв);
- домінуючі ставлення в структурі особистості (В. М'ясищев);
- ставлення до світу цінностей у формі безпосереднього переживання (С. Рубінштейн).

У західній соціології особливе місце належить теорії ціннісних суджень, яку обґрунтував Макс Вебер [11]. Його вчення про ціннісно-раціональну дію виступає теоретичною основою концепції ціннісних орієнтацій. Розкриваючи сенс ціннісно-раціональної дії, М. Вебер зазначає, що соціальна дія індивіда ґрунтується на свідомому співвіднесенні своїх вчинків з певною цінністю як метою, яка надає їй суб'єктивного сенсу.

Перше категоріальне вживання терміну «ціннісні орієнтації» належить соціологам Чикагської школи У. Томасу і Ф. Знанецькому. Цінності вони розуміють «як більш-менш точні і формальні правила, за допомогою яких група намагається утримувати, регулювати, а також робити поширенішими і частішими відповідні типи дій своїх членів» [8, с.61]. У.Томас і Ф.Знанецький розглядають не просто цінності, а їх значення для особистості. Крім того, вони намагаються пояснити психологічний аспект цього значення і переживання індивіда, вводячи поняття соціальної установки (attitude). Таким чином, на думку американських соціологів, установка є індивідуальною (суб'єктивною) стороною цінності, яка, у свою чергу, об'єктивно обумовлена.

Цінності як об'єктивно детерміновані значущості, що виникають внаслідок різних соціальних стосунків, розглядав американський соціолог Т. Парсонс. Він визначає це поняття як соціологічну категорію, що використовується для опису культури і соціальних систем [5, с. 468-469]. Т. Парсонс розглядав цінності як різновид переконань, що мотивують поведінку людини в суспільстві. При цьому фундаментальні цінності повинні ставати частиною особистості, втілюючись в її суб'єктивній мотивації. Згідно з Т. Парсонсом, суб'єктивна оцінка того або іншого явища, тобто ціннісна орієнтація, визначається системою цінностей, поширеною в суспільстві, яка у свою чергу базується на еталонах культури. Т. Парсонс, таким чином, розумів ціннісні орієнтації як регулятори поведінки, за допомогою яких людина дотримується суспільних норм і стандартів.

Сучасне уявлення про цінності було сформульоване етнологом К. Клакхоном, який стверджував що «цінності, – це усвідомлене або неусвідомлене, характерне для індивіда або для групи індивідів уявлення про бажане, яке визначає вибір цілей (індивідуальних або групових) з урахуванням можливих засобів і способів дії» [10, с. 395]. Цінності, таким чином, виступають ланкою, що пов'язує людину і суспільство. Ціннісну

орієнтацію (value orientation) він визначив як «узагальнену концепцію природи, місця людини в ній, ставлення людини до людини, бажану і небажану в міжособистісних стосунках і стосунках людини з навколишнім світом концепцію, що визначає поведінку (людей)» [10, с.411]. Це визначення цінностей виступало своєрідним вектором для західної соціології аж до восьмидесятих років ХХ століття.

У вітчизняній науці ціннісні орієнтації розглядаються в контексті трьох основних напрямів:

- Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Ковальов, К. Платонов і ін. розглядали ціннісні орієнтації як спрямованість особистості на певні цінності;
- О. Здравомислов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, В. Ядов і ін. розуміли ціннісні орієнтації як вищий рівень фіксованих установок особистості;
- К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, Б. Братусь, Б. Ломов, В. Слободчиков і ін. розглядали ціннісні орієнтації як домінуюче ставлення до об'єктів довкілля на основі їх особистісної значущості.

Таким чином, цінності визнаються реально діючими іманентними особистісними утвореннями, що виступають регуляторами поведінки незалежно від їх відображення у свідомості особистості. Вони є об'єктивною основою прагнень людей, їх ціннісних орієнтацій і активності. Кожна людина по-своєму, індивідуально ставиться до соціальних цінностей, в чому і полягає сутність ціннісних орієнтацій як складових свідомості особистості. Ціннісні орієнтації є суб'єктивними особистісними утвореннями, що формуються в результаті інтеріоризації суспільних цінностей. Вони закріплюються індивідуальним життєвим досвідом людини, відділяючи значуще для неї від незначущого, істотне від несуттєвого. Стала система ціннісних орієнтацій утворює ядро особистості, що дозволяє людині визначати цілі і напрями своєї поведінки. Тому формування стійкої системи ціннісних орієнтацій особистості є пріоритетним завданням будь-якого суспільства.

Література

1. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.
2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С.13-25.

5. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.

6. Попова И. М. Социальные представления в обыденном сознании / Ирина Попова // Социологические исследования. – 1991. – № 11. – С. 66-76.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

8. Томас У. Методологические заметки (1918) / У Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль: тексты. Под ред. В.И.Добренкова. – М.: МГУ, 1994. – С.335-357.

9. Черноволенко В. Ф. Мироззрение личности и ее основные жизненные выборы / В. Ф. Черноволенко // Диалектический и исторический материализм – философская основа коммунистического мироззрения.– Киев, 1997.– С. 123-135.

10. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action // Toward a General Theory of Action. Ed. by T.Parsons, E.Shils. – Cambridge: Harvard UP, 1951, Pp.388-433.

11. Weber M. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. – Tubingen, 1951.

МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Решетник Т. І.

Актуальність проблеми формування моральних цінностей особистості є беззаперечною, оскільки їх сформованість забезпечує прогрес нації, вихід держави на рівень прогресивних країн світу, характеризує рівень розвитку особистості та суспільства в цілому. Інтерес до проблем формування моральних цінностей особистості особливо посилюється в кризові періоди суспільного розвитку, коли певні цінності втрачають свою актуальність, і їх замінюють нові світоглядні орієнтири. Тому розробка теоретичних засад цієї проблеми вимагає уточнення сутності понять «цінності», «моральні цінності».

Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості була предметом досліджень філософів (М. Бердяєв, О. Дробницький, М. Каган, І. Кант, Р. Лотце, С. Франк, А. Шопенгауер), психологів (Л. Виготський, О. Леонтєв, М. Рокич) і педагогів (І. Бех, В. Білоусова, О. Власенко).

Аналіз поняття «моральні цінності» передбачає уточнення сутності дефініцій «цінності» та «мораль». В історії філософії термін «цінності» використовується з ХІХ ст., для більш ранніх праць характерні терміни «блага», «добродесності», що є синонімічними поняттю «цінності». В античній філософії Давньої Греції, Риму найбільш поцінованими добродесностями вважалися: мужність, розсудливість, щедрість,

дружелюбність, правдивість; у філософії Давнього Китаю – щирість, гуманність, справедливість, благородство [11, с. 331].

Історичні епохи і відповідно різні філософські вчення накладають свій відбиток на розуміння природи цінностей. В аксіологічних працях Г. Ріккєрта і В. Віндельбанда цінності розглядаються як незалежні від людських бажань, як ідеальне буття: добро, істина, краса, які є цілями самі по собі і не можуть бути засобом.

З позицій натуралізму цінністю є все те, що сприяє ефективному функціонуванню «людської природи», тобто розвитку біопсихічних здібностей індивіда. Цей напрям аксіології будується на поглядах таких вчених, як Р. Перрі, Г. Беккер, Р. Лінтон, Т. Парсонс.

Р. Перрі зазначав, що за допомогою теорії цінностей людина зможе пізнати саму себе, свої цілі і прагнення. Він створив класифікацію цінностей в залежності від характеру інтересу і якості орієнтуючого знання, розрізняючи цінності справжні та фальшиві, складні та прості, позитивні та негативні, приховані та активні.

Еволюція цінностей суспільства відбувається постійно, що відображається у зміні пріоритетів, знеціненні одних та висуванні інших. Система цінностей суспільства обумовлює процес становлення цінностей окремих особистостей і певну шкалу цінностей покоління.

В цінності чогось або когось для людини відображається її ставлення до чогось або до когось. Цінність – це не природна властивість чогось – зовнішнього предмета, події або явища; в цінності відображено ставлення індивіда до предмета, події, або явища. На думку М. Кагана, цінність є «значення об'єкта для суб'єкта», а оцінка – «емоційно-інтелектуальний вияв цього значення суб'єктом».

Проблема значущості цінності у сучасній філософській і соціологічній літературі розглядається з двох позицій. Перша група авторів вважає, що цінність – це позитивна чи негативна значущість предметів і явищ для життєдіяльності суб'єкта. Інші автори, навпаки, вважають, що цінність відображає лише одну з форм значущості, а саме – позитивну. А. Гулига, наприклад, констатує: «Цінностей зі знаком мінус не буває» [13, с. 110].

Цінність належить до числа таких загальнонаукових понять, методологічне значення яких особливо велике для педагогіки. Будучи одним з ключових понять сучасної суспільної думки, воно використовується у філософії, соціології, психології та педагогіці для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі моральні ідеали і виступають як еталон належного.

Існує величезна кількість класифікацій цінностей. Учені поділяють їх на дві великі групи: матеріальні та духовні. Матеріальні цінності ми можемо побачити, купити, вони залежать від того часу, в якому живе

людина. Наприклад, 300 років тому не існувало автомобілів і значить, такої цінності не було. Духовні цінності, на відміну від матеріальних, ми не завжди можемо побачити, вони не купуються, але ми можемо їх відчути через свої вчинки та поведінку оточуючих людей [6, с. 200].

Проблематику цінностей розробляли такі відомі психологи: О. Асмолов, І. Бех, М. Вебер, А. Донцов, Дж. Крамбо, Д. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Скребець, В. Франкл, Е. Фромм, Е. Шпрангер та інші.

В психології цінності розглядаються як відносно стійка, соціально обумовлена спрямованість особистості: на ті чи інші цілі, що є для неї сенсом життя, на визначені способи їх досягнення, які виражаються у вигляді будь-яких особистісних якостей, образів поведінки, що відносно незалежні від соціальних ситуацій [1, с. 226-227].

І. Бех стверджує, що цінності складають внутрішню опору особистості: «Цінності... набувають ціннісного статусу тільки при зверненні особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я, тобто становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, що включають різні види вербалізації і зміщення пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу» [2, с. 123].

На основі аналізу поняття «цінності» ми визначили, що існують різні їх групи, а саме: матеріальні, духовні. До духовних цінностей належить група моральних цінностей.

Мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї) – поняття історичне, належить до загальнолюдських духовних цінностей, що визначають зміст соціального буття із самого початку виникнення цивілізації і залишаються найважливішим її атрибутом поки людина взаємодіє із соціумом.

Людина сама вирішує, що вважати добром. Прагнення до добра і стає справжньою причиною її вчинку, моральна причина не підштовхує, а манить людину. Тому мораль – це щось інше, ніж «природна доброта», навіть якщо виглядає так на людський погляд [3, с. 781-782].

В етиці мораль розуміється як система поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей; одна з форм суспільної свідомості [8, с. 76].

У психології вчені виокремлюють декілька напрямів та видів моралі:

– мораль автономна – мораль, правила якої визначаються самою людиною і можуть бути змінені нею;

– мораль гетерономна – мораль, правила якої формують інші люди; ці правила індивід вважає обов'язковими і «священними»; – мораль, заснована на почуттях;

– мораль, яка вбачає мотиви моральної волі та вчинків у почуттях, схильностях, афектах;

– мораль рефлекторна – це мораль, обумовлена моральною волею, самовизначенням шляхом рефлексії, внаслідок розумового розуміння та розмірковування. Але водночас чуттєва мораль вважає почуття (наприклад, співчуття, кохання) основою руху моральної волі [5, с. 96].

Білоруська дослідниця І. Зеленкова стверджує, що мораль – це особливий спосіб регуляції взаємовідносин між людьми, заснований на розрізненні добра і зла [7, с. 252].

Сферою дії моралі є взаємини між людьми, необхідною умовою функціонування – безумовне визнання цінності іншої людини, а характерною особливістю є єдність свободи волі і всезагальності (загальної значущості) [4, с. 15].

Таку ж позицію займають дослідники Т. Аболіна та І. Надольний, які вважають «мораль» духовно-культурним механізмом регуляції поведінки особистості та соціальних груп за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнені норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів та соціальних груп [9, с. 397-398].

Моральні цінності (добро, справедливість, безкорисність, альтруїзм, благородство) М.Каган відносить до цінностей індивідуального суб'єкта, що характеризують його свідомість і самосвідомість. Моральні цінності властиві лише людині, носієм їх є духовна інтенція (спрямованість) поведінки, яка підлягає етичній оцінці. Вони мають емоційну основу і виявляються у поведінці, спрямованій на іншу людину.

М. Каган підкреслює, що власне вчинок може підлягати утилітарній оцінці (як корисний або шкідливий), естетичній (як красивий або потворний), етичній же оцінці підлягає не вчинок, а імпульси, мотиви, що зумовили його здійснення. Утвердженню моральності сприяє багаторазове здійснення самостійного морального вибору, здатність покладатися на себе і відповідати за свої вчинки, що призводять до формування певних потреб, а ціннісним «інструментом» моральної свідомості є совість, як внутрішня спонука до моральної дії [10, с. 107-108].

Моральні цінності – це цінності індивідуального суб'єкта, що характеризують його свідомість і самосвідомість (М. Каган). Сферою дії моральних цінностей є взаємини між людьми, у процесі яких долається відчуженість індивіда й забезпечується реалізація його найважливішої потреби – потреби в єдності, що розуміється як цілісність розумового й духовного життя, як єднання з природою, суспільством, залучення до істини та абсолютного ідеалу (Р. Апресян). Моральні цінності об'єднуються в поняття «добро», ґрунтуються на обов'язковому утвердженні цінності людини, ідеї служіння людині (М. Бердяєв). Визначальною характеристикою моральних цінностей є те, що вони забезпечують єдність суспільства й виявляються в поведінці, спрямованій

на іншу людину; вони передбачають відмову від егоцентричної орієнтації життя, що виявляється не лише в меті, а й засобах її досягнення. У зв'язку з цим, В. Соловйов зауважував, що моральність людини виявляється в моральному діянні, заснованому на єдиному принципі – принципі повинності (необхідності); відповідно моральне добро – це спосіб досягнення блага, що може дійсно задовольнити людину [12, с. 123].

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дав можливість визначити й інші характеристики моральних цінностей: загальну значущість і необхідність (повинність); відсутність інституціонального статусу, тобто в суспільстві немає осіб, корпорацій, які можуть виступати від імені моралі (А. Гусейнов); містяться в суспільній та індивідуальній свідомості; задовольняють духовні потреби людей (О. Родіонов). Учений М. Гартман підкреслював, що в структурі особистості моральні цінності виявляються як ціннісні якості, що характеризують не окремі поведінкові прояви, а особистість загалом; моральні цінності опосередковано є ще й цінностями благ, тобто співвідносяться з суб'єктом (наприклад, вірність одного – благо для іншого); вони виявляються в поведінці й зовнішній їх вияв заснований на внутрішній спрямованості цього акту.

Література

1. Астахова В.И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография /В.И. Астахова, Е.В. Астахова, В.А. Лозовой, Е.Г. Михайлева; Нар. укр. акад.: под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 408 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник /І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Горлач М.І. Коментар до конституційних змін: підручник / М.І. Горлач, В.Г. Кремень, М.П. Требін та ін.– К.: Центр учбової літератури, 2008.– 1028 с.
4. Гусейнов А.А. Этика: Учебник / Р.Г. Апресян, А.А. Гусейнов, – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
5. Ляховець О.О. Генеза та концептуальні засади загальнолюдських моральних цінностей особистості /О.О. Ляховець, А.С. Рахманіна// Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», – Черкаси:ЧУ, 2017. – Вип. № 2. – С. 93–99.
6. Марценюк М.О. Система цінностей студентської молоді в умовах трансформації суспільства /М.О. Марценюк// Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – Мукачево: МДУ, 2017. – Вип. 1 (5) . – С. 199–201., 200]
7. Панченко В. І Прикладна етика. Навч. посіб./ В.І. Панченко – К.: «Центр учбової літератури», 2012. – 392 с.
8. Тофтул М.Г. Етика: підручник для вузів. -2-ге вид., випр., допов./ М.Г. Тофтул. – К.: Академія, 2011. – 437 с.
9. Шинкарук В.І. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

10. Федорова М.А. Моральні цінності особистості: сутність поняття та основні характеристики / М.А.Федорова // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Спецвипуск. – Вінниця – Київ, 2015. – С. 105-109.

11. Федорова М.А. Ретроспективний аналіз проблеми виховання моральних цінностей особистості / М.А.Федорова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – № 10 (54). – С. 330–338.

12. Федорова М.А. Теоретико-методологічний аналіз поняття «моральні цінності особистості» /М.А. Федорова// Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, – Мелітополь:МДПУ, 2016. – №1(16) – С. 122 – 126.

13. Хоменко К.В. Теоретичний аналіз розвитку наукових уявлень проблеми цінностей особистості/ К.В. Хоменко // Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. – Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2015. – Т. 20. Вип. 3 (37). Ч. 1. – С. 109–119.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Романенко Д. П., Волошина О. В.

Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі здійснювалася в три етапи.

Перший етап – діагностично-мотиваційний, був спрямований на формування емоційно-інтелектуальної мотивації майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного середовища. Досягнення цієї мети здійснювалося в процесі наближення змісту навчальних дисциплін до змісту діяльності практичного педагога інклюзивної освіти. На цьому етапі студенти пройшли діагностику, спрямовану на вивчення вихідного рівня сформованості інклюзивної готовності майбутніх вихователів. У якості діагностичного інструментарію використовувалися анкета «Самооцінка готовності педагога до інклюзивної освіти», методика на виявлення мотивації професійної діяльності (К. Замфір), рівня емпатичних здібностей (В. Бойко).

Головним завданням цього етапу було формування мотивації розвитку професійної індивідуальності майбутніх вихователів; здатності з'ясувати, формулювати, аналізувати й вирішувати педагогічні завдання, пов'язані з інклюзивною освітою.

На цьому етапі студенти почали вивчати навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта»; майбутні вихователі розглядали теоретичні питання щодо впровадження інклюзивної освіти; виокремлювали сильні й слабкі сторони цього процесу, що забезпечувало цілісне розуміння ключових

проблем інклюзивної освіти, формувало теоретико-методологічну основу подальшої самостійної роботи майбутніх педагогів. Практичні заняття включали перегляд і обговорення фрагментів художніх фільмів щодо проблем людей з інвалідністю («Моя ліва нога», «У душі я танцюю», «Людина дощу» тощо); документальних фільмів про особливості навчання і проблеми соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами; знайомство зі складним внутрішнім світом дітей-інвалідів, які змушені боротися з самотністю, описаних в книгах Ірини Позднякової «Коли весь світ як ніби за горою», Катерини Мурашової «Клас корекції».

Проведення дискусій сприяло емоційно особистісному зануренню в досліджувану проблему, осмисленню основних ідей інклюзивної педагогіки, прийняттю ідей інклюзивної освіти, розумінню необхідності роботи в команді фахівців (дефектологів, асистентів вихователя, психологів, логопедів, т'юторів, соціальних педагогів) при активній взаємодії з батьківською громадськістю. Дискусійна форма роботи дозволила студентам виявити суперечності й недоліки в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, прийняти ідеологію включеної освіти таких дітей в середовище дітей з типовим розвитком; визначити траєкторію власного професійного розвитку.

Другий етап – диференційно-діяльнісний, був спрямований на продуктивне засвоєння майбутніми педагогами теоретичних знань нормативно-правової бази інклюзивної освіти, основ корекційної педагогіки та спеціальної психології, практичних умінь з проектування освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. З метою висвітлення деяких практичних питань запрошували представники органів управління освітою, центру психолого-медико-соціального супроводу.

На цьому етапі студенти вивчали теоретико-методологічні основи і нормативно-правове забезпечення освіти дітей з особливими потребами; особливості розвитку і освітніх потреб таких вихованців; спеціальні педагогічні технології, методи і прийоми, які використовуються в освітньому процесі при навчанні дітей з особливими освітніми потребами; вимоги до створення в освітньому закладі безбар'єрного середовища; питання щодо організації міжвідомчої взаємодії при наданні психолого-педагогічної, медичної й соціальної допомоги дітям цієї категорії, співпраці з сім'єю дитини з особливостями розвитку.

У зміст дисципліни «Асистування в інклюзивному середовищі» були включені практичні заняття щодо формування педагогічних умінь, необхідних у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, за наступними темами: «Складання індивідуального навчального плану», «Розробка індивідуальної програми розвитку», «Формування толерантного ставлення до дитини з особливими освітніми потребами в

інклюзивному освітньому закладі».

Особлива увага приділялася формуванню навичок створення адаптованих освітніх програм і проектуванню інклюзивного освітнього середовища з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Формами проведення занять були наступні: проблемна бесіда з обговоренням конкретної професійної задачі при навчанні дитини з особливими освітніми потребами; тренінг з розігруванням складних ситуацій педагогічної практики; знайомство з передовим педагогічним досвідом.

Студенти активно брали участь в аналізі педагогічних ситуацій, ділових і рольових іграх (ігри-комунікації, ігри для розвитку педагогічної інтуїції, ігри-рефлексії тощо), що сприяло розвитку активної позиції педагога у професійній інклюзивній діяльності.

Третій етап – інтегративно-діяльнісний, був спрямований на оволодіння цілісного досвіду в галузі освітньої інклюзії.

Студенти виступали в ролі суб'єкта освітнього процесу у взаємодії з педагогами для відпрацювання навичок рефлексії й командної роботи з надання психолого-педагогічного супроводу вихованцям з особливими освітніми потребами. На цьому етапі заняття мали практично-орієнтовану спрямованість; студенти відвідували дитячий заклад, в якому існують інклюзивні групи навчання.

У процесі аналізу відвіданих занять майбутні вихователі виокремлювали спеціальні умови для навчання дітей з різними нозологіями, визначали особливості діяльності дітей і вміння педагога здійснювати управління взаємодією всіх дітей в освітньому процесі, обговорювали використані форми, методи й прийоми для реалізації диференційованого та особистісно-орієнтованого підходів в умовах спільного навчання дітей. Під час такого обговорення майбутні вихователі пропонували застосовувати альтернативні методи роботи.

Для створення умов колективної творчої діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивної освіти використовувався комплекс методів активного й інтерактивного навчання, орієнтований на формування інклюзивної готовності студентів. Наведемо приклади: проведення педагогічної майстерні «Диференційований підхід організації спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами й дітей з типовим розвитком», «Усі ми такі різні»; майстер-клас «Управління в навчально-виховному процесі взаємодією учнів з урахуванням особливих освітніх потреб»; рольові ігри «Засідання психолого-медико-педагогічного консилиуму щодо створення спеціальних умов для навчання дитини з особливими освітніми потребами»; захист групових проєктів («Сучасні підходи до освіти дітей з особливими освітніми

потребами», «Забезпечення доступності та безпеки освітнього середовища навчального закладу в умовах інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я», «Основні механізми міжвідомчої взаємодії освітньої організації з соціальними партнерами»); розробка адаптованої освітньої програми для навчання дитини з особливими освітніми потребами, методична розробка конспекту заняття з алгоритмом роботи педагога, який працює в інклюзивній групі.

Підсумкова діагностика дозволила з'ясувати результативність цього етапу професійної підготовки майбутніх вихователів, виявити рівень сформованості компонентів готовності до інклюзивної освіти дітей, мотивацію професійного розвитку, рівень рефлексії професійної діяльності та професійного розвитку.

Література

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 172 с.

2. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 66 с.

ВОЛЯ ЯК РУШІЙНА СИЛА ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Рябий В. О.

Освітній процес спрямований не лише на засвоєння знань, умінь та навичок, а на й формування особистості, здатної свідомо та активно керувати своєю поведінкою, формувати власну позицію, регулярно займатися самовдосконаленням, зокрема і фізичним. Зовнішніми впливами, до яких належить виховання, цього досягнути дуже важко, якщо сам вихованець не задіє власних внутрішніх механізмів розвитку.

Важливим фактором їхнього задіяння є самовиховання – цілеспрямований вплив особистості самої на себе з метою самовдосконалення. Виховання стає логічно завершеним процесом лише тоді, коли виходить на *само*. Саме завдяки самовихованню забезпечується свідоме прийняття зовнішніх регулюючих факторів, а особистість стає активним суб'єктом свого творення.

Наукові засади самовиховання як фактора розвитку особистості знайшли своє відображення у численних працях вітчизняних та зарубіжних філософів, психологів та педагогів, в яких феномен самовиховання представлений повно, глибоко та всебічно: розкрито його сутність, структуру, особливості, вироблені чіткі теоретичні позиції щодо організації цього процесу, в наукових дослідженнях з цієї проблеми

можна знайти багато корисних методичних рекомендацій педагогам та порад учням (А. Арет, О. Донцов, В. Каплінський, А. Ковальов, Л. Куликова, О. Кочетов, Л. Рувинський, Г. Ситін, М. Сметанський, З. Удич та ін.).

Всі названі науковці великого значення у самовихованні надають вольовій сфері особистості. Адже людина до рівня особистості, здатної свідомо і самостійно керувати собою піднімається лише тоді, коли задіює і включає в активну діяльність вольову сферу, яка при відсутності сприятливих умов вольова може все життя перебувати у формі «дрімаючих потенцій». Вона стає реально діючою сферою особистості, а відтак рушійною силою самовиховання лише при умові розвитку вольових якостей.

Досліджуючи проблему фізичного самовдосконалення, ми спрямували свої зусилля перш за все на дослідження волі як рушійної сили процесу самовиховання та вольових якостей як внутрішнього інструменту забезпечення результативності цього процесу. Це вимагало від нас теоретичного аналізу волі, вольових якостей та умов, при яких вони стають пусковим механізмом самовиховання, а вихованець стає суб'єктом власного удосконалення.

У процесі самовдосконалення особистість зустрічається з різноманітними перешкодами. Одні з них зв'язані з умовами життя (об'єктивні перешкоди): протидія інших людей, природні перешкоди; інші – з власними недоліками (суб'єктивні перешкоди): небажання роботи заплановане, пасивність, лінь, поганий настрій, почуття страху, звичка відкладати на потім тощо. Щоб досягти поставленої мети, людині необхідно мобілізувати свої розумові і фізичні сили на подолання перешкод, тобто проявити вольові зусилля. Воля людини і виражається в тому, наскільки людина здатна переборювати перешкоди та труднощі на шляху до досягнення цілей, фізичного самовдосконалення, наскільки вона здатна керувати своєю поведінкою, підпорядковувати свою діяльність певним задачам.

У психологічних словниках воля визначається як здатність людини діяти в напрямку свідомо поставленої мети, переборюючи при цьому внутрішні перешкоди. При цьому характерним є визнання зв'язку волі з метою, бажаннями і прагненнями особистості. Вольові якості відіграють особливу роль у фізичному самовдосконаленні, виступаючи складовими готовності до здійснення цього процесу на практиці. Адже готовність до фізичного самовдосконалення включає в себе неабияку цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, рішучість, самостійність, емоційну стійкість, самовладання та витримку, здатність до подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до реалізації цілей самовдосконалення. Сформованість цих якостей є важливою запорукою

успішності самовиховання не тільки під час навчання у школі, але й під час подальшого становлення особистості. Людина, прагнучи до самовдосконалення, виявляє ініціативу, напруженість фізичних і розумових сил, переборює труднощі, що перешкоджають досягненню мети, стримує бажання, які відволікають від діяльності.

Переборення перешкод і труднощів вимагає від неї так званого вольового зусилля – особливого стану нервового напруження, що мобілізує фізичні, інтелектуальні і моральні сили людини, без яких самовдосконалення не може бути результативним.

Отже фізичне самовдосконалення обов'язково передбачає вольову діяльність, яка є особливою формою активності людини. Вона полягає в тому, що людина здійснює владу над собою, контролює власні імпульси і в разі необхідності гальмує їх.

В. Каплінський в одній із своїх наукових статей з проблеми самовиховання підкреслює: «Акт напруження волі, хоч і не завжди буває приємним, бо він нерідко пов'язаний з примусом, з насильством над собою, однак майбутній успіх, майбутня перемога, майбутня радість нейтралізують його негативний характер. Однак тут в жодній мірі мова не йде про ті перемоги, які даються легко, без особливих зусиль, оскільки те, що буває легше в процесі фізичного самовдосконалення, не завжди означає краще» [1].

Водночас освітній процес як у загальноосвітній, так і в вищій школі поки що зорієнтований головним чином на оволодіння певною сумою академічних знань, умінь і навичок. Значно менше уваги приділяється вольовому розвитку старшокласників і студентів, їх підготовці до подолання психологічних труднощів і перешкод у майбутньому дорослому житті. У зв'язку з цим існує потреба в розробці системи цілеспрямованого формування вольових якостей шкільної та студентської молоді як основи готовності до самовдосконалення з обов'язковим урахуванням особливостей його організації в навчальному закладі і одночасним опертям на обґрунтовані в психолого-педагогічній літературі загальнотеоретичні засади вольової активності людини.

Існують психолого-педагогічні дослідження, присвячені питанням зв'язку між самовихованням і вольовою регуляцією, зв'язку волі з мотивами і характером особистості, класифікації вольових якостей, їх конкретних проявів у навчальній, трудовій, військовій і спортивній діяльності.

Однак у зазначених дослідженнях вольові якості розглядаються здебільшого у контексті вивчення волі як структурного компоненту особистості. Значно менше уваги приділяється обґрунтуванню педагогічних умов їх цілеспрямованого формування як рушійної сили самовиховання та фізичного самовдосконалення. Це певною мірою

пояснюється тим, що саме поняття «вольові якості» та їхня структура вивчаються педагогами та психологами ізольовано від процесу самовдосконалення особистості.

Однак готовність до самовдосконалення, зокрема фізичного, як зазначалось вище, включає в себе, перш за все, готовність до активізації вольових зусиль. Можна знати про етапи цього процесу, як зазначено у згаданій науковій статті [1], проявляти інтерес до самовдосконалення, мати бажання, але «не могли зрушити цього процесу з місця», не надаючи значення його рушійній силі – вольовим якостям.

Для того, щоб процес самовдосконалення відбувався успішно на практиці, необхідно звернутись до його пускового механізму. Самі собою інтерес, потреба, бажання можуть бути «пасивними», проявляться на рівні внутрішніх імпульсів, ситуативно. Щоб після прийняття рішення займатись самовдосконаленням, необхідні вольові зусилля. Лише на їх основі цей процес стане реально діючим. Активізації вольових зусиль на практиці має передувати з'ясування сутності поняття «воля», її структури та психологічних механізмів задіяння.

Викладені вище положення засвідчують те, що досліджуючи тему нашої дипломної роботи, пов'язану з формуванням готовності до фізичного самовдосконалення, неможливо залишити поза її межами проблему розвитку вольових якостей як його рушійної сили, а отже, основного компоненту готовності до нього.

Саме воля (здатність діяти) необхідна для реалізації програми фізичного самовдосконалення. Як самовиховання не може бути успішним без подолання певних труднощів, так і фізичне самовдосконалення не може бути успішним без *граничних* зусиль. Ми не випадково виділили слово «граничних», яке відрізняється від зусиль на рівні спортсмена-любителя, який все робить злегка, не напружуючись, для власного задоволення. Тут проявляється цікава закономірність: *що більше енергії витрачаєш, то більше її накопичуєш (що більше віддаєш, то більше отримуєш).*

Цілковито погоджуємось з тією тезою, що одна з найважливіших умов успішного фізичного самовдосконалення – це постійність, регулярність дій, детермінованих вольовими зусиллями [1]. Кажуть, *не так важливий сам по собі біг, як його регулярність.* Відомий хірург Лука Войно-Ясинецький говорив, що *зупинитись у своєму зростанні – означає повернути назад і повільно втратити навіть те, що було набуто.*

Регулярності можна протиставити таке поняття, як *ситуативна поведінка*, котра обумовлюється певною ситуацією (зовнішньою або внутрішньою). Ситуація проходить – і активність призупиняється (*загорівся і дуже швидко згас*). Тому важливо, щоб діяльність з самовиховання не була прив'язаною до певних умов і не припинялась за

їх відсутності, була вільною від них, самодетермінованою. А це можливо лише при умові достатнього рівня розвитку вольових якостей.

Література

1. Каплінський В.В. До проблеми самовиховання старшокласників: цільовий та організаційно діяльнісний етапи/В.В. Каплінський// Наук. зап. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. Вип 39.Вінниця, 2013.– С.199-204.

2. Kaplinskiy V.V. How to provide efficiency of self-educat / V.V.Kaplinskiy, T. W. Glazunova // The secientific method.– №4 (4)– 2017, Warszawa.– P.37-41.

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Рибончук В. П.

Як відомо, оволодіння навчальним матеріалом і розумовий розвиток учнів відбувається лише внаслідок їх активної пізнавальної діяльності, коли вони виступають суб'єктами навчання: виявляють інтерес до знань, усвідомлюють мету навчання, планують і організують свою роботу, ставлять проблеми і шукають їхні розв'язки [1, с. 120]. У зв'язку з цим важливого значення набуває формування пізнавальної активності як фактору інтенсифікації навчального процесу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і освітньої практики свідчить, що традиційні пояснювально-інформаційні методи та фронтальна форма навчання не забезпечують необхідного рівня пізнавальної активності значної частини студентів. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування педагогічних умов формування пізнавальної активності студентів.

Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми активізації пізнавальної діяльності визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогіці та психології. Психологічний аспект формування пізнавальної активності особистості знайшов відображення у працях П.Гальперіна, А.Єршова, О.Леонтьєва, А.Матюшкіна, Г.Суходьської, С.Рубінштейна та ін. У психологічних дослідженнях висвітлені різні аспекти проблеми активізації пізнавальної діяльності: визначення рівнів і видів пізнавальної активності, обумовленість рівня пізнавальної активності віковими й індивідуальними розходженнями, психологічні умови мотивації активного навчання, формування прийомів пізнавальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу і т.д..

Дидактичний аспект проблеми розкрито у дослідженнях Ю.Бабанського, В.Бешенцева, А.Вербицького, Н.Кузьміної, І.Лернера, В.Лозової, І. Харламова, Ю.Худолєєва, Т. Шамової та ін. У дидактиці активізацію навчання пов'язують зі змістом і методами навчання, здійсненням диференційованого підходу, зміною характеру діяльності

викладача і студентів у навчальному процесі.

У предметних методиках накопичений позитивний досвід використання в навчанні різних методів і прийомів активізації навчальної діяльності (Т. Гончарова, Є. Ільїн, А. Резник, В. Шаталов і ін.).

Поняття «активізація пізнавальної діяльності» (Л. Арістова, Л. Іванова, М. Головань, Б. Коротяєв, В. Лозова, Г. Щукіна та ін.) розглядається у дидактиці як процес, спрямований на мобілізацію викладачем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних і морально-вольових зусиль студентів, спрямованих на реалізацію навчальних завдань, подолання інерції, пасивності та стереотипних форм навчання й учіння. Іншими словами, активізація пізнавальної діяльності трактується як система дидактичних засобів, спрямованих на формування пізнавальної активності суб'єктів учіння.

В «Українському педагогічному словнику» активізація трактується як удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність в усіх ланках навчального процесу [2, с. 51]. А. Петровський активізацію визнає як «цілеспрямовану діяльність викладача, націлену на розробку й використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності учня у засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, застосуванні їх на практиці» [5, с. 197].

Т. Шамова активізацію пізнавальної діяльності розуміє як «...мобілізацію вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль учнів на досягнення конкретної мети навчання і виховання. Інакше кажучи, активізація учнів є процесом і результатом стимулювання активності школярів» [6, с. 6].

Як зазначає Г. Щукіна, «активізація діяльності учнів не може розглядатися в сучасних умовах... лише як процес керування активністю учня. Це одночасно і процес активізації своєї діяльності, це процес, який спрямований на підсилення спільної учбової пізнавальної діяльності вчителя та учня» [7, с. 135].

Р. Нізамов указує, що проблема активізації пов'язана з цілеспрямованою діяльністю вчителя, «направленою на удосконалення змісту, форм, методів, способів і засобів навчання з метою збудження інтересу, піднесення активності, творчості, самостійності учнів у засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, застосуванні їх у практиці. Це – спрямування діяльності учнів на вдосконалення вже отриманих та пошук нових знань» [4, с.38]. Автор розглядає процес активізації через підвищення активності учнів шляхом збудження зацікавленості, що приводить до творчої самостійності.

Аналізуючи сказане, можна навести уточнене визначення пізнавальної активності: з одного боку, це якісний рівень пізнавальної діяльності студента, якому притаманна певна система ознак (самодетермінованих проявів активності); з іншого, – це цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов, спрямоване на формування внутрішніх мотивів і цілей пізнавальної діяльності. Між цими проєкціями є прямий зв'язок: результатом зовнішньо детермінованої активізації є перехід активності студента у якість особистості.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що у педагогіці активність розглядають або як якість особистості (Л. Арістова, Г. Щукіна, Т. Шамова, П. Лузан та інші), або як діяльний її стан (І. Харламов, Б. Єсіпов, С. Гончаренко та інші), або об'єднують обидва ці підходи (Г. Муртазін, Р. Нізамов та ін.).

Підходи, які запропонували Л. Арістова, Г. Муртазін, Т. Шамова, А. Гебос, О. Дубинчук, В. Осинська, М. Гриньова, вказують на необхідність цілеспрямованого керівництва навчальною діяльністю студентів, тобто на провідну роль саме діяльності викладача у навчальному процесі.

Не зважаючи на різні підходи до визначення поняття «пізнавальна активність», у багатьох дослідженнях називаються деякі загальні суттєві її сторони. Так, пізнавальну активність трактують як:

- готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н. Половнікова);
- психічний стан, що знаходить своє вираження в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання (Д. Вількєєв);
- виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості (М. Махмутов);
- розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуальна орієнтовна реакція до матеріалу, який вивчається на основі пізнавальної потреби (Т. Шамова);
- виявлення перетворюючого, творчого ставлення індивіда до об'єкта пізнання, вибірковість у підході до об'єктів пізнання, визначення після вибору об'єкта мети, завдань, котрі необхідно вирішувати, перетворення об'єкта в наступній діяльності (Л. Арістова);
- стан, що характеризується прагненням до учіння, розумової напруги і проявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І. Харламов);
- особистісне утворення, що відбиває інтелектуальний відгук на процес пізнання, жива участь, розумово-емоційна чуйність у пізнавальному процесі (Г. Щукіна).

Ці окремі сторони, як слушно стверджує В. Лозова, не суперечать одна одній, а доповнюють суттєві якості поняття «пізнавальна активність» [3]. Дійсно, засвоєння невідомого спонукає до перетворюючої діяльності, а зовнішні впливи при цьому проходять через психічний стан людини, її вольові якості, емоції. І засвоєння об'єкта пізнання, і переломлення зовнішніх впливів вимагає активності суб'єкта, який пізнає той чи інший об'єкт.

У результаті аналізу різних підходів ми дійшли висновку, що *пізнавальна активність* – це складне інтегральне утворення особистості, що містить мотиваційний, змістовно-операційний і емоційно-вольовий компонент. Пізнавальна активність реалізується через пізнавальну потребу, ініціативу, пізнавальну надситуативність, перетворювальність, самоактуалізацію, саморегуляцію, які є визначальними її характеристиками. Пізнавальна активність має мотиваційно-вольову природу, оскільки пов'язана з вольовими рисами особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість), а також з проявами внутрішньої активності особистості (ціннісними орієнтаціями, спрямованістю).

Пізнавальна активність передбачає самостійність студента: прагнення пізнати щось нове, зробити відкриття, застосувати знання на практиці. Пізнавальна активність у той же час – показник ефективності навчання, тому що вона стимулює розвиток самостійності студентів, їх творчий підхід до опанування знаннями.

Проблема активізації пізнавальної діяльності – одна з багатогранних проблем дидактики, оскільки пов'язана з такими важливими питаннями, як розвиток пізнавальних інтересів, навчання студентів пізнавальних умінь, формування самостійності, прищеплення бажання і вміння вчитись, формування спостережливості, цілеспрямованості, відповідальності.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997 – 206 с.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до активізації пізнавальної діяльності школярів / В.І. Лозова. – Харків, 2000. – 164 с.
4. Низамов Р.А. Активизация учебной деятельности учащихся / Р.А. Низамов. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1989. – 62 с.
5. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1990.– 394 с.
6. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

РЕФЛЕКСІЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Рушківський Р. В.

Рефлексія як здатність суб'єкта до осмислення і переосмислення власних дій є необхідним компонентом психограми багатьох професій, особливо тих, що стосуються сфери міжособистісних стосунків і спільної діяльності. Саме міра сформованості рефлексивних якостей у суб'єкта визначає досягнення ним високого професіоналізму.

Повною мірою сказане можна віднести до педагогічної діяльності. Учитель стає професіоналом завдяки своїм знанням, практичному досвіду, навчаючись на прикладі досвідченіших колег. Тільки ставши дослідником, що «постійно перебудовує свій професійний світ у відповідь на несподівані події реальності» (Р. Рассел, Д. Спаффорд), учитель набуває професійної майстерності. Здатність до інтеграції дослідницького підходу в реальну практичну діяльність заснована на механізмах рефлексії може слугувати критерієм у визначенні рівня професіоналізму вчителя (В. Галузяк, М. Кашапов, Ю. Кулюткин, Г. Сухобська, Д. Крукшенк, Д. Познер).

Професійна рефлексія у своєму операціональному сенсі дозволяє зрозуміти не лише те, що робить хороший учитель, але і як саме він це робить. На думку Л. Волверде «рефлексувати – означає ставити собі головні питання: «Що я зараз роблю і чому»? Рефлексія – це форма злегка порушеної самооцінки – порушеної в тому сенсі, що судженню надається більше значення, ніж конкретним фактам» [7, с. 82].

Процеси рефлексії у професійній діяльності вчителя проявляються і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування і конструювання ним навчальної діяльності, а також на етапі самоаналізу і самооцінки власної діяльності, самого себе як її суб'єкта. Поліфункціональність рефлексії є причиною того, що, на думку Ю. Кулюткина і Г. Сухобської, процеси рефлексії «буквально пронизують професійну діяльність учителя» [6, с. 73].

По-перше, рефлексія, будучи основним психологічним механізмом організації учителем навчальної взаємодії, дозволяє описати цю взаємодію як процес управління навчальною діяльністю учнів. Для такого управління рефлексією потрібні дві умови, вважають Ю. Кулюткин і Г. Сухобська. З одного боку, вчитель повинен відображати картину внутрішнього світу учня, розуміти його очікування та інтереси, поділяти його турботи і радощі. З іншого боку, вчитель повинен регулювати діяльність учня з погляду його розвитку в процесі активної взаємодії з іншими людьми, формування у нього особистісних механізмів саморегуляції [6, с. 96].

По-друге, рефлексія – найважливіша професійно-значуща якість

особистості вчителя, яка разом з емпатією і динамізмом визначає рівень його професійної придатності. Рефлексія тут виступає як здатність педагога прогнозувати і адекватно оцінювати як «ідеальні», так і реальні результати своїх дій навчального, діагностичного і виховного характеру.

Уміння аналізувати свій досвід, робити важливі висновки і оцінки веде вчителя до розвитку професійної майстерності, «формулою» якої є, на думку Д. Познера: «досвід + рефлексія = розвиток».

Рефлексія, інтегруючись з іншими психологічними властивостями, визначає рівень особистісно-професійної зрілості вчителя [4; 3; 1; 2].

У живому педагогічному процесі рефлексія існує в трьох сферах, вважає В. Слободчиков [9]. Перша сфера – це мислення, спрямоване на вирішення завдання, що потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій. Механізмом породження рефлексії тут є формування заданих дорослим ситуацій розриву предметної дії. У таких ситуаціях потрібна цілеспрямована робота педагога з допомоги у побудові поведінки, мислення, дій учня відповідно до певних культурних норм. Результатами такої роботи будуть операції рефлексії, що проявляються в усвідомленні підстав власних дій, тобто теоретичному способі вирішення завдань.

Другою сферою розвитку процесів рефлексії, на думку В. Слободчикова є комунікація і кооперація дискусуючої групи, що спільно вирішує навчальне завдання. Дослідження В. Рубцова [8] експериментально підтвердили позитивний вплив навчальної кооперації на розвиток рефлексії школярів. У результаті такої кооперації виникає рефлексія як здатність групи розрізняти і координувати позиції, а також рефлексія як здатність члена групи ініціювати співпрацю.

І, нарешті, третьою сферою є самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні особистості, внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «Не-Я». У цьому аспекті рефлексія розуміється як індивідуальна здатність до самозміни, до встановлення меж «я-самості».

«Носієм» рефлексії, суб'єктом її може бути вчитель, що запускає процес рефлексії на уроці, навчальна група, що дискутує, спільно вирішуючи навчальні завдання. Рефлексія в цьому випадку розвивається в інтерпсихічній формі. Носієм рефлексії може бути і окремий учасник групи (учень, студент) в процесі вирішення індивідуального проблемного завдання.

В. Петровський виокремлює в рефлексії педагога низку взаємопов'язаних моментів:

1. Рефлексія дозволяє педагогові усвідомити справжні мотиви своєї педагогічної діяльності, своїх виховних впливів. Дослідження показують, що в сучасній соціоекономічній ситуації педагогом часто рухають спонукання, що не мають нічого спільного з цілями виховання і часто

супротивні їм: конкурентні установки, прагнення самоствердження, неусвідомлювані «маневри» в спілкуванні, спрямовані проти іншого, матеріальні інтереси тощо.

2. Рефлексія дозволяє педагогові відрізнити власні утруднення і проблеми від утруднень і проблем вихованців, не звертаючись до різного роду психологічних захистів і психологічних ігор.

3. Рефлексуючий педагог здатний до емпатії і децентрації.

4. Рефлексивні процеси дозволяють педагогові адекватно оцінити наслідки власних особистісних впливів на вихованців, нести відповідальність за розвиток особистості учня, що передбачає здатність усвідомлювати наслідки своїх впливів, орієнтацію на них при побудові розвивальних взаємодій [7].

В. Галузьяк визначив показники сформованості рефлексивності як професійно важливої якості вчителя:

- здатність займати позицію «над» і «поза» власною діяльністю, перетворюючи її на об'єкт осмислення й аналізу;
- осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;
- усвідомлення особливостей власного «дзеркального Я» – враження, що формується в учнів про вчителя;
- усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегування на цій основі власної поведінки, запобігання виникненню професійних деформацій;
- адекватне, неупереджене оцінювання власних станів, якостей і здібностей;
- корекція власних дій на основі критичного аналізу їх результатів;
- усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив подальшого особистісного та професійного зростання [3, с. 25].

Рефлексивність як провідне утворення практичного мислення учителя полягає в застосуванні знань загального характеру до конкретних ситуацій дійсності (М. Кашапов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Д. Нолан). Саме рефлексія стає опосередковуючою ланкою між концептуальним апаратом професіонала і його особистим досвідом. Без рефлексивного опрацювання професійні «предметні» знання, з яких складаються концептуальні уявлення, немов би «розсипаються» у свідомості, що не дозволяє їм стати безпосереднім керівництвом до дії.

При недостатній рефлексивності мислення педагог більшою мірою схильний «нав'язувати» учневі свій спосіб мислення, і його навчальні дії, спрямовані на надання допомоги учневі в скрутній ситуації, мало чим відрізняються від його ж власних дій при вирішенні цього завдання, що, як правило, не дає ефективного результату в навчанні. Дефіцит

рефлексивності професійного мислення проявляється і в тому, що причини таких невдач учителі бачать не у своєму невмінні об'єктивно аналізувати і оцінювати свої дії, а пояснюють скоріш недостатньою «кмітливістю» своїх учнів.

Рефлексія не може бути властива авторитарному педагогові. Лише особа, що має педагогічну рефлексію, яка передбачає не просто знання або розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє «рефлексуючого» індивіда, – пише у своїй концепції педагогічних здібностей Н. Кузьміна [5, с. 4], – здатна імпровізувати в освітньому процесі.

Будучи знімком з реальності, відображенням актуальних проблем, будь-яка провідна педагогічна ідея несе в собі момент розвитку, руху вперед. Залежно від рівня своєї зрілості, провідна ідея може бути представлена не лише в предметному, змістовому і ціннісному плані, але і бути розгорнута операціонально. Проте, для того, щоб бути здатною задавати кут бачення конкретної педагогічної ситуації, тобто реально стати внутрішнім регулятором професійної поведінки педагога, ця ідея має бути особою прийнята і освоєна як особисте педагогічне переконання. Осмислення рефлексії сприяє «дозріванню» провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття. Це збагачує поріг його (педагога) чутливості до проблем професійної реальності.

Умовою особистісної зрілості вчителя, на думку С. Ассадуліна, О. Бодальова, В. Галузяка, В. Загвязинського, Л. Мітіної, є здатність аналізувати і оцінювати свої почуття і стосунки, сильні і слабкі сторони своєї особистості. Таким чином, аналіз рефлексії є важливою сферою професійної самосвідомості вчителя.

Рефлексія оформлює і консолідує «Я-концепцію» вчителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У разі заниженої самооцінки вчителя, негативної «Я-концепції», що деструктивно впливає як на його професійне «самопочуття», так і на характер його взаємодії з учнем, рефлексивний самоаналіз стає найважливішим корекційним інструментом. Рефлексивному аналізу і осмисленню підлягають професійні установки вчителя, його професійно-особистісні властивості, ціннісні орієнтації, способи практичної діяльності.

Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок.

Література

1. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.

2. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.

3. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. – №4. – С. 17-25.

4. Галузяк В. М. Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 30-58.

5. Кузьміна Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьміна // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 20-26.

6. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – М.: Педагогика, 1999. – 151 с.

7. Петровский В.А. Психология воспитания / В.А. Петровский. – М.:Просвещение, 1995. – 268 с.

8. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.:Просвещение, 2001. – 159 с.

9. Слободчиков В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С.17-26.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Семчук Р. Р.

Освітні реформи останніх років стимулювали науковий інтерес до проблеми самовиховання майбутнього вчителя: нині професійна підготовка в педагогічному виші передбачає цілісний підхід до формування особистості майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій, ідеалів, прагнень. Провідним завданням такого особистісно-орієнтованого підходу прийнято вважати сприяння майбутньому вчителю у визначенні власного ставлення до себе, до інших людей, довколишнього світу і власної майбутньої педагогічної діяльності. З огляду на це виявляється надзвичайно актуальним питання самовиховання майбутнього вчителя, яка виступає показником прагнення молоді людини до самореалізації, до зростання й інтенсивного розвитку у фаховій сфері насамперед.

Самовиховання – це управління суб'єктом своєю діяльністю, спілкуванням, поведінкою, хвилюваннями, спрямованими на зміну своєї

особистості відповідно до усвідомлених цілей, ідеалів і переконань задля самовдосконалення, – стверджує Вікіпедія. Самовиховання – це вищий етап виховного процесу, це цілеспрямована робота над розвитком і самовдосконаленням людини від підліткового віку до зрілості, – саме так визначають цей феномен більшість педагогічних словників і підручників. З позицій психології особистості самовиховання являє собою суб'єктивну форму зіставлення внутрішнього світу особистості з діяльними способами її об'єктивізації в ході педагогічної взаємодії.

Спільним у більшості визначень є поняття діяльності, спрямованої на себе, а форми, засоби й методи такої діяльності становлять особливий інтерес щонайперше в аспекті педагогічному, оскільки завжди цікаво: де завершується виховання як вплив на особистість ззовні і починається самовиховання як вплив зсередини?

Для пошуку відповідей на питання про способи й методи самовиховання студентів-майбутніх учителів ми прагнули виявити структуру цього феномену, його механізми й можливі рівні його прояву.

Спираючись на роботи вітчизняних і зарубіжних учених, визначили, що структуру самовиховання утворюють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-оцінний компоненти, які мають, зазвичай, три рівні прояву: пасивний, або ігноруючий, амбівалентний та вольовий (високий) [2; 3].

Особливості професійного самовиховання, як показують дослідження [1; 3; 4], зумовлені динамікою професійного становлення, і ефективність цього процесу забезпечуються реалізацією сукупності педагогічних умов, зокрема: організацією відповідного освітнього середовища, яке сприяє підтримці процесів самонавчання й саморозвитку, використання інтерактивних форм і методів навчання, які стимулюють діалогічну взаємодію між учасниками педагогічного процесу, стають джерелом потреби в самовдосконаленні.

Освітнє середовище, в якому використовуються інтерактивні технології, робить студентів повноправними учасниками освітнього процесу, тобто їхній власний навчальний і життєвий досвід стає так само важливий, як і досвід викладача, який не стільки дає готові знання, скільки пробуджує студентів до самостійного пошуку необхідної інформації. Вартісним у груповій взаємодії у контексті інтерактивного професійного навчання виявляється моделювання системи зв'язків і взаємин, ідентичних життєвим реаліям: це дає студентам можливість усвідомити й проаналізувати психологічні закономірності спілкування й поведінки, що сприяє формуванню комунікативних компетентностей, розвитку групової згуртованості і на перспективу – становленню корпоративної солідарності, що виявляється надзвичайно важливим для ідентифікації у професії і запускає механізми професійного саморозвитку.

Усвідомлена необхідність самовиховання в плані професійному і особистісному повинна спонукати вчителя до постійного пошуку нового, до випробовування власного потенціалу в різних виробничих ситуаціях – усе це для того, щоб він став взірцем для власних учнів і в подальшому спонукав їх до самовиховання. Зусилля майбутнього вчителя, який прагне до творчої професійної діяльності, мають бути керованими: молода людина повинна працювати над саморозвитком власних педагогічних здібностей, займатися соціально значущою діяльністю, вивчати передовий педагогічний досвід тощо.

Основним фактором, що гальмує самовиховання студентів педагогічного університету, їхню здатність до самовдосконалення, ми визначаємо неусвідомленість особистісної й соціальної значущості педагогічної діяльності. Не дуже високий соціальний статус сучасного вчителя, відсутність позитивних прикладів успішного учительства у найближчому оточенні зводить нанівець бажання зростати в професії. Тому найкращим виходом з такої ситуації стає активна залученість студентів у навчальний процес, окреслення перспектив майбутньої діяльності, участь у різного роду фахових змаганнях, олімпіадах, конкурсах.

Аналіз наукової літератури виявляє множинність прийомів і методів самовиховання, що включають самопізнання, самопостереження, самопланування, самонавіювання, самоінструкцію, самозвіт, самопереко-нування, самопрограмування, самопідкорення, самонаказ, самоконтроль, самовипробування, самосхвалення, самостимулювання [2].

На думку вчених, які розробляли проблему самовиховання студента (І. Вачков, В. Кан-Калік, Т. Полякова, М. Станкін та ін.), порядок змін в особистісному саморозвитку майбутнього вчителя варто розглядати як процес, що відбувається по спіралі: за кожної спроби розвинути ту чи іншу властивість студент проходить одні й ті самі стадії. Чим більше спроб здійснюється, тим більше нового усвідомленого досвіду набуває майбутній учитель, тим вищим стає рівень його професійної свідомості й професійного саморозвитку, заснованого на самовихованні. Отже власний досвід дає можливість майбутньому фахівцю, самовдосконалюючись, накопичувати знання, творчо їх інтерпретувати, доповнюючи особистісними сенсами й соціальною цінністю, щоб потім озброїти цими знаннями учнів з метою спонукати останніх до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку.

Отже, роль самовиховання в професійному становленні майбутнього вчителя надзвичайно важлива, адже від того, чи буде учитель самовдосконалюватись і саморозвиватись залежить майбутнє його учнів, їхня соціальна активність, їхня здатність до саморозвитку, а відтак – і спроможність змінювати світ на краще.

Література

1. Калужный А.С. Самовоспитание в структуре личностно-ориентированного воспитания студентов отечественной высшей школы // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии» – 2012. – № 3. – С.72-83.

2. Мандель Б.Р. Практическая психология воспитательной деятельности в высшем учебном заведении / Б.Р. Мандель – М.: Directmedia, 2016 г. – 232 с.

3. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / Синельников В.М. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 34-41.

4. Сулима Т.В. Профессиональное самовоспитание личности учителя - путь к творческой педагогической деятельности [Текст] / Т.В. Сулима // Высшее образование сегодня. – 2007. – №11. – С. 51-53.

КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сорока І.А.

У контексті формування пізнавальної активності студентів важливого значення набуває проблема визначення критеріїв сформованості цієї складної якості. Дослідники пропонують різні підходи до її розв'язання. Так, наприклад, А. Розенберг [5] стверджує, що пізнавальна активність характеризується рядом ознак, які знаходять вияв у таких показниках:

- наявність у пізнавальній діяльності ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь і навичок;
 - потреба в знаннях як найважливіший мотив пізнавальної діяльності;
 - інтерес до самого процесу пізнання (учіння), самостійність, відповідальність і творче ставлення до розв'язання пізнавальних завдань, прагнення знайти свій підхід до нового завдання, виявити ініціативу в процесі навчання;
 - володіння засобами пізнавальної діяльності, вміння самостійно мислити, виділяти головне, аналізувати, узагальнювати, складати план і т. п.; володіння вміннями і навичками учіння;
 - прагнення до поглиблення і розширення знань та засобів їх засвоєння, до використання додаткових джерел інформації, до самоосвіти;
 - уміння застосовувати на практиці засвоєні знання, використовувати їх для розв'язання поставлених завдань та набуття нових знань;
 - бажання ділитися своїми знаннями і досвідом з іншими, допомагати їм в організації власної пізнавальної діяльності;
 - активна участь у позаурочній колективній пізнавальній діяльності.
- Цікавий підхід до визначення критеріїв пізнавальної активності

запропонував В. Бешенцев. Виходячи із сутності пізнавальної активності як якості особистості, дослідник для оцінки рівня розвитку цього педагогічного явища визначив три критерії: мотиваційний, процесуальний і практично-дійовий. Показниками мотиваційного критерію є: інтерес до пізнання; ступінь усвідомлення необхідності вчитися; прагнення самостійно вирішувати пізнавальні завдання; допитливість; прагнення підвищити результати навчання; яскраво виражене бажання вчитися; позитивне ставлення до не обов'язкових занять і т. п. Процесуальний критерій виявляється через високий рівень уваги, пам'яті, уяви; схильність до читання додаткової літератури; високорозвинені інтелектуальні почуття; почуття відповідальності за результати навчання; успішність подолання пізнавальних труднощів; стан щиросердечного підйому в процесі навчання; тривалу пізнавальну активність; здатності до навчання й т.п. Практично-дійовий критерій представлений наступними показниками: частотою постановки питань перед викладачами й товаришами по навчанню; частотою виступів на заняттях; умінням виділяти головне, доводити, викладати знання; інтересом до раціональної організації навчальної діяльності; допомога товаришам по навчанню і т.д.

Становить інтерес позиція О. Артем'євої, яка, розглядаючи проблему активізації пізнавальної діяльності студентів, виділяє такі критерії її сформованості [1]:

1. Пізнавальна цілеспрямованість, яка виявляється у вербальній і невербальній активності студентів, заснованій на професійній компетентності.

2. Інтелектуально-орієнтовна реакція на зміст навчального матеріалу на основі виниклої пізнавальної потреби, обумовленої рівнем навченості й сформованості професійних умінь.

3. Ступінь розумової й пізнавальної самостійності й саморегуляції, що виявляється на заняттях і в позааудиторний час.

Для оцінки результативності активізації пізнавальної діяльності суб'єктів учіння у дисертаційному дослідженні А. Дарбули були розроблені загальні й специфічні критерії. Загальні містять у собі критерії мети, знання, якостей особистості й критерії педагогічної взаємодії.

В узагальненому вигляді специфічну групу критеріїв можна представити в такий спосіб:

- захопленість вивченням нового матеріалу на занятті: фактами, відомостями; питаннями по фактах, відомостях із залученням теоретичних обґрунтувань; глибоке захоплення пізнанням закономірностей, явищ, процесів;

- заняття з навчальної дисципліни у вільний час: з додаткової літератури, газет, журналів студент відбирає факти, але не намагається їх

обґрунтувати; читає газети, журнали, збираючи систематично матеріал з предмета чи розділу, який його цікавить; читає книги, журнали, газети, намагається придбати власні книги з предмета, що цікавить;

- негативна реакція на перерву, яка перериває пізнавальну діяльність, на відсутність у навчальному матеріалі цікавих відомостей по тій чи іншій темі або розділі, на відсутність у навчальному матеріалі можливостей теоретичного пошуку, проникнення в сутність процесів і явищ;

- прагнення до виконання завдань не обов'язкового характеру: пов'язаних зі спостереженням, пошуками фактичного матеріалу, з поглибленням теоретичного матеріалу;

- звертання до викладача з питаннями, що виходять за межі програми: з метою розширення знань фактичного матеріалу, уточнення того чи іншого поняття, поглиблення теоретичних уявлень;

- активність у виконанні навчальних завдань: бере участь у розв'язанні питань, які не вимагають тривалого теоретичного пошуку; активний при вирішенні проблем, що містять цікаві відомості;

- якість знань: володіє фактичним матеріалом, але часто навчається лише посередньо, залежно від задатків і мотивів навчання; знає основний матеріал предмета в межах програми; виявляє глибоке розуміння предмета понад програму.

У низці досліджень деталізовано критерії пізнавальної активності особистості. Серед них можна виділити наступні: питання до викладача (В. Пушкін, Т. Шамова, Г. Щукіна); схильність до аналізу помилок, критичність; здатність до перенесення знань в іншу ситуацію; оперування знаннями й уміннями; ступінь участі в колективній роботі (Л. Зюбин); прагнення за власною ініціативою брати участь у діяльності, в обговоренні окремих питань, доповненні; бажання висловити свою точку зору; заняття з окремих предметів у вільний час (читання журналів, допоміжної літератури, добровільна підготовка доповідей, рефератів, повідомлень, бажання обмінятися думками, знаннями з іншими, пізнати те нове, яким вони володіють та ін. Крім означених показників пізнавальної активності, заслуговують на увагу і ті, які називає А. Каніщенко: виявлення підвищеного інтересу до предмету, прагнення глибоко зрозуміти навчальний матеріал, використання у відповідях допоміжної інформації, вибір складного варіанта завдання, участь у роботі гуртків, відсутність необхідності в постійному контролі [3].

Характеризуючи пізнавальну активність, В.Лозова виділяє такі її складові: мисленнєву, розумову, інтелектуальну активність, морально-вольові та емоційні процеси. Заслуговують на увагу і виділені нею різні види пізнавальної активності: у залежності від ступеня самостійності суб'єкта – нормативно-гетерономна та ініціативно-автономна від форми

виявлення – зовнішня і внутрішня; від усвідомленості індивідом дій – імпульсивна та усвідомлена; від стійкості проявлення – ситуативна – інтегральна (стійка); за характером пізнавальної діяльності – репродуктивна, реконструктивна та творча [3, с. 32].

У відповідності з видами активності В.Лозова пропонує і показники. Зокрема, потенційна активність характеризується такими показниками як цікавість, допитливість, короточасний інтерес, не реалізований у конкретних діях. Функціонуюча (нормативно-гетерономна) – енергійне, інтенсивне виконання певних пізнавальних дій на вимогу зовнішніх вимог учителя, батьків і лише в рамках цих вимог; (ініціативно-автономна) – самостійна діяльність суб'єкта, який виявляє ініціативу, ставить завдання, пропонує способи діяльності. Зовнішня (моторна) – енергійне, інтенсивне, механічне виконання певних дій (розрахунок, написання, слухання). Внутрішня – сприйняття мети, мотивація діяльності, що зумовлюють її якість, напруження, силу думок, почуттів, волі. Імпульсивна – здійснення пізнавальних дій без усвідомлення їх необхідності, аналізу конкретної ситуації. Усвідомлена – усвідомлення мети, мотивів, врахування наслідків своїх дій, що зумовлюють їх якість. Ситуативна – виявляється епізодично, в певних умовах, лише в окремих видах діяльності. Інтегрована (стійка) – виявляється як постійна якість особистості, охоплює всі боки особистості, виявляється у різних видах діяльності. Репродуктивна – відповідальність суб'єкта, сумлінність, енергійність, інтенсивність в оволодінні готовими знаннями, в діяльності за зразком. Реконструктивна – відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність у процесі вибору способів діяльності, простому перенесенні знань і умінь у інші ситуації, інтерпретація знань. Творча – ініціатива, інтерес, самостійність, оригінальність діяльності; здійснення близького і дальнього переносу знань, умінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в традиційній ситуації [3, с.33].

В. Галузьяк пов'язує пізнавальну активність студентів з сформованістю у них внутрішніх мотивів навчальної діяльності, які безпосередньо стосуються процесу і результатів учіння: бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом учіння і т.д. [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що пізнавальна активність знаходить своє виявлення як у об'єктивному плані – в результатах навчальної діяльності, так і в суб'єктивному – у мотивах, потребах, інтересах. Слід зазначити також, що більшість підходів до визначення рівня пізнавальної активності передбачає виділення мотиваційних та операційних показників її сформованості.

Виходячи з структури пізнавальної діяльності, що має внутрішні й зовнішні прояви, можна визначити два основні критерії пізнавальної

активності студентів: рівень прояву зовнішньої пізнавальної діяльності й рівень прояву внутрішньої пізнавальної діяльності.

Внутрішня пізнавальна діяльність визначається характером протікання психічних пізнавальних процесів студента. Цей критерій представлений такими показниками: рівнем уваги, сприйняття, тривалістю утримання в пам'яті навчального матеріалу; розвиненістю внутрішнього мовлення, уяви при вивченні навчального матеріалу; ступенем емоційності, світовідчування в ході навчання і т.д.

Зовнішня пізнавальна діяльність характеризується ступенем розвиненості й прояву в ході навчання емоційної й рухової систем студентів. Цей критерій представлений такими показниками: частотою постановки питань і виступів на заняттях; умінням викладати знання, доводити, виділяти головне; старанністю ведення конспектів; ступенем розвиненості мови, звертанням за консультацією до викладачів, характером реакції на задане питання й т.д.

Література

1. Артемьева Г. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Г.И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 67–87.
2. Галузяк В. М. Проблема формування мотивації учіння студентів / В. М. Галузяк, Е. Л. Горбунь // Формування особистості майбутнього вчителя: Науково-методичний збірник / За ред. М.І. Сметанського, Р.С. Гуревича. – Вінниця: ВДП, 1994. – С.49-61.
3. Канищенко А. П. Развитие познавательной активности младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.П. Канищенко. – Киев, 1985. – 18 с.
4. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Харків, 2000. – 164 с.
5. Розенберг А. Я. Развитие познавательной активности старшокласников / А.Я. Розенберг // Радянська школа. – 1990. – №7. – С. 55-62.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стецька Ю. В., Коношевський Л. Л.

В умовах інформаційного суспільства ключовим педагогічним завданням закладів дошкільної освіти (ЗДО) стає формування інформаційної культури (ІК) дошкільнят. Вік дітей 5-6 років є найбільш сприятливим для її формування, оскільки цей сенситивний період у житті дитини пов'язаний із розвитком психічних функцій, становленням чуттєво-емоційних якостей її особистості, з формуванням здібностей до взаємодії з навколишнім світом, прагненням до міжособистісного

спілкування. З одного боку, ІК є чинником майбутнього особистісного становлення і розвитку дітей. З іншого боку, дошкільнята здатні освоювати ІК і виступати, таким чином, в якості носіїв первинних інформаційних знань, навичок роботи з джерелами одержання інформації, вмінь її обробляти і цілеспрямовано використовувати на основі пізнавального інтересу й особистісно значущих для дітей проблем. Нова інформаційна реальність є середовищем, в якому необхідно не лише перебувати, а й орієнтуватися в ньому, уміло долаючи бар'єри на шляху безконтрольної інформаційної дії на особистість дитини, що веде до необхідності адаптації до сучасних умов життя, в якому інформаційні виклики стають жорсткішими. ІК дошкільника впливає на вибірковість сприйняття і споживання інформації, вона виконує функцію нормативного регулятора її використання.

Із цього погляду, ЗДО відведена особлива роль у формуванні базових основ ІК дітей старшого дошкільного віку. ЗДО здатні використати широкий спектр різноманітних комунікативних, культурно-творчих, інтерактивних та ігрових засобів і технологій мультимедіа, що мають значний педагогічний потенціал у формуванні основ ІК.

Специфіка формування основ ІК дітей старшого дошкільного віку пов'язана з індивідуально-особистісними особливостями розвитку дитини. Відомо, що в цьому віці відбувається первинне становлення особистості, розвиваються особистісні механізми поведінки, формуються основи самосвідомості, самостійності і самодіяльності дошкільника. В процесі розглядання психологічних особливостей розвитку дитини дошкільного віку пріоритетними є особливості процесів сприйняття, накопичення і засвоєння інформації, процесів, що відбуваються впродовж усього життя людини, зазнаючи зміни на кожному віковому етапі.

У старшому дошкільному віці дитина починає розуміти, що вона вміє, а що ні, знає своє місце в системі стосунків з іншими людьми, усвідомлює не лише дії, а й внутрішні переживання, відкриває своє внутрішнє життя, яке і складає суть самопізнання. Тому з розвитком самостійної діяльності пізнавального і практичного характеру в дитини виникає потреба у формулюванні власних задумів на основі одержаної інформації, в констатації утруднень, у міркуванні з приводу способів виконання дії.

Найважливішою особливістю старшого дошкільного віку є те, що тут складається нова система психічних функцій, центральне місце в якій займає пам'ять. Те, що пам'ять стає в центрі свідомості дитини, призводить до істотних наслідків, що характеризують психічний розвиток старшого дошкільника. Сприйняття дитини 5 років ще носить мимовільний характер, тобто є неумисним.

Усе більш потужним чинником дії сучасного інформаційного

середовища на дітей старшого дошкільного віку стають телебачення, Інтернет і комп'ютер. Перед вторгненням ЗМІ в наше життя найбільш беззахисною і залежною категорією виявляються діти дошкільного віку. Доведено, що в цьому віці дитина не готова адекватно сприймати інформацію з екрану, не вміє критично відноситися до тієї або іншої інформації. Здатність телебачення до створення штучного середовища, багатого різними подразниками, також призводить до того, що дитина звикає до готових яскравих, образних вражень, під час цього вона не вміє і не відчуває потреби створювати власні образи, придумувати, міркувати і творити. Нерідко телебачення підміняє спілкування з близькими дорослими, і в цьому випадку воно, безумовно, робить деформуючий вплив на становлення особистості та психіки дитини. Відповідно, основне завдання батьків – створити умови, що дозволяють зрозуміти дошкільникові особистісно значущий сенс, самостійно виробити знання, вміння і сенси життя, що виступають орієнтирами в критичному відношенні до інформації.

У той самий час ніхто не закликає захищати дошкільника від телебачення або комп'ютера, оскільки це невід'ємна частина його майбутнього. На самому початку освоєння комп'ютера батьки мають бути прикладом для дитини. Саме вони мають допомогти їм створити особисте комп'ютерне середовище і навчити орієнтуватися в мережних інформаційних ресурсах. На перших порах рекомендується показувати дитині сімейні фотографії, грати з нею в розвивальні ігри, переглядати мультимедійні енциклопедії. Тут важливо підбирати комп'ютерні програми, що відповідають її віку, обмежувати час гри за комп'ютером. У процесі вибору комп'ютерних ігор важливо враховувати розвивальний або пізнавальний характер програм і поєднувати перегляд програм із подальшим спільним обговоренням. Залучення дошкільнят до роботи з сучасним цифровим і інтерактивним устаткуванням може бути заняттям не лише корисним у плані формування ІК, а й дуже захоплюючим. За умілого використання Інтернет може теж стати цінним джерелом інформації для дітей. За допомогою Інтернет разом із батьками дошкільник може подорожувати світом і дізнаватися багато цікавого про різні країни, культури, людей, про науку, історію, мистецтво. Відповідно, ЗМІ дають абсолютно нові можливості для одержання знань, для пізнання навколишнього світу, для дитячої творчості, створення загальнолюдських цінностей, з яких складається ІК дошкільника.

У процесі цього очевидно, що телебачення, відео та комп'ютерні мережі витісняють із життя дошкільника традиції домашнього читання. Батьки вважають за краще дати в руки дитини комп'ютер-планшет, ніж книгу казок, хоча для дітей важливе те, щоб батьки читали їм казки, вірші, оповідання, разом розглядали картинки, ілюстрації в книгах, усе це

є певним способом спілкування батьків із дітьми, що сприяє дитячому розвитку. Спільне читання розширює і збагачує світ дитини, є джерелом яскравих емоцій і вражень.

Досвід показує, що важливими умовами формування ІК дошкільнят у сім'ї є: безпека інформації й інформаційних ресурсів, які мають відповідати віковим, фізіологічним і психічним особливостям дитини; вибірковість у спільному перегляді телепередач із подальшим їх обговоренням; можливість вибору альтернативних телебаченню і комп'ютеру видів діяльності, таких як спільне читання улюблених творів, загальне відвідування спектаклю за сюжетом знайомої казки в театрі, виставки дитячої книги, організація екскурсії у бібліотеку і т.д.; формування сімейних традицій, зокрема, проведення сімейних свят, ювілеїв і днів народження в сім'ї, що супроводжуються сімейними презентаціями; фільтрація впливів інформаційного середовища, яке передбачає ретельний аналіз дитячих передач, комп'ютерних програм, книг.

Найважливішим чинником ефективності розвитку ІК дошкільнят є вплив особистості вихователя ЗДО на ефективність виховної діяльності за рахунок створення атмосфери співтворчості та взаєморозуміння під час освоєння дошкільником основ ІК. Дійсно, головним суб'єктом освітнього середовища є вихователь. Головне завдання вихователя, котрий працює з дітьми старшого дошкільного віку, – пристосувати дитину до життя у сучасному інформаційному світі, розвиваючи здібності до пізнання світу, до дій у такому світі та прояву відношення до світу. Це завдання вирішується створенням особистісно розвивального середовища, організацією різноманітних видів діяльності дошкільнят і побудовою партнерської взаємодії з дитиною. Взаєморозуміння і контакт вихователя і дитини багато в чому визначають успішний результат у формуванні особистості дошкільника.

Разом із цим психологи і педагоги стурбовані тим, що телебачення як засіб масової комунікації робить потужний негативний вплив на психіку дітей. Великий потік інформації, який несуть засоби масової комунікації, дитина дошкільного віку не в змозі засвоїти за короткий відрізок часу, що теж призводить до негативних наслідків. Сучасних фахівців, які працюють із дошкільнятами, така картина, що травмує дитину, насторожує і наштовхує на пошук шляхів вирішення цих проблем.

Отже, психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку обґрунтовують специфіку організації процесу щодо формування основ ІК дітей цього віку. Саме у цей період зростає значущість ролі дорослого, що полягає в правильному моделюванні такого середовища, що сприяє становленню, реалізації, розкриттю, самовдосконаленню особистості дитини в інформаційній діяльності.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Стоколос В. Ю.

Освітній процес – явище складне, багатогранне, динамічне. Його результативність не може бути забезпечена без високого рівня професійної майстерності педагога. Визначального значення розвиток педагогічної майстерності набуває і в підготовці майбутнього вчителя фізичної культури як успішного фахівця – майстра своєї справи.

Проблеми розвитку педагогічної майстерності в системі підготовки вчительських кадрів висвітлено в працях І. Зязюна, В. Каплінського, О. Лавриненка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Отич, В. Семиченко, С. Сисоевої, М. Солдатенка, Н. Тарасевич та ін. Окремим аспектам проблеми підвищення педагогічної майстерності вчителів фізичної культури присвячено дисертаційні дослідження Г. Балахнічової, О. Войтовської, І. Гавриш, П. Єфіменка, І. Максимчук, Т. Матвійчук, В. Огульчанського, В. Папучі.

Аналіз наукової літератури показує, що незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, проблема розвитку педагогічної майстерності фахівців цієї галузі ще не набула системного й обґрунтованого висвітлення.

Автори досліджень проблеми формування педагогічної майстерності вчителя фізичної культури підкреслюють, що його професійна діяльність є специфічною, суттєво відрізняється від діяльності інших вчителів і вимагає набагато більшої уваги, сконцентрованості, відповідальності. Так, учитель фізичної культури має одночасно контролювати стан, переміщення та безпеку всіх учнів класу на великій площі, вміти адаптуватися й адаптувати дітей до ситуацій, що різко змінюються (ігрові, навчальні, погодні, фізичні); убезпечувати дітей від одержання травм, перенавантажень; на тлі фізичних вправ, ігор і тренувань майстерно реалізувати виховний потенціал освітнього процесу. Специфіка професійної майстерності вчителя фізичної культури у тому, що вона гармонійно поєднує навчальну, виховну і спортивну майстерність.

Мистецтво бути вчителем фізичної культури дуже складне і багатогранне. У своїй професійній діяльності йому потрібно бути готовим до розв'язання найскладніших педагогічних задач і знаходити вихід з будь-яких складних ситуацій, що вимагає високого рівня майстерності.

Дослідник тенденцій розвитку ідей педагогічної майстерності

О. Лавріненко дійшов висновку, що в Україні та світі ці ідеї пройшли три етапи розвитку: а) середина XVI – середина XVIII ст. – розквіт гуманістичних, реформаторських та просвітницьких ідей, усвідомлення необхідності формування та розвитку професійно значущих рис особистості вчителя; б) кінець XVIII – друга половина XIX ст. – «розробка наукових засад педагогічної майстерності вченими і суспільно-культурними діячами періоду українського національно-культурного відродження» [4, с. 135]; в) кінець XIX – середина XX ст. «Це час появи нових оригінальних ідей у системі підготовки педагогічних кадрів, усвідомлення сутності та провідних чинників педагогічної майстерності» [4, с. 135].

У другій половині XX століття, за словами І. Зязюна, у педагогіці відбулося подальше «сходження до особистості», пов'язане з іменами В. Сухомлинського, Н. Кузьміної, О. Щербакова та ін. У цей час популярними стали соціометричні та психологічні підходи до побудови ідеальної особистості вчителя та її оцінки: створення професіограм з урахуванням багатоаспектних характеристик (діяльницької, розвивальної, дослідницької, мобілізаційної, креативної); розроблення моделей розвитку педагогічної спрямованості та майстерності, їх оптимізація й оцінка; вимірювання залежності педагогічної майстерності від індивідуальних особливостей вчителя (моторика, сенсорика, уява, темперамент, мислення)

Новий поштовх до дослідження педагогічної майстерності, пошуку нових шляхів її удосконалення дала епоха перебудови. У цей час з'являється плеяда педагогів-новаторів та шкіл інноваційного напрямку (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Волков, М. Щетинін, Б. Нікітін, Д. Ковалевський, І. Іванов та ін.).

Як зазначає дослідник педагогічної майстерності учителя фізичної культури В. Папуча, «однією із провідних ідей цього нового напрямку стала орієнтація на унікальну й неповторну особистість учителя, яка найбільш повно була представлена в концепції педагогічної майстерності, що започаткував А. Макаренко. Продовжувачем цих традицій у вітчизняній науці став І. Зязюн, яким були здійснені вдалі спроби операціоналізації педагогічної майстерності, виділення окремих складових, розробки теоретичних основ її формування та вимірювання» [4].

І. Зязюн визначає педагогічну майстерність як особливий стан особистості вчителя, що дозволяє природно поєднувати зовнішні високі вимоги до організації, проведення й результатів його діяльності з внутрішньою свободою і творчістю. Це діалектичне поєднання уможливорює високоякісне тактичне й стратегічне вирішення педагогічних ситуацій та досягнення освітніх цілей, причому учитель,

використовуючи педагогічний і світовий культурний досвід, залишається оригінальним і самобутнім, чим скеровує й стимулює вихованців до розвитку їхньої особистості [1, с. 13–18].

Вчений разом зі своїми соратниками спонукає науковців, вчителів та студентів не залишати поза увагою ті аспекти педагогічної діяльності, які забезпечують її самоорганізацію на рефлексивній основі і підсилюють її успішність, а саме: гуманістична спрямованість діяльності вчителя; його професійна компетентність як основа професійної майстерності; педагогічні здібності, які забезпечують швидкість самовдосконалення і педагогічна техніка, що спираючись на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя та гармонізувати структуру педагогічної діяльності.

На думку цього знаного дослідника та його послідовників, педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим оволодінням методами та прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим педагогічним досвідом. Разом з тим – це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя, адже високий рівень професійної майстерності не лише забезпечує високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Сучасна концепція педагогічної майстерності почала окреслюватися на початку ХХ століття, у другій половині якого набула міждисциплінарного розгляду як гуманітарна концепція.

У 1970-1980 рр. в Європі, меншою мірою в колишньому СРСР, відбулася переорієнтація з інформаційної, теоретичної (знаннєвої) освітньої парадигми на особистісну, в рамках якої предмет «Основи педагогічної майстерності» у підготовці вчителя стає одним із найважливіших. У цей час з'являються праці вітчизняних дослідників, присвячені цій проблемі, зокрема, Л. Рувінського, О. Кавурова, С. Єлканова та інших.

У європейській педагогічній практиці історично склалася градація вчителів фізичної культури за ступенем їхньої компетентності: а) вчителі із задовільною професійно-педагогічною компетенцією (виконують навчальний план формально, відсутня професійна мотивація і, як результат – динаміка педагогічного зростання); б) вчителі, які на достатньому рівні виконують свої обов'язки без залучення новаторських та творчих підходів, з використанням традиційного арсеналу прийомів і методів навчання; в) творчо орієнтовані високо вмотивовані педагоги, які постійно вдосконалюють педагогічну майстерність.

Опираючись на багаторічний досвід школи педагогічної майстерності академіка І.А.Зязюна, В. Каплінський розробив власний досвід організації

роботи з формування педагогічної майстерності в рамках діяльності наукової лабораторії педагогічної майстерності, керівником якої він є. Члени цієї лабораторії активно здійснюють дослідно-експериментальну роботу з пошуку шляхів формування педагогічної майстерності та реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя та викладача вищого навчального закладу[2; 5]. Унікальними є конкурси педагогічної майстерності, які щорічно проводяться у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського і переростають у справжнє свято педагогічної майстерності. Лідерами цих конкурсів є студенти факультету фізичного виховання і спорту.

Література

1. Зязюн І. А. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості / І.А.Зязюн // Педагог професійної школи : Зб. наук. пр. – К. : Науковий світ, 2001. – Вип. 1. – С. 8 – 17.

2. Каплінський В. В. Наукова лабораторія педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як школа формування професійної компетентності / В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. Вип. 48. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – С.13-19

3. Каплінський В. В. Конкурс педагогічної майстерності як засіб визначення рівня загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / В. В. Каплінський, О. В. Акімова, І. О. Асаулюк // Проблеми освіти. – №87. – ЖДУ ім. І. Франка. – Ж., 2016

4. Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX). Дис... докт. пед. наук. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олександр Андрійович Лавріненко. – Київ 2009. – 532 с.

5. Лазаренко Н. І. Зміст, структура і основні напрямки діяльності наукової лабораторії педагогічної майстерності викладача вищої школи / Н.І. Лазаренко // Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці : зб. Матеріалів III регіональної наук.- практ. конфер. 15 лютого 2017р. – Вінниця, 2017. – С.24-26

6. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки. Дис...канд. пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Володимир Миколайович Папуча. – Запоріжжя, 2010 – 272 с.

КОМУНКАТИВНИЙ І МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Столяренко О. В., Столяренко О. В., Варава С. В.

Відповідно до завдань реформування вищої освіти в руслі національних і європейських пріоритетів, становлення української державності, побудови громадянського суспільства, інтеграції в світове

співтовариство актуалізували орієнтацію на компетентну в своїй професії особистість, її духовну, морально-етичну культуру, що визначає основні напрями модернізації навчально-виховного процесу. Ідеалом визначена різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. В сучасній соціокультурній ситуації домінантою виховання майбутнього фахівця є формування гуманної, культурної особистості, здатної до організації етичних взаємин, продуктивної професійної діяльності на основі партнерства і співробітництва.

Вища освіта покликана забезпечити потреби молоді в оволодінні професією відповідно до інтересів, здібностей, нахилів, стану здоров'я; виховує здатність бути конкурентоспроможним на ринку праці завдяки знанням, умінням і навичкам з фаху; передбачає сформованість ціннісних орієнтацій, необхідних для відповідальної та компетентної участі в житті країни. А навчальний заклад – ланка в переліку соціальних інститутів, де формують культуру майбутнього спеціаліста, виховують громадянина, професіонала, фізично і духовно розвинену людину, здатну до самореалізації і духовного самовдосконалення.

Однією з якостей такої особистості є здатність до організації міжособистісних стосунків, які характеризуються ціннісним ставленням до людей. Вихід на нові стандарти загальнокультурної підготовки студентів вищих навчальних закладів полягає у вихованні гуманного і творчого підходу до всього, що становить процес їх життєдіяльності [6]. Одним з основних завдань при цьому є розвиток комунікативної компетентності, що проявляється і у відповідному рівні сформованості етичної поведінки та взаємовідносинах з оточенням.

Компетенцію ми розуміємо як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки, необхідну для якісної продуктивної діяльності в галузі, а *компетентність* в навчанні (коло питань, в яких людина добре розуміється) набувається не тільки під час вивчення предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [2]. У педагогічному словнику, поняття професійної компетентності формулюється у вигляді сукупності знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [4, с. 78]. За концепцією контекстного підходу до навчання, що пропонує А. Вербицький, компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань: «Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знаку – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знаннями» [1, с. 55]. Означений підхід формує уявлення про

професійну компетентність як про систему знань і вмінь. На думку В. Сластьоніна, професійна компетентність, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [5, с. 98]. І. Зязюн до змісту професійної компетентності включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [3, с. 34]. Маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби в розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Професійно компетентний фахівець за час навчання в педагогічному вищому закладі освіти може і повинен бути підготовлений. У нього мають бути сформовані всі необхідні для майбутнього вчителя складові професійної компетентності, які дозволять успішно здійснювати педагогічну діяльність.

Саме тому ми виділяємо основні уміння, якими має володіти майбутній учитель, і про що зазначено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках: проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальну інформацію, моделювати педагогічні ситуації [7]; перетворювати наукову інформацію в навчальний матеріал; сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості взаємин у класному колективі; висувати конкретні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі; виробляти сміливе, гнучке мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності; оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання стосунків з колегами, батьками учнів; здійснювати емоційний вплив на вихованців; регулярно здійснювати моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів; визначати ступінь ефективності власної діяльності; творчо переосмислювати досвід інших.

Взагалі, процес саморозвитку обумовлений біологічно, пов'язаний з соціалізацією та індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя, а отже, і власний розвиток. Процес формування професійної компетентності (в першу чергу, комунікативної й моральної) так само залежить від середовища, тому саме воно має стимулювати професійний саморозвиток [6].

Комунікативна компетентність – вміння взаємодіяти, бути зрозумілим; спілкуватися без обмежень усно, письмово, рідною й

іноземними мовами (В. Введенський, М. Коломієць, Н. Кузьміна, М. Мітіна, В. Пилипівський, А. Хуторський); *моральна* – готовність, спроможність та потреба жити, керуючись етичними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, А. Орлов, В. Синенко).

Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури підтверджує, що останнім часом комунікативний і морально-етичний аспекти освітньої компетенції майбутніх учителів, проблеми виховання у них морально-етичної культури стали предметом наукових пошуків. Основи теорії морального розвитку вчителів, і зокрема студентської молоді, розкриті у працях І. Беха, М. Боришевського, Г. Васяновича, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Пехоти, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської. Зокрема, в полі зору сучасних науковців в основному знаходилися проблеми формування етичної культури, саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (С. Гаряча, О. Дубасенюк, Г. Кардаш, Г. Ксензова, Л. Олексюк, Н. Павлик, Л. Хоружа, О. Яцій); виховання морально-духовних цінностей молоді (Г. Бондаренко, Т. Вечерок, С. Волочай, Т. Климчик, О. Олексюк, О. Хорошайло); моральне виховання в українських навчальних закладах (О. Матвієнко, І. Мишишин, М. Стельмахович, Ю. Щербяк); формування морально-етичної культури особистості в навчальних закладах різного типу (В. Бездухов, Р. Гуртовська, О. Гордійчук, І. Грязнов, В. Діуліна, В. Салко); формування морально-етичного ідеалу особистості (О. Вишневський, С. Карпенчук); проблема морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (М. Євтух, О. Каневська, В. Карагодін, Т. Тхоржевська, Г. Шевченко). Отже, вітчизняна педагогічна наука має чималий досвід у розв'язанні багатьох складних питань у морально-етичному вихованні молоді.

Проведена в нашій групі дослідницька робота дозволила зробити такі висновки: формування етичних взаємин студентської молоді ефективно здійснюватиметься за таких педагогічних умов: усвідомлення студентами значень морально-етичних понять, цінностей педагогічної професії у вихованні особистості; організація різноманітних організаційних форм і методів навчально-виховної роботи, що спрямовані на формування вміння здійснювати рефлексію морально-етичного досвіду; поступове накопичення майбутніми вчителями досвіду вирішення морально-етичних проблем; формування вмінь студентів генерувати нові технології та методики морально-етичного виховання у процесі взаємодії, а також: залучення кураторів студентських груп вищих навчальних закладів до виховної роботи, спрямованої на формування етичних взаємин студентів, ознайомлення їх зі змістом, формами та методами виховної роботи; використання технологій, що ставлять студентів вищих навчальних закладів в активну позицію у вирішенні проблемних ситуацій, пов'язаних

з етичними взаємовідносинами людей у міжособистісній взаємодії та професійній, як її частині; залучення студентів вищих навчальних закладів до розв'язання життєвих ситуацій, що стосуються цінностей людського спілкування у професійній та міжособистісній взаємодії.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш.шк., 1991. – 207 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Либідь, 2000. – 386 с.
5. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Столяренко О. В. Професійна компетентність майбутнього учителя в контексті полікультурного виховання / О. В. Столяренко // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2015. – Вип 85. – 240 с. – С. – 204–206.
7. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 148 с.

ШКОЛЬНАЯ ТЕМА В НОВЕЙШЕЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ

Таратута С. Л.

Школьная тема в русской литературе разрабатывается уже на протяжении нескольких столетий. Прослеживая тенденции развития литературы о школе, легко сделать вывод о социальной детерминированности данной темы. Будучи одним из общественных институтов, школа является отражением всех системных принципов и изменений, происходящих в государстве.

Школьная проза конца XX – начала XXI столетия полностью отвечает указанной закономерности. Период, отмеченный распадом огромной страны, ознаменовался крахом господствовавшей на её территории идеологии, уничтожением цензуры в литературе и других областях жизни, крайним расслоением общества, разрушением целого ряда нравственных ориентиров. Всё это не замедлило сказаться на школе как части общества и на литературе, школу описывающей. В 1990-2000-е годы появляется ряд самобытных произведений, продолжающих на новом историческом витке школьную тему. Среди них «Класс коррекции» Е. Мурашовой, «Географ глобус пропил» А. Иванова,

«Крошки Цахес» Е.Чижовой, «Трудный возраст» Е.Молданова, «Школа» В.Козлова и другие. Произведения носят разный характер и демонстрируют порой полярные авторские позиции. Однако в них наряду с жесткой критикой основ современной школы четко прослеживается важная тенденция русской классики – поиск положительного героя. На сей раз этот поиск осуществляется в учительской среде.

Написанная в 2004 году практикующим детским психологом Екатериной Мурашовой повесть «Класс коррекции» переносит нас в обычную современную общеобразовательную школу, в которой, как в капле воды, отражаются все пороки и проблемы общества. *«Школа – всего лишь слепок с общества в целом. Неужели вы не видите разделения «на классы» всего нашего мира? Бедные и богатые. Удачливые и неудачники. Умные и глупые...»* – резюмирует ситуацию Клавдия Николаевна – одна из учителей, описанных в повести. Яркой иллюстрацией этих слов становится разделение детей на разноуровневые классы исходя не только из способностей к учебе, но и в зависимости от социального происхождения и толщины родительских кошельков.

Герои повести – ученики 7-Е класса, класса коррекции, которые абсолютно смирились с отношением к себе как к дефективным, отсталым, лишённым жизненной перспективы людям. Да и учителя, по общему мнению, работают там в условиях, приближенных к боевым. Дети, собранные в этом классе, презентуют собой весь спектр социальных и медицинских проблем современного общества. Здесь и гиперактивный Антон, и слабовидящий и слабослышащий Мишаня, и страдающий ДЦП новичок Юра, и жертва агрессивной борьбы родителей за ребёнка Стеша, и Митька, ребёнок из многодетной семьи, не знающий родительской заботы, практически не умеющий разговаривать и вынужденный собирать окурки, чтобы заработать несколько рублей. Среди них бездомная и безродная Витька, несколько лет колесившая с дальнобойщиками по стране, а сейчас выхаживающая чужого младенца, и Виталик Тараканов, попавший в больницу, защитив мать от пьяного отца, бросавшегося на нее с ножом. *«И всё-таки... это дети... Администрация школы ведёт себя так, как будто бы их уже списали со счетов... как брак или я не знаю, что... Но ведь они же остаются детьми! Живыми, чувствующими!»* – обвинительным приговором звучат слова последнего романтика, молодого учителя географии.

Анализируя судьбы и поступки детей с таким конгломератом проблем, автор фокусирует внимание на внешне благополучном окружающем их мире и приходит к неожиданному выводу. Неполноценные в физическом и социальном плане дети оказываются на поверку гораздо более полноценными, чем окружающие их абсолютно здоровые и внешне благополучные.

Как ни парадоксально, во всех своих поступках и проявлениях ученики класса коррекции – настоящие люди с моралью, гораздо более высокой, чем у других. Они не конфликтуют друг с другом, а, наоборот, всегда дружно приходят на помощь: с вниманием и заботой относятся к колясочнику Юре, помогая ему адаптироваться в новых, сложных для него условиях, переживают за Митьку, не давая ему снова напиться, оберегают красавицу Шесту, в силу своего психического расстройства не понимающую силы воздействия своей внешности, от посягательств не порядочных людей, помогают Витьке, нянчащей брошенную матерью семимесячную малышку. Они гуманны и бескорыстны в своих поступках, по-взрослому мудры и ответственны за ближнего. Именно потому ведущим авторским приёмом становится антитеза: неполноценные и бесперспективные ученики класса коррекции выигрывают нравственный поединок у всего окружающего их мира.

Ведь это ученики других, привилегированных, классов смеются над мальчиком, страдающим ДЦП, передразнивая его походку, в то время как его «неполноценные» одноклассники всячески помогают ему переходить из кабинета в кабинет и перемещаться с этажа на этаж. Это абсолютно благополучные старшеклассники пользуются психологической беззащитностью Шести, решая удовлетворить свои инстинкты, в то время как ребята и девочки из ее класса перерывают весь город в поисках подружки, пытаясь не допустить насилия. Это имущие родители «ашек» младшей ступени не могут выдумать весомой причины, чтобы объяснить своим ещё не испорченным детям, почему инвалид-колясочник Юра из класса коррекции не может поехать с ними в Эрмитаж, даже заплатив за экскурсию, а его одноклассники собирают ему деньги на билет в музей.

Повесть Е.Мурашовой поднимает проблемы, абсолютно не типичные для школьной прозы более ранних периодов. Произведения о школе не рассказывали о расслоении общества, когда дети из неимущих семей в школьной столовой подьедают остатки со столов с полезной витаминной едой, которая оплачивается родителями-спонсорами для детей гимназических классов. Никогда ранее в подобных произведениях не декларировалось бессилие школы в решении целого ряда учебных и воспитательных вопросов: *«Администрация делает все от нее зависящее, чтобы этим детям помочь, хотя зачастую им помочь просто невозможно. Школа не может изменить мир, который существует за её пределами. ... Мы разработали для класса коррекции особые программы, учителя преподают там в условиях, приближенных к боевым, мы научили их читать, писать и считать, но поймите, мы не можем изменить их судьбу!»* Более того, практически никогда (за исключением некоторых произведений А.Лиханова) объектом описания не становились дети из неблагополучных семей, дети, социально не

адаптированные, иногда просто брошенные и бездомные, иногда ставшие жертвами насилия со стороны взрослых.

В обрисовке образов учителей в школьной прозе былых времен традиционной была оппозиция учитель-гуманист – учитель антигуманной ориентации. К первой категории, как правило, относились учителя демократического стиля общения, преданные своему делу и детскому коллективу. Ко второй – формалисты и консерваторы, равнодушно игнорирующие глубинные проблемы как учебного, так и воспитательного процесса. В повести Е.Мурашовой эта оппозиция несколько трансформируется. И, несмотря на то что некоторые учителя позволяют по отношению к ученикам класса коррекции явно сниженную лексику, всё же откровенно отрицательных образов учителей здесь нет. Даже учительница привилегированного младшего класса, отказывающаяся взять мальчика-колясочника на экскурсию в Эрмитаж, делает это не по злобе, а скорее по растерянности, боясь гнева родителей.

Однако оппозиция всё же существует. В данной повести её составляют учитель-идеалист и многоопытный учитель, понимающий ограниченность возможностей даже самых талантливых и равнодушных к своему делу учителей. Кульминацией этого противостояния становится разговор между молодым географом Сергеем Анатольевичем и Клавдией Николаевной, классным руководителем 7-Е. Начиная учитель географии – романтик, пришедший в школу по призванию, человек, равнодушный к судьбам детей, обделённых любовью, вниманием, списанных со счетов учителями и в большинстве своём не нужных своим родителям. *«Мой отец – геолог-полевик. Я окончил педагогический институт, я хочу учить детей, открывать для них чудесную планету, на которой мы вместе живём...»* – говорит Сергей Анатольевич, отказывающийся верить в невозможность помочь даже самым отпетым детям 12-14-летнего возраста, в безнадёжность этих детей. Ответ опытной учительницы, лишённой всяческих иллюзий касательно далеко не безграничных возможностей школы в целом и конкретных педагогов в частности, весьма точно иллюстрирует её позицию. Молодой географ, обвиняющий её и её коллег в бездействии и равнодушии, вызывает у учительницы лишь досаду, а его высокие слова о предназначении учителя – нескрываемое раздражение: *«Господи, Сергей Анатольевич! Мне уже страшно подумать, сколько мне лет! У меня двадцать семь лет педагогического стажа! Я вроде бы уже всё видела, и вот гадаю: что ещё должно произойти в нашей стране, чтобы у нас наконец перевелись идеалисты? Почему вы не пошли по стопам отца? Ну, это – «под крылом самолёта о чём-то поёт...», «милая моя, солнышко лесное...» – и всё такое... Школа пройдётя по вас, как асфальтовый каток, и... вы уже не сможете пользоваться розовыми*

очками...»

Приведённый диалог фактически оставляет открытым философский финал повести: на чьей стороне правда – на стороне наивного романтического оптимизма, который окрыляет, придаёт силы и иногда помогает совершить невозможное, или на стороне многолетнего опыта, отрезвляющего, заставляющего видеть жестокую реальность и поступать с точки зрения разумной целесообразности, а не с позиций призрачной веры в человека, много раз доказавшего свою безнадёжность.

Однако было бы несправедливым считать позицию, отстаиваемую Клавдией Николаевной, негуманной. Именно она и другие опытные учителя школы решились на нарушения и уже второй год обучают в классе коррекции неизвестно откуда появившуюся Витьку – бездомную девочку с тяжелейшей судьбой и без документов: *«У Виктории (если она, конечно, Виктория) нет семьи, её никто не ищет. До знакомства с Митей она вроде бы два года ездила по стране с дальнобойщиками. Где и с кем жила до этого – не говорит. Мы просили её не приходить, пытались не пускать в школу, узнать что-то через комиссию по делам несовершеннолетних, но Виктория и Митя исчезали оба, а спустя какое-то время опять появлялись на уроках. Собрали специальный подпольный педсовет: что делать? Все педагоги подтвердили: Виктория ведёт себя на уроках очень хорошо, действительно хочет учиться, положительно влияет на Митю. Решили: пусть будет, как есть»*. И сделано это было с единственной целью – во благо ребёнка. И не одного, а двоих. Ведь Витька стала не просто верным другом, но и настоящей опорой для Митьки – предоставленного самому себе мальчика из многодетной семьи.

Истина Клавдии Николаевны проста: школа – это общественный институт, и проблемы в ней – это проблемы, раздирающие общество, а потому их нельзя решить в отдельно взятой школе и отдельно взятом классе.

Абсолютным новаторством автора повести можно считать синтез реалистического повествования и фантастических элементов, чего нет ни в одном произведении данной тематики. Появившийся в классе новичок колясочник Юра обладает свойством перемещаться в некий параллельный мир, куда впоследствии берёт с собой нескольких самых близких друзей. Приём фантастики в повести несёт определённую идейную нагрузку. Волшебный мир, в который попадают дети, – это страна исполнения желаний: страдающий ДЦП Юра свободно ходит там без костылей, Мишаня замечательно слышит и видит, Витька получает материнскую любовь и поддержку, здесь ей не надо всё время качать голодную, брошенную матерью семимесячную сестрёнку Митьки, это за неё делают взрослые люди, которые хвалят девочку за трудолюбие и красоту и дают возможность отдохнуть. Параллельный мир, подобно

лемовському Солярису, правда несколько более доброму и гуманному, извлекает из подсознания пострадавших детей их заветные желания, которые никогда не сбудутся в реальном мире, и делает их счастливыми хоть на несколько часов. Тем самым автор выносит приговор современному социуму, жестокому по отношению к самым беззащитным его обитателям – детям.

Практикующий детский психолог, Екатерина Мурашова в своей повести очень тонко нащупала болевые точки современного мира и школы как его составной части. А потому морально-этический и социальный аспекты проблематики произведения раскрыты довольно глубоко, аргументы автора достаточно убедительны, а гуманистическая направленность при всей сложности поставленных проблем всё же оптимистична.

АКСІОЛОГІЧНИЙ І КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Ткачук К. С.

Педагогічна культура характеризує не лише підхід учителя до виконання професійних обов'язків, але і його систему цінностей, серед яких важливе місце займають громадянська позиція повага та інтерес до кращих зразків людської діяльності і культурно-історичних цінностей. Педагогічну культуру вчителя складає сукупність характеристик, таких як гуманістична спрямованість особистості педагога, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності тощо.

Аксіологічний (ціннісний) підхід у системі сучасної освіти покликаний сприяти вирішенню проблем світоглядного характеру. Звертання до аксіологічного підходу з метою вирішення проблем формування професійної культури вчителя зумовлено необхідністю вирішення низки суперечностей. Суспільні перетворення, з одного боку, спричиняють девальвацію традиційних суспільних цінностей, ціннісних настанов, на які була орієнтована освітня сфера. З іншого боку, ці перетворення сприяють розвитку нової ціннісної свідомості та поведінки, що детермінує необхідність розробки аксіологічних підходів в освіті [6, с. 222].

Основні аспекти аксіологічного підходу розглядали у своїх працях І. Ісаєв, В. Сластьонін, І. Тимошук та ін. В їхніх працях зауважується, що аксіологічний підхід дозволяє дослідити ціннісно-нормативний вимір соціокультурного простору педагогічної культури, аналізуючи її на основі базових цінностей: цільових, термінальних, інструментальних, традиційних, загальнолюдських. Згідно з аксіологічним підходом, процес

зародження культурно-освітніх знань детермінується системою ціннісного ставлення майбутнього вчителя до професійної діяльності.

У контексті аксіологічного підходу людину проголошується найвищою цінністю суспільства, самоціллю суспільного розвитку, водночас це дозволяє вивчати явища (у тому числі і педагогічні) з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людини. Розкриває сутність аксіологічного підходу діалектико-матеріалістична аксіологія. Її концептуальний апарат містить поняття „цінність», аксіологічну характеристику індивіда (суб'єкта ціннісного ставлення), загальні аксіологічні категорії (значення, сенс, оцінка, потреба, мотивація, ціль, ціннісні орієнтації).

У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і певного регулятора поведінки і діяльності людини у предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на найбільш потрібні їй цінності, які в перспективі відповідатимуть її інтересам і цілям, імпонуватимуть її досвіду. У професійній ціннісній орієнтації педагога такою цінністю виступає професія, коли педагогічні цінності є відносно стійкими орієнтирами, відповідно до яких учитель вибудовує своє життя й педагогічну діяльність [4, с. 122].

Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У такому випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значущою тільки для суб'єкта, який її переживає. Реалізація аксіологічного підходу набуває особливої актуальності у сучасних умовах бурхливих змін ціннісних орієнтацій суспільства.

Засвоєння і створення нових цінностей можливе тільки в культурному середовищі та завдяки духовній активності людини, її взаємодії з навколишнім світом. Аксіологічний підхід до вивчення культури передбачає певну ієрархію культурних цінностей, поза якою саме поняття цінності позбавляється змісту. Цінності, виконуючи функцію стимулів, створюють умови для реалізації особистості на нормативно-рольовому і особистісно-смысловому рівнях. Джерело особистісно-смыслові активності майбутнього вчителя – специфічні для його професійно-педагогічної діяльності потреби: постійне професійне самовдосконалення і надання допомоги своїм учням в їх особистісному розвитку [4, с. 123].

Таким чином аксіологічний підхід у формуванні професійної культури майбутніх учителів історії відіграє важливу роль, адже ціннісні установки на формування професійної майстерності спрямовують студентів на здобуття необхідних знань, умінь та навичок, необхідних для

подальшої роботи в навчальних закладах.

Важливим для нашого дослідження виявився культурологічний підхід. Основні положення культурологічного підходу до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців розкрито в працях І. Беха, В. Деляченка, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Крилової, Г. Тарасенко та ін. Сутність цього підходу – в культурному розвитку людини як особистості, як суб'єкта культури. Це означає перехід «від людини освіченої до людини культурної».

Вибір культурологічного підходу в нашому дослідженні зумовлений тим, що вища педагогічна освіта виконує всі основні функції культури (інформативну, регулятивну, комунікативну, інтегративну, адаптивну). Освіта та виховання – це культурні форми, у яких зберігається та передається наступним поколінням соціальна та професійна інформація [3, с.122].

Існує первісний зв'язок терміну «культура» з психічним та особистісним життям людини. Цей зв'язок повною мірою зберігається й розкривається у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема в гуманістичному напрямі психології та особистісно-інтегративному підході. Так, Г. Балл і В. Медінцев визначають особистість як «втілення або, точніше, буття культури в людському індивіді» [1, с. 7]; як таку якість особи, яка дозволяє їй бути відносно автономним і індивідуально своєрідним суб'єктом культури [1, с. 8]. Відповідно культура визначається як «місце перебування і перетворення особистості» [2, с. 191].

Більшість дослідників, котрі працюють у рідчизні культурологічного підходу, бачать його мету саме у подоланні явищ дегуманізації в освіті. У словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими сенсами і слугують людині, котра вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення у світі культурних цінностей.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєві і пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи навчання і виховання, вводить критерії продуктивності і творчості в діяльність дорослого і дитини. Цей підхід дозволяє розглядати галузь освіти крізь призму системоутворюючих понять, серед яких виокремимо такі:

- суб'єкт-об'єкт-суб'єктні (цінність, якість, культурна норма,

культурний інтерес та ін.);

- суб'єкт-суб'єктні (культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток (саморозвиток), глибинне спілкування, сумісність, насиченість подіями);

- об'єкт-суб'єктні (соціокультурна (культурна) ситуація, соціокультурний (культурний) контекст освіти, культурні моделі, мультикультурна (культурна) середовище освітніх систем).

Заслуговує на увагу науковий напрям, дослідники якого розглядають проблему культури як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості [5]. Соціальна взаємодія забезпечує актуалізацію професійної готовності вчителя, тому що поза нею вона виступає лише потенційною можливістю культурної діяльності. Цей підхід відкриває широкі можливості в дослідженні проблеми формування особистості, взаємодії культури і творчості, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності [7, с.147].

У процесі дослідження виявилось, що культурологічний підхід змінив уявлення про основні цінності вищої педагогічної освіти як виключно процесу набуття знань, розширив культурні основи виховання. Культурологічний підхід акцентує увагу на необхідності розвитку інтелектуальної та моральної сфери особистості вчителя в контексті культури як складових професійної культури майбутніх учителів історії.

Література

1. Балл Г.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г.О.Балл, В.О.Медінцев // *Горизонти освіти*. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
2. Батракова С.Н. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности / С.Н.Батракова // *Мир психологии*. – 2004. – № 4. – С. 183-193.
3. Бех І. Д. Воспитание личности: в 2-х кн. : науч.-метод.пособие / І.Д. Бех. – К. : Лыбидь. 2003. – 344 с.
4. Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю.Д. Бойчук // *Науковий вісник НТУУ «КПШ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка*. – Випуск №3, 2009. – С. 11 – 17.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1977. – 230 с.
6. Нікора А.О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця / А.О. Нікора. // *Науковий Вісник МНУ Імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні Науки*. – Випуск 1 (48), 2015. – С. 221-226.
7. Савченко О.П. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх вчителів. / О.П. Савченко // *Наука і освіта*, 2012. – №8. – С. 146-148.

ЕВОЛЮЦІЙНО-КОГНІТИВНА КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Уразбакієв Р. М.

Теоретичні підходи до морального виховання у зарубіжній педагогіці характеризуються значним різноманіттям і різноплановістю. Однією з найбільш обґрунтованих є еволюційно-когнітивна концепція морального розвитку особистості, запропонована американським психологом і педагогом Л.Кольбергом [1; 4; 5]. На наш погляд, вона має важливе науково-прикладне значення, оскільки відкриває широкі перспективи для вдосконалення морального виховання студентської молоді, розвитку її моральної свідомості. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне детальніше проаналізувати її сутність та можливості застосування у вітчизняній педагогічній практиці.

У 50-ті роки більшість американських психологів і антропологів вважали, що різним культурам властиві різні моральні норми і цінності (культурний релятивізм). На протигагу цьому Л.Кольберг намагався визначити універсальні, незалежні від етнічної й національної приналежності моральні цінності й етапи етичного розвитку людини. З цією метою він досліджував групу хлопчиків віком від 10 до 16 років за допомогою стандартизованого інтерв'ю, оснований на обговоренні дев'яти гіпотетичних моральних проблем (дилем), взятих із філософії і художньої літератури. У цих дилемах описувалися ситуації, в яких правила моралі вступають у протиріччя з індивідуальними потребами й благополуччям діючих осіб.

Найбільш відомою стала дилема Хайнца: «В одній європейській країні вмирає від особливої форми раку жінка. Однак є ліки, що, на думку лікарів, могли б її врятувати. Ці ліки нещодавно винайшов фармацевт, який проживає у тому самому місті. На їх виготовлення фармацевт витратив 200 доларів, проте тільки за одну дозу цих ліків він вимагає у 10 разів більше грошей, тобто 2000 доларів. Чоловік хворої жінки, Хайнец, зробив усе можливе, щоб зібрати цю суму, позичаючи гроші в знайомих, але одержати йому вдалося тільки половину. Тоді він повертається до фармацевта і просить його знизити ціну на ліки або дозволити йому віддати решту грошей пізніше. Фармацевт відповідає: «Я винайшов ці ліки і хочу отримати за це належну винагороду». Тієї ж ночі зневірений Хайнец задумує проникнути в аптеку і викрасти ліки. Правий він чи неправий? Чому?»

До викладеної ситуації можна поставитися по-різному, залежно від того, оцінювати її з погляду чоловіка, установок фармацевта або цінності людського життя. Важливіше, проте, не стільки відповісти на загальне запитання, можна чи не можна красти, скільки виправдати вибір,

зроблений у даному випадку героєм розповіді. Чи повинен Хайнц вкрати ліки, якщо так, то чому? Якщо ні – чому? Л.Кольберга цікавила не стільки відповідь, скільки обґрунтування дітьми морального вибору.

Внаслідок багаторічних досліджень Л.Кольберг дійшов висновку, що моральний розвиток особистості – це тривалий процес, який розпочинається в ранньому дитинстві і протягом життя проходить через декілька стадій. Л.Кольберг виділив три рівні розвитку моральної свідомості (доконвенційний, конвенційний і постконвенційний), кожен з яких складається з двох стадій.

Перший рівень моральної свідомості Л. Кольберг назвав доконвенційним (від англ. convention – угода), тому що діти не усвідомлюють суті моральних норм і правил. Він властивий здебільшого дітям до 9 років.

Стадія 1. Гетерономна мораль (стадія покори і покарання). Гетерономна мораль (від гр. hetero – інший і nomos – закон, тобто підпорядкована зовнішнім законам і правилам) – стадія наївного морального реалізму, слухняності заради слухняності. На цій стадії, розглядаючи питання добра і зла діти вважають, що людині треба дотримуватися певних правил, не завдавати людям і їхньому майну шкоди, щоб уникнути покарання.

Стадія 2. Інструментальний релятивізм (індивідуалізм, особистий інтерес і взаємний обмін). На цій стадії діти визнають необхідність дотримання моральних норм, якщо це сприяє реалізації їх інтересів. Поведінка оцінюється як моральна, якщо її наслідки відповідають інтересам і потребам самої людини: слухняність, виконання правил має приносити користь.

На наступному – конвенційному або традиційному рівні моральності – увага зосереджується на суспільних потребах і цінностях, які домінують над особистими інтересами. Підтримання гарних стосунків з оточуючими, позитивного враження про себе вважається самоцінністю. Цей рівень характерний для віку від 9 до 20-ти років. Він називається конвенційним, оскільки більшість людей у цьому віці приймає правила і норми суспільства як самоцінність.

Стадія 3. Міжособистісна нормативна моральність (схвалення іншими людьми). На цій стадії особистість надає важливого значення позитивній думці про себе оточуючих. Типовою є конформна поведінка у відповідності з стереотипами, яких притримується більшість людей. Моральною вважається поведінка, яка викликає схвалення в оточуючих, справляє на них гарне враження, виправдовує їх сподівання. Розуміння справедливості на цій стадії найбільш чітко відображено у «золотому правилі етики»: «Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе».

Стадія 4. Соціальна система і совість (авторитет, закон і порядок). На цій стадії індивід в моральних міркуваннях посилається на соціальні, юридичні, моральні чи релігійні закони, як найбільш стабільну та зрозумілу основу вирішення моральних дилем. Це стадія дотримання закону і порядку. Реалізація індивідуальних інтересів вважається моральною лише тоді, коли узгоджується з підтриманням соціального порядку. Типова аргументація для цієї стадії: «Ти повинен виконувати закон, навіть, якщо ти не погоджуєшся з ним, бо він прийнятий більшістю людей, ти маєш враховувати те, що є добрим для більшості».

Третій рівень розвитку моральної свідомості називається постконвенційним або рівнем автономної моральності. За схемою Л.Кольберга індивід на цьому рівні діє у відповідності з соціальним договором (стадія 5) чи керуючись універсальними принципами справедливості стадія 6). Цей рівень моральності передбачає високий розвиток формально-логічного мислення, розуміння абстрактних моральних принципів. Він досягається не раніше 20 років і властивий далеко не всім дорослим. Л. Кольберг підкреслював, що між стадіями морального розвитку і віком немає жорсткого зв'язку. В кожній віковій групі можуть бути індивіди з різним рівнем морального розвитку: деякі випереджають ровесників, інші – відстають від них. Результати досліджень, проведених в США, свідчать, що до 24 років більшість американців так і не досягає третього рівня морального розвитку.

Філософською основою теорії морального розвитку Л. Кольберга є розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі до людської гідності кожної людини. Внаслідок багаторічних досліджень вчений сформулював декілька висновків, які стосуються змісту і механізмів розвитку моральної свідомості особистості.

1. Кожна наступна стадія морального розвитку є якісно новим способом мислення, зорієнтованим на справедливе розв'язання моральних проблем.

2. Стадії утворюють інваріантну послідовність, тобто розвиваються в одному й тому ж порядку. Перестрибування неможливе: щоб досягти певної стадії морального розвитку, необхідно пройти через попередні.

3. Стадія – ієрархічне утворення, бо кожна наступна обов'язково інтегрує судження, характерні для попередньої, включаючи їх у більш диференційовану пізнавальну структуру.

4. Всі люди незалежно від культури, статі, раси і релігії проходять загальний для всіх шлях морального розвитку, хоча не всі досягають найвищої стадії. Вплив факторів культури може лише прискорити чи сповільнити розвиток, але не здатний змінити порядок стадій.

Теорія морального розвитку особистості має не лише науково-теоретичне, але й важливе прикладне значення. На її основі

Л. Кольбергом і його колегами була розроблена еволюційна концепція морального виховання [4]. Аспірант Л.Кольберга М. Блатт висунув гіпотезу: якщо дітям систематично демонструвати моральні судження, які дещо перевищують їх стадію морального розвитку, вони поступово пересвідчуються в їхній справедливості і розумності, завдяки чому перейдуть на вищий рівень моральних міркувань. З'ясувалося, що найбільш ефективний і природний шлях «презентації» дітям моральних суджень вищого рівня полягає в їх залученні до дискусій, групового обговорення моральних дилем. За таких умов діти, які перебувають на різних стадіях морального розвитку, неминуче прислухаються до думок ровесників з вищим рівнем моральних суджень.

Дослідження М.Блатта дали змогу сформулювати три істотні висновки щодо розвитку моральної свідомості особистості:

1. Перехід від однієї стадії морального розвитку до іншої, який природним шляхом відбувається протягом тривалого часу, може відбуватися швидше в умовах цілеспрямованого педагогічного керівництва.

2. Зміни у моральному розвитку вихованців мають стабільний, а не тимчасовий характер, зумовлений простим засвоєнням «правильних відповідей». Про це свідчать дослідження, проведені через рік після експерименту з використанням нових моральних дилем, які не обговорювалися з вихованцями.

3. Важливою умовою розвитку моральної свідомості вихованців є їх ознайомлення з різними поглядами на моральну проблему і постійна демонстрація їм моральних суджень, на одну стадію вищих за їх власну.

Розкриваючи можливості когнітивно-еволюційного підходу у моральному вихованні, Л. Кольберг наголошував, що його мета не повинна зводитися до прискореного просування вихованців по стадіях розвитку моральної свідомості. В різних культурах існують свої часові норми еволюційного розвитку моральної свідомості. Наприклад, у нашій культурі молодший шкільний вік, як правило, характеризується переходом від другого ступеня до третього. Немає жодних підстав форсувати перехід дітей на третій ступінь до досягнення цього віку. Натомість, мета морального виховання повинна полягати в тому, щоб не допустити відставання учнів у моральному розвитку.

Загалом, можна зробити висновок, що формування моральної свідомості не може відбуватися шляхом одного лише засвоєння особистістю моральних норм і формування відповідних навичок поведінки. Особистість має не просто оволодіти певними моральними знаннями, а навчитися самостійно осмислювати моральні цінності, розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати відповідальні рішення в ситуаціях морального вибору.

Положення еволюційно-когнітивної концепції морального розвитку особистості багато в чому співзвучні ідеям морального виховання, обґрунтованим видатним українським педагогом В. Сухомлинським [1; 3; 6]. В.Сухомлинський, зокрема, вказував на фундаментальну роль у моральному вихованні дітей їх бажання «бути хорошими», – потреби у повазі з боку оточуючих та в самоповазі. На думку Л. Кольберга, ця потреба лежить в основі поведінки людей, які перебувають на конвенційному рівні моральності.

Наше звернення до когнітивно-еволюційної концепції морального розвитку особистості пояснюється тим, що вона характеризується низкою особливостей, які уможливають її ефективне застосування у формуванні моральної свідомості майбутніх учителів:

- ґрунтується на діалогічній, суб'єкт-суб'єктній стратегії виховної взаємодії, що забезпечує свободу морального самовизначення студентів;
- відповідає віковим особливостям розвитку студентської молоді, якій властивий інтерес до теоретичного аналізу етичних проблем, прагнення пізнати глибинну сутність моральних понять і норм;
- сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів: рефлексії, емпатії, здатності до осмислення моральних ситуацій з позицій іншої людини, прогностичних здібностей, критичного мислення;
- забезпечує не лише інтеріоризацію моральних норм, а й розвиток соціоморального мислення, здатності розпізнавати, аналізувати та розв'язувати морально-етичні проблеми.

Література

1. Галузяк В. М. А.С.Макаренко і В.О.Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2000. – №7. – С. 35-40.
2. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексєєва // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.
3. Галузяк В. М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського / В. М. Галузяк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 128-132.
4. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
5. Пауэр Ф.К. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию / Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Колберг Л. // Психол. журнал. – 1992. – №3. – С.175-182.
6. Сметанський М.І. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 16-18.
7. Цырлина Т. В. Штрихи к портрету Л. Кольберга / Т.В. Цырлина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 3. – С. 173-175.

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Фалатюк С. А.

Проблеми морального виховання підростаючого покоління були і залишаються актуальними як для вітчизняних, так і зарубіжних науковців та педагогів-практиків. Психологічні механізми та закономірності морального виховання особистості розкриті в наукових працях Л. Божович, М. Болдирева, М. Боришевського, Т. Гаврилової, О. Киричука, Л. Рувінського, Є. Субботського та ін. Характеристика процесу морального виховання дошкільників і молодших школярів здійснена в працях І. Беха, А. Бойко, Т. Гуменникової, О. Матвієнко, А. Ліпкіної, О. Сідлецької, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко та ін. Питанням з'ясування змісту моральної свідомості особистості, а також визначенню її структурних компонентів значну увагу приділяли О. Богданова, В. Галузяк, М. Іванчук, І. Каіров, Р. Павелків, В. Плахтій, Н. Савінова, М. Сметанський, І. Харламов та ін. Організаційні форми і методи морального виховання дітей на різних вікових етапах вивчали А. Богуш, І. Кухар, В. Петрова, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Смовська, Т. Поніманська, Л. Шульга, Т. Яценко та ін.

Психологічні та педагогічні дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Басюк, І. Бех, О. Богданова, С. Максименко, О. Матвієнко, О. Савченко та ін., переконливо доводять, що дошкільний вік є сенситивним для сприймання та засвоєння моральних цінностей. Ця особливість зумовлена характерними для цього вікового періоду ознаками: високою пізнавальною активністю, пластичністю психіки, готовністю сприймати, наслідувати, випробовувати себе, підвищеною емоційністю та чутливістю, безмежною довірою до батьків і вихователів, ширістю та безпосередністю в поведінці.

Формування моральної свідомості дошкільників вимагає визначення чітких критеріїв і показників, на які можна було б спиратися, плануючи і здійснюючи виховну роботу, аналізуючи її ефективність. В етичній і психолого-педагогічній літературі поняття моральної вихованості трактується як рівень або міра моральної зрілості особистості, як вираження співвідношення між її поведінкою і моральними вимогами. Більшість авторів розуміє її як моральний розвиток особистості, відповідність її поведінки і переконань моральним нормам і цінностям суспільства [6, с. 96].

Так, розкриваючи поняття моральної вихованості, І. Мар'єнко трактує його як міру моральної зрілості, що виступає як сукупність кількісних і якісних показників, які характеризують моральне обличчя особистості і виражаються в її ставленні до моральних принципів суспільства.

Виділяються три групи таких ставлень (позитивні, нейтрально-індиферентні та негативні) і відповідно – три рівні моральної вихованості: високий, середній і низький [5].

У психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи до визначення провідних ознак, які характеризують рівень морального розвитку особистості. Найбільш розповсюджений функціонально-аналітичний підхід до моральної оцінки, який передбачає виділення досить великих переліків однопорядкових, не зведених у цілісну структуру моральних властивостей, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, ощадливість, скромність, дисциплінованість і ін. (М. Боришевський, Н. Єфременко, Л. Іванова, М. Монахов, І. Харламов і ін.).

М. Боришевський, зокрема, виділяє критерії сформованості моральних переконань особистості:

- самостійність і глибина суджень про моральні вимоги, етичні норми, принципи; ступінь стійкості цих суджень;
- здатність установлювати зв'язок між усвідомлюваною метою морального вчинку, його мотивами і засобами досягнення;
- реалізація в реальних вчинках усвідомлюваної значущої норми в ситуації морального вибору;
- активна протидія порушенням моральних норм навколишніми, дієво-критичне ставлення до власних вчинків, які не відповідають суб'єктивно значущим нормам;
- прояв емоційно-моральної чутливості до моральних явищ;
- стійкість у конфліктних моральних ситуаціях, здатність опиратися зовнішнім впливам (наприклад, навіюванню, груповому тиску), що суперечать прийнятним особистістю моральним нормам і принципам [1].

На думку І. Харламова, основним критерієм моральної вихованості особистості є співвідношення між мотивами її поведінки і характером вчинків, з одного боку, і моральними нормами та правилами, з іншого [7]. Найважливішими критеріями моральної вихованості особистості, на його погляд, є:

- а) глибина осмислення та знання норм і правил моралі, які характеризують моральну свідомість особистості;
- б) ступінь сформованості моральних умінь, навичок і звичок поведінки;
- в) характер моральної орієнтації в складних моральних ситуаціях, ступінь принциповості і прояву вольових зусиль у боротьбі з відступами від принципів і вимог моралі;
- г) міра моральної вимогливості до себе й інших людей, характер поведінки в колективі, а також наодинці з собою;
- д) наявність гуманістичних рис у характері та поведінці,

доброзичливість у ставленні до інших людей, рівень розвиненості почуття власної гідності, честі, сорому, совісті й ін.

А.Зосимовський також пропонує розглядати моральну вихованість як відображення певного рівня моральної свідомості особистості, з одного боку, і практичної (поведінкової) моральної готовності – з іншого, тобто як своєрідний сплав знань, переконань і реальних дій [4]. На його погляд, рівень моральної свідомості визначається в першу чергу повнотою етичних уявлень (знань) особистості, тобто повнотою відображення прийнятих у суспільстві основних етичних положень і принципів. Цей критерій дозволяє враховувати, що одним вихованцям відомі лише деякі моральні принципи (слабка моральна поінформованість), іншим – більша частина (задовільна поінформованість), а третім – усі найбільш важливі (добра моральна поінформованість).

Іншим показником «теоретичної» моральної готовності особистості А.Зосимовський вважає глибину усвідомлення нею соціально-особистісної значущості стрижневих етичних норм, які забезпечує їх емоційно-позитивне сприйняття. Цей критерій фіксує суб'єктивне ставлення особистості до засвоєваних етичних вимог і дозволяє виділити три рівні моральної усвідомленості. Перший – рівень малоусвідомленого засвоєння моральних вимог – характеризується переважно простим, чисто інформаційним знанням змісту моральних норм, недостатнім розумінням їх соціально-особистісного значення. Другий – рівень фрагментарної моральної переконаності – передбачає не тільки знання певного кола етичних норм, але й чітке розуміння їх суспільно-особистісної значущості. Водночас певна частина основних моральних вимог усе ще залишається індиферентною для особистості, не включеною до сфери її потреб. Третій, найбільш високий рівень – повної моральної переконаності – характеризується тим, що всі основні моральні вимоги усвідомлюються людиною одночасно як суспільно і як індивідуально-необхідні. При цьому вони внутрішньо приймаються нею, стають її переконаннями.

Третім показником моральної вихованості А.Зосимовський вважає реальну поведінку особистості, її вміння дотримуватись найважливіших правил суспільного життя, виконувати соціально-моральні обов'язки. До складу мінімально необхідних моральних умінь, на думку дослідника, входять власне поведінкові, навчальні, трудові, суспільно-організаторські, елементарно-педагогічні, а також дії з самоосвіти і самовиховання. Оцінювати операційно-технічну підготовленість особистості до моральної поведінки А.Зосимовський пропонує за двома ознаками. По-перше, слід враховувати повноту набутих практичних умінь і навичок (вузька, відносно широка і широка практична підготовленість), по-друге, – міру освоєння поведінкових умінь. В

одному випадку їх виконання вимагає від особистості серйозного напруження волі, посиленого самоконтролю (низький ступінь освоєння), в іншому – відбувається значною мірою мимовільно, досягаючи рівня навички (середній ступінь), у третьому – набуває характеру звичної, мимовільної дії (високий ступінь освоєння).

В. Галузяк, орієнтуючись на когнітивно-еволюційний підхід Л. Кольберга, виокремлює три загальні критерії моральної вихованості особистості: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Перший характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять, другий – особливості соціоморального мислення (стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору), третій – провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії [2, с. 134].

Зарубіжні дослідники, характеризуючи рівень моральної вихованості особистості, зосереджують увагу на когнітивних, емоційних і поведінкових характеристиках. Так, наприклад, американський психолог У. Х'юїт виділяє в структурі морального характеру особистості чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий і поведінковий [3, с. 20].

Визначаючи структурні компоненти моральної вихованості дошкільників, ми орієнтувалися на положення психологічної та педагогічної наук (М. Боритко, В. Галузяк, А. Зосимовський, Л. Рувінський, М. Сметанський, В. Чепіков та ін.), у яких зазначено, що розвиток будь-якої людської якості передбачає наявність знань про категорії, які формуються, адекватне емоційне ставлення до них, а також оволодіння способами реалізації певної якості в процесі спілкування та діяльності. Отже, структурними компонентами моральної свідомості можна вважати моральні уявлення, моральні почуття, моральну поведінку та моральні якості особистості. Ми розуміємо моральну свідомість особистості як комплексну властивість, що характеризується усвідомленням моральних норм і цінностей, їхнім суб'єктивним прийняттям, реалізацією в поведінці та прагненням до самовдосконалення.

Першим критерієм оцінювання рівня сформованості моральної свідомості старших дошкільників ми вважаємо *інформаційно-пізнавальний*, який виявляється в обізнаності дітей з моральними поняттями, нормами та правилами, розумінні їхнього змісту, значущості для себе, взаємозв'язків між ними, умінні застосовувати основні моральні категорії у мовленні. Наступний критерій оцінювання моральної вихованості дошкільників – *емоційно-ціннісний* характеризується наявністю ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення дитини до себе

та інших людей; глибиною та силою емоційних переживань у ситуаціях морального вибору; здатністю керувати своїм емоційним станом; рівнем розвитку емпатії. Третій критерій сформованості моральної свідомості дошкільників – *поведінковий*, що проявляється в реалізації моральних знань і цінностей у діяльності; сформованості стійких форм моральної поведінки; самостійності та активності в ситуаціях морального вибору. Четвертим критерієм визначено *рефлексивний*, який виявляється в прагненні особистості до самовдосконалення, набуття та розвитку моральних якостей, здатності оцінювати власні дії та вчинки, адекватності самооцінки. Відповідно до повноти сформованості визначених показників було виділено три рівні розвитку моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку: високий, середній та низький.

Література

1. Боришевський М. И. Моральні переконання та їх формування у дітей. / М. Й. Боришевський – К.: Знання, 1979. – 48 с.
2. Галузяк В. М. Моніторинг вихованості особистості / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 32. – Вінниця, 2010. – С. 127-136.
3. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
4. Зосимовский А. В. Критерии нравственной воспитанности / А. В. Зосимовский// Педагогика. – 1992. – №11-12. – С.22-26.
5. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника / И. С. Марьенко-М.: Педагогика, 1985. – 102 с.
6. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
7. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 158 с.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПРАКТИКИ

Хамська Н. Б.

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства особливо значимою є позиція суб'єктності особистості – здатність її до активних дій на основі усвідомленого вмотивованого ставлення до навколишньої дійсності. Формування діяльної, ініціативної, успішної особистості, яка здатна самостійно приймати рішення, усвідомлювати свою роль у житті ефективно здійснюється у її самореалізації. Цей процес розглядається як найвищий прояв особистістю індивідуальних, професійних можливостей

на основі задатків, здібностей, нахилів, морально-світоглядних цінностей [1].

Однією із ефективних форм навчання у вищому освітньому закладі, що сприяє самореалізації особистості студента, є інструктивно-методична практика. Особливість методики проведення інструктивно-методичної практики визначається метою, змістом, стилем і способами самовираження особистості, забезпечує свободу вибору видів діяльності за інтересами, стимулює цей процес шляхом створення ситуацій успіху: «зняття страху перед діяльністю», «персональна надзвичайність», «посилення мотивації» тощо. Кожного студента під час цього виду практики приваблює інноваційність, мобільність, динамічність в обміні інформацією, сприйнятті, розумінні інших, надає йому потужного поштовху для самовизначення, самовираження, самоствердження.

Роль педагогічної практики у життєдіяльності особистості досліджували В. Багрій, Н. Добіжа, Ю Радченко, Л. Хомич та ін.

Можливості самореалізації студента під час інструктивно-методичної практики ґрунтуються на врахуванні її інтересів, нахилів, уподобань. Під час цього виду практики літературну творчість студент розвиває в усіх видах діяльності, зокрема має можливість представити власні твори на місцевій студентській радіопередачі під назвою «День радості» та під час проведення творчих виховних проєктів «День родини», «Україно! ти в моєму серці!», «Нас надихають подвиги героїв», «Світ природи справжній і неповторний», «Наодинці з мистецтвом», «Таланти та їх шанувальники».

Розвиток інтелектуальних нахилів забезпечується проведенням квесту «Соціум». Студенти мають можливість створювати та розв'язувати кросворди (Cross, Crossword, Фабрика кросвордів, Crosswordus, LearningApps.org), виконувати завдання вікторин та квізів (Umapalata, LearningApps.org).

Художньо-естетично обдарована особистість розвиває свої здібності під час конкурсу малюнка на асфальті «Щастя України в посмішці дитини», «Якби я був чарівником», «В моїх руках майбутнє України», де кожен має можливість відтворити свою мрію змінити світ на краще, виявивши дотепність оригінальність, фантазію, техніку виконання. Захист малюнків проходить з елементами театралізації. Студенти демонструють особистісне ставлення до прекрасного, через власноруч написані віршовані рядки і доводять, що в кожного є вибір між добром і злом та віра в перемогу добра, виражають глибокі почуття любові до України. Окрім того, студенти з музичними здібностями самостійно створюють музичні твори, компілюють готові уривки музики, записують нові треки, обробляють музичні уривки за допомогою електронних он-лайн інструментів, навчаються грі на музичних інструментах у режимі

он-лайн (Pianu, Yousician).

Студенти, які мають здібності до комунікації і прагнуть розвивати ораторське мистецтво, мають можливість проводити тематичні дні, зокрема, «Справжній політ фантазії», «Найщиріші українці», «Супермодельєри оздоровчої дитячої зміни», «Шанувальники природи», «Перлини сміху», «Донкіхоти табірною збору». Створюючи виховні проекти, опираються на їх вихідні положення як особливого виду навчальної діяльності: активність у виборі завдання та його опрацюванні; практичної спрямованості проекту, його суспільно-корисної значущості; інтересу студентів до роботи, здатності до створення нових ідей, самостійності, творчості, колективної діяльності [3, с. 258].

У процесі виконання проектів створюються умови для формування комунікативної компетентності, тобто здатності до організації спілкування різних форм: індивідуальної, групової, колективної.

Любителі театралізованих дійств, які прагнуть удосконалити свої акторські здібності мають можливість відтворити справжній театр, переконатись у тому, що кожен є неповторним. Студенти виражають себе в різних видах театрального мистецтва (продовження сюжету картини, інсценізація пісні та танцю, шумовий оркестр, казка на новий лад, дружній шарж на відомих акторів, співаків). Його учасники планують, готують, презентують авторські програми театру оригінального жанру (театр тіней), народного театру, театру казки, детективу, пісні, пародії. Учасників вразила авторська інтерпретація поеми Т.Г. Шевченка «Тополя», зміст якої набув сучасного звучання, постановки сюжету театру тіней «Пам'яті небесної сотні»[3, с. 259].

Студенти мають можливість розміщувати відео на спеціальних сайтах (Youtue, Facebook, Instagram, Flickr), переглядати, коментувати, обговорювати, оцінювати роботи, додавати різноманітні спецефекти за допомогою програм для обробки відео (Pinnacle Studio, MovAvi, AdobeAfterEffects, SonyVegasPro, Lightworks).

Хобі, такі як майстрування, квілінг, вишивка, виготовлення поробок, аплікацій, флористика також знаходять відображення на інструктивно-методичній практиці. На майстер-класі «Художньо-прикладне мистецтво» пропонуються поради, як змайструвати щось своїми руками. Керівники майстер-класу діляться покроковими інструкціями, схемами, корисними порадами щодо створення витворів мистецтва.

Важливу роль у самореалізації особистості студента відіграють волонтерство, громадська, екологічна діяльність тощо.

Під час інструктивно-методичної практики студенти беруть участь в акції «Студенти інструктивно-методичного збору ВДПУ імені М.Коцюбинського на підтримку захисників СХОДУ». Вони пишуть листи бійцям Сходу, присвячують власні вірші, шиють білизну,

виготовляють маскувальні сітки, збирають та відправляють кошти для поранених, скалічених бійців, які перебувають у госпіталі на лікуванні. Можливість доступу студентів до сайтів, які організують допомогу людям (VolunteerMatch, Idealist, HandsOnnetwork) та тваринам (GreenLiving, Ecofabulous, The Chalkboard, Inhabitat, Freshome, The CoolHunter), закликають до охорони навколишнього середовища, стимулюють до активної взаємодії студентів з місцевим громадами і участі їх у громадському житті та природозахисній діяльності.

Отже, інструктивно-методична практика дає можливість створити величезний простір для таких процесів як самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку, самоутвердження особистості студента, що і забезпечує її самореалізацію.

Література

1. Педагогический словарь. – М.: изд. Центр «Академия», 2000. – С. 133.
2. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: Колективна монографія / Авт. кол. О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун – К., 2016. – 258 с.
3. Хамська Н.Б. Досягні свого акме // Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи : колективна монографія / Акімова О.В. (керівник), Каплінський В.В., Галузьяк В. М., Сапогов В.А. та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 225 – 250.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Холковська І. Л.

У процесі підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів важливе місце належить організації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Вивченню поняття «самостійна робота» присвячені дослідження С. Архангельського, М. Данилова, Б. Єсіпова, С. Заскалети, І. Казанцева, В. Козакова, О. Нікітіної, В. Олексенко, П. Підкасистого, Т. Постнікової, М. Скаткіна, І. Федоренко, С. Шарова та інших.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити низку основних підходів до розгляду поняття «самостійна робота»:

- з погляду встановлення певного часу на виконання завдання з обов'язковим проявом студентами самостійності і розумової напруги (С. Архангельський, І. Казанцев, І. Федоренко);
- як поєднання їх самостійної думки з їх самостійною фізичною дією (Б. Єсіпов, В. Олексенко);
- з погляду міри самостійності студентів у процесі навчальної

діяльності (С. Заскалета, Т. Постнікова).

У цих підходах розкритий внутрішній бік самостійної роботи студентів і, не повною мірою, простежується сама організація самостійної роботи.

Найбільш близькі нашому розумінню такі потрактовування самостійної роботи, в яких розглядається її суть:

- специфічна педагогічна конструкція, що визначається особливостями поставленого в ній навчально-пізнавального завдання, яке слугує головним стимулом і «пусковим» моментом розумового процесу тих, хто вчиться; (М. Данилов, В. Ляудис, М. Скаткін);

- сукупність, що складається з таких елементів, як: робота зі сприйняття і осмислення навчального матеріалу; вивчення різної літератури; переробки навчальної інформації у знання; закріплення знань, отриманих шляхом рішення завдань; підготовка до різного роду практичних занять; написання рефератів; підготовка до іспитів. Ці і інші елементи самостійної роботи тісно пов'язані, вони не є постійними і змінюються, ускладнюються відповідно до послідовного ускладнення організаційних форм і методів [2];

- організована активна діяльність студентів, спрямована на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування і розвиток умінь і навичок, узагальнення і систематизація знань;

- навчальне завдання, тобто те, що повинен виконати той, хто вчиться, об'єкт його діяльності, з одного боку, з іншого – форма прояву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчої уяви – при виконанні навчального завдання, яке у підсумку приводить до отримання абсолютно нових, раніше невідомих знань, або поглиблення і розширення сфери дії вже отриманих знань» [7, с. 310].

У результаті П. Підкасистий доходить висновків про те, що «організація самостійної роботи тих, хто вчиться, несе в собі чітко виражену функцію управління їх пізнавальною діяльністю» [7, с. 46].

Особливо цінними для нашого дослідження є висновки П. Підкасистого відносно самостійної роботи як засобу навчання, який:

- «в кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті і завданню;

- формує у того, хто навчається, на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для вирішення певного класу пізнавальних завдань і відповідного просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;

- виробляє у тих, хто вчиться, психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової і суспільної інформації при рішенні нових пізнавальних

завдань» [7, с. 310].

Аналіз різних підходів до організації самостійної роботи дозволив дійти висновків, що організація самостійної роботи майбутніх учителів у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології повинна забезпечувати їх послідовний перехід від одного рівня самостійної продуктивної діяльності до іншого. Причому «виокремлення у кожному типі самостійної роботи її цементуючого початку у вигляді пізнавального завдання дає можливість викладачеві заздалегідь передбачити характер пізнавальної діяльності студента і управляти цим процесом. Відсутність чітко сформульованого завдання в самостійній роботі призводить до того, що сам процес її виконання залишається прихованим для викладача, некерованим, або здійснюється стихійно» [6, с. 55].

На основі положень П. Підкасистого щодо організації самостійної роботи [7] нами проаналізовані рівні самостійної продуктивної діяльності майбутніх учителів у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології, а саме:

- відтворювальний рівень (копіюючі дії), що характеризується розв'язанням професійно-педагогічних завдань у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології за зразком, полягає в ідентифікації об'єктів і явищ, їх пізнаванні шляхом порівняння з відомим зразком;

- репродуктивний рівень (репродуктивна діяльність) характеризується відтворенням інформації про різні властивості об'єкту, що вивчається;

- продуктивний рівень (продуктивна діяльність) характеризується самостійним застосуванням отриманих конфліктологічних знань і вмінь для вирішення професійно-педагогічних завдань, здатністю до їх інтерпретації, формулювання висновків на основі використання методів індукції і дедукції;

- творчий рівень (самостійна діяльність) характеризується здатністю до перенесення конфліктологічних знань і вмінь у нові умови при розв'язанні професійно-педагогічних завдань, варіативністю їх рішення, що забезпечує розвиток педагогічного мислення.

Для ефективного використання самостійної роботи майбутніх учителів у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології викладач повинен дотримуватися низки дидактичних вимог до її організації, а саме:

- врахування рівня методологічної, теоретичної, методичної, практичної підготовленості майбутніх учителів у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології під час відбору професійно-педагогічних завдань;

- методично правильне формулювання професійно-педагогічних завдань для самостійної роботи як умова реалізації «можливості студента

вже на початковому етапі роботи ідентифікувати її результати, а викладачеві – виокремити і класифікувати перешкоди, які студент не може подолати самостійно;

- забезпечення поступового переходу від одного рівня складності розв'язання професійно-педагогічних завдань до іншого;
- адекватне оцінювання якості розв'язання професійно-педагогічного завдання на основі системного аналізу ефективності запропонованих способів досягнення наміченої мети з урахуванням витрачених зусиль на вирішення завдання;
- визначення часових меж виконання того або іншого професійно-педагогічного завдання.

Основними формами організації самостійної роботи майбутніх учителів у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології є: індивідуальні, групові, фронтальні.

За умов використання різних форм організації самостійної роботи студентів важливо дотримуватися принципів інтеграції і диференціації при розв'язанні професійно-педагогічних завдань у галузі засвоєння знань з педагогічної конфліктології.

Принцип інтеграції в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань студентами реалізується, з одного боку, через фронтальні форми навчання з метою оволодіння цілісним механізмом розв'язання завдань, і, з іншого, через індивідуальні форми навчання, коли кожен студент (група студентів) повинні опанувати комплекс завдань різної складності.

Принцип диференціації в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань студентами реалізується, з одного боку, через групові форми навчання, коли відбувається об'єднання студентів у навчальну групу, що визначається за випадковими ознаками, дозволяє враховувати відмінності між ними в процесі роботи і усувати їх (внутрішня диференціація), і, з іншого боку, через об'єднання студентів у спеціальну мікрогрупу, яка визначається на основі їх інтересів, схильностей, здібностей, індивідуальних особливостей, рівня підготовленості до вирішення професійно-педагогічних завдань для їх подальшого професійного розвитку (зовнішня диференціація) [8].

Педагогічні умови ефективного функціонування конфліктологічної підготовки майбутніх учителів є взаємопов'язаною сукупністю заходів, що забезпечують досягнення майбутніми вчителями конфліктологічної компетентності. Ефективна конфліктологічна підготовка майбутніх учителів можлива за допомогою створення і впровадження в практику освітнього процесу педагогічного університету комплексу педагогічних умов, що складається з двох взаємопов'язаних груп умов, що відображають змістові та організаційні сторони цілісного педагогічного процесу.

Література

1. Андрієнко О.В. Соціальна психологія: навчальний посібник / О.В. Андрієнко. – К.:Видав. центр «Академія», 2003. – 225 с.
2. Галузяк В.М. Педагогіка: Навч. посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 5-е вид., випр. і доп. – Вінниця: Вид-во ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
3. Галузяк В.М. Педагогічна конфліктологія: Навч. посібник / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
4. Гіренко С.П. Практична конфліктологія: Навч. посіб. / С.П. Гіренко. – Х.: ХНУВС, 2010. – 184 с.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
6. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: монография / Е.Ю. Никитина. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 285 с.
7. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогич. учебн. заведений // Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
8. Холковська І.Л. Принцип функціонально-предметної диференціації формування готовності майбутніх учителів до розв'язання конфліктів у старшій школі / І. Л. Холковська // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Франка. – Дрогобич: Просвіта, 2013. – Вип. 6. – Ч. II. – С. 178-185.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Шахов В. В.

Юнацький вік характеризується бурхливим розвитком та фундаментальними змінами в сфері самосвідомості особистості юнаків. У порівнянні з підлітковим, у студентському віці формується якісно інший рівень самосвідомості, усвідомлення себе як неповторної, своєрідної особистості, яка має власні переконання, почуття, оцінки. Відкриття власного внутрішнього світу викликає значні зміни в самосвідомості юнаків, власна свідомість стає об'єктом самоаналізу особистості юнака.

У студентському віці самосвідомість, включаючи всі компоненти структури «Я» особистості, має високий рівень розвитку, і саме це сприяє та визначає напрям розвитку професійної самосвідомості юнаків. Такі моральні категорії, як совість, почуття відповідальності та такі особистісні якості, як сила волі, мужність, прагнення до творчості студенти визначають не тільки шляхом оцінки себе як об'єкта, а шляхом осмислення, переосмислення себе в різних ситуаціях, і ці якості можуть бути або перешкодою на шляху до досягнення ети, або, навпаки,

полегшувати процес самореалізації.

Найбільш інтенсивно розвиток самосвідомості в процесі становлення «Я-концепції» особистості відбувається в юнацький період її розвитку. Тому основні психологічні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку можна співвіднести з базовими структурними компонентами її самосвідомості.

З погляду сучасної психології, самосвідомість є важливою підструктурою особистості, сутність якої полягає: по-перше, в усвідомленні особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – Я-образ; по-друге, в емоційно-ціннісному ставленні до себе як особистості, що формується в результаті співвідношення уявлень про власне реальне й ідеальне Я; по-третє, в регуляції власної поведінки і діяльності на основі сформованого Я-образу та ставлення до себе [4, с. 14].

Розглянемо вказані компоненти самосвідомості особистості й чинники їх формування у студентському віці.

Пізнавально-когнітивний компонент самосвідомості відображає уявлення індивіда про себе незалежно від того, ґрунтуються вони на суб'єктивних чи об'єктивних оцінках. Конкретні способи самосприйняття та самооцінки, що ведуть до формування образу-Я та Я-концепції особистості, знаходять своє відображення в самоописах.

Як чинник розвитку професійної самосвідомості студентів когнітивний компонент включає в себе, передусім, рефлексивність, «образ-Я» та цілепокладання. Рефлексивність – це здатність до відображення «образу-Я», а також усвідомлення сутності своєї особистої взаємодії з іншими людьми [1, с. 32].

Рефлексія забезпечує суб'єкту позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, визначити причини ймовірних успіхів і невдач [4].

Отже, рефлексивність проявляється в аналізі своїх задумів, своєї діяльності, наслідків прийнятого рішення, коли людина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом самоспостереження, а також у здатності людини до аналізу своєї взаємодії з оточенням і, таким чином, може виступати чинником розвитку професійної самосвідомості особистості.

Також студенти як юнаки, так і дівчата на новому рівні відкривають для себе індивідуальне, неповторне «Я», сприймають й осмислюють власні емоції та вчинки вже не як похідні від зовнішніх подій, а як внутрішній стан власного «Я». Ми погоджуємося з Т. Марценківською,

яка вважає, що сучасній психології потрібно перейти від концепції відображення до концепції конструювання: конструювання образу-Я та образу світу. Яким буде образ-Я та світу, залежить від нашої інтенції (намірів), яка як складова професійної самосвідомості й визначає наші наміри, що реалізуються спочатку в думках та уяві, а потім у поведінці, діях та вчинках [12].

О. Гуменюк вважає, що позитивне мислення стосовно власного «образу-Я» створює підґрунтя для позитивної самооцінки та гуманних вчинків. Головне завдання педагогів та психологів підкріплювати позитивний «образ-Я» та сприяти становленню позитивної «Я-концепції» особистості студентського віку, що сприятиме її особистісному зростанню [6, с. 30-31]. Таким чином, розвиток «образу-Я» особистості студентського віку можна розглядати як складову когнітивного чинника розвитку її професійної самосвідомості.

3. Карпенко дотримується думки про те, що здатність до «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу є важливою характеристикою індивіда як суб'єкта психічної активності. А свосерідний сплав у людині соціального й індивідуального дозволяє їй бути суб'єктом власної життєтворчості і здатною до цілепокладання свого розвитку взагалі [7].

Емоційно-оцінний компонент самосвідомості виступає як афективний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе самооцінку, самоствавлення та самоповагу. Самооцінка – це та оцінка, яку дає собі особистість, оцінка своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових, моральних якостей, своїх можливостей, ставлення до себе оточуючих, а також свого місця серед них. Самооцінка співвідноситься з рівнем домагань особистості. Регулятором самооцінки є «міра успішності людини в житті відповідно до її домагань» [14, с. 110].

На думку І. Кона, самооцінка може слугувати засобом психологічного захисту, бажання мати позитивний «образ-Я» нерідко спонукає індивіда перебільшувати свої досягнення і применшувати недоліки. Самооцінки юнаків та дівчат залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки й жінки, а ці стереотипи, у свою чергу, похідні від історично сформованих у суспільстві диференціації статевих ролей [9].

Самоповага – важливий компонент самосвідомості особистості, що виражає її узагальнене ставлення до себе і є чинником саморозвитку, іншими словами розвитку власної професійної самосвідомості. Саме це поняття визначає задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість «Я-реального» і «Я-ідеального», а також, визначає якою мірою людина вважає себе значущою, здібною, доброзичливою тощо. Студенти, які мають високий рівень самоповаги,

впевнені в собі, самостійні, незалежні у своїх судженнях, задоволені своїм життям. Проте незадоволеність собою і високий рівень самокритичності не завжди вказує на низький рівень самоповаги. Особливо в студентському віці, коли Я реальне не відповідає Я ідеальному. Саме це може свідчити про ріст самосвідомості юнаків, а також про розвиток їх інтелектуальних здібностей.

Самоставлення як складова афективного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості виражає емоційно-ціннісне ставлення до себе. Самоставлення можна вважати проявом суб'єктної активності людини, яка усвідомлює себе в ролі суб'єкта як активного творця своєї психіки, свого життя загалом.

У. Кірєєва підкреслює, що «процеси самопізнання і самоставлення знаходяться в постійній взаємодії, адже самоставлення виникає через пізнання себе і навпаки» [8, с. 124], що поєднує між собою когнітивні й афективні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Мотиваційно-ціннісний компонент самосвідомості виступає як мотиваційний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе потребу в саморозвитку, ціннісні орієнтації та смисложиттєві орієнтації. Потреба в саморозвитку – це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом власного життя.

У результаті проведених досліджень С. Кузікова робить висновок про те, що психологічні ресурси як сукупність можливостей саморозвитку в студентському віці існують, хоча для прогресивного особистісного саморозвитку потрібно їх актуалізувати, заохочуючи студентів до пошукової активності, підтримувати позитивне самосприйняття, намагатися зробити так, щоб саморозвиток став «культурним стереотипом» у нашій країні [11].

Ціннісні орієнтації – це спосіб, за яким людина диференціює об'єкти за їх значущістю, вони виявляються в цілях, інтересах, переконаннях тощо.

Ціннісні орієнтації в структурі людської діяльності пов'язані з пізнавальними й вольовими її сторонами, виражають змістовну спрямованість особистості, тобто внутрішню основу ставлення особистості до оточуючої дійсності, що, у свою чергу, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Потреба в усвідомленні власного життя як цілісного процесу, який має певну спрямованість та зміст, а не як серії розрізнених, виняткових ситуацій, є важливою орієнтовною позицією особистості. В студентському віці ця потреба є винятково значущою.

Поведінково-діяльнісний компонент самосвідомості особистості виступає як конативний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе самоконтроль, самоуправління та автономність.

Самоконтроль – процес усвідомленого, вольового управління своїм психічним життям, поведінкою і діяльністю відповідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості [14, с. 109]. Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості студентського віку, а також показником особливостей взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним детермінантами розвитку її професійної самосвідомості.

Самоуправління – це керування своїм власним розвитком. Перехід від спонтанного до саморегульованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісності Я-концепції, розвинених навичках саморегуляції, загальній адаптованості тощо). Довільність як суб'єктно спрямована дія вимагає від суб'єкта аналізу відношень, спонукань і умов, у яких дія може бути здійснена. Здатність управляти власними діями дозволяє говорити про суб'єктні дії [13, с. 91-94]. Процеси управління своєю життєдіяльністю є невід'ємними складовими становлення та розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Таким чином, здійснивши теоретичний аналіз проблеми психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості в студентському віці, в своїх подальших дослідженнях розглянемо механізми її розвитку.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.], [общ. редакция В. Я. Пелиновского]. – М.: «Прогресс», 1986. – 420 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : «Україна. – Віта», 1995. – 220 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [3-тє вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
4. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
5. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
6. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
7. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : Монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

8. Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / У. Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 120-130.

9. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

10. Корчікова І. В. Особистісна автономія як чинник визначення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.В.Корчікова. – Київ, 2014. – 24 с.

11. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія / С. Б. Кузікова; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.

12. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире: контакты и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 142-149.

13. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие [для студ. высш. пед. заведений] / К. Н. Поливанова. – М. : Издат. центр, 2000. – 184 с.

14. Психологія особистості: словник-довідник / [за редакцією П.П.Горностає, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТУДЕНТАМИ АКТУАЛЬНИХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Шахов В. І.

Сучасні умови особистісного й професійного становлення молоді, що характеризуються посиленням впливу таких чинників нестабільності життєдіяльності особистості, як швидкі зміни в суспільстві (зокрема в сфері інформаційній, технологічній, морально-ціннісній), суспільні кризи явища тощо, актуалізують проблеми вивчення психологічних особливостей активності людини у складних для неї життєвих обставинах, пошуку шляхів здійснення ефективного психолого-педагогічного впливу з метою сприяння розвитку в молодих людей здатності до подолання кризових ситуацій.

Нині особливої актуальності набуває проблема становлення та розвитку особистості, здатної долати складні життєві ситуації, негаразди та конструктивно розв'язувати різноманітні конфлікти. В час кризи, яка охоплює практично усі сфери нашого життя, та в період трансформації системи освіти одним із важливих критеріїв професіоналізму психолога є оволодіння ним компетенціями з надання допомоги особистості у подоланні критичних ситуацій загалом та життєвих криз зокрема.

Незважаючи на розробленість багатьох аспектів проблеми життєвих криз та психологічної допомоги при їх переживанні, питання опанування та подолання критичних ситуацій в житті людини, особливо у процесі особистісного та професійного становлення, залишається відкритим.

Постановка проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлена не лише недостатнім теоретичним обґрунтуванням та вивченням прикладних аспектів феномену «життєва криза», а й складністю дослідження, що супроводжується різноманітністю та неоднозначністю у концептуальних підходах.

Окрім аналізу теоретичних підходів щодо визначення сутності поняття «життєва криза», не менш значущим є дослідження особливостей і умов переживання життєвих криз, закономірностей перебігу та стратегій їх подолання у старшому юнацькому віці. Особливо важливим є оволодіння особистістю здатністю до саморегуляції, самопомоги та управління своєю поведінкою в період критичних ситуацій; набуття навичок конструктивного вирішення конфліктів та переживання життєвих криз. Така тенденція вимагає оптимізації шляхів подолання та вироблення стратегій розв'язання критичних ситуацій в період особистісного та професійного становлення особистості.

Пілотажне дослідження психологічних особливостей подолання студентами кризових ситуацій проводилось на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Різними видами експериментальної роботи протягом даного періоду було охоплено 125 студентів віком від 17 до 23 років.

Дослідження відбувалося у два етапи. На першому етапі виявлялися особливості життєвих ситуацій, які сприймаються та оцінюються молодими людьми як складні, а також основні поведінкові стратегії, що їх молодь реалізує в кризових ситуаціях. Всього в ньому взяли участь студенти 1-го й 4-го курсів денної форми навчання, а також студенти заочної форми навчання та молоді фахівці зі стажем до п'яти років. Молоді фахівці були залучені до цього етапу дослідження для того, щоб з їхньою допомогою з'ясувати, які кризові ситуації можуть стати актуальними для студентів після закінченні ними ВНЗ на початку професійної діяльності. Методами дослідження на даному етапі були: спостереження, бесіди, фокус-групи, анкетування.

Другий етап дослідження, в якому взяли участь студенти 3-го і 4-го курсів денної форми навчання ВДПУ, був присвячений перевірці припущення про існування взаємозв'язку між пріоритетністю у виборі студентами стратегій подолання певного типу й характеристиками психологічних властивостей їх особистості – когнітивних, емоційних (оцінних) та поведінково-регулятивних.

Отримані в ході першого етапу дослідження дані показали, що спектр актуальних для студентів ВНЗ і молодих фахівців кризових ситуацій, є достатньо широким і включає 42 різновиди. Аналіз змісту виділених ситуацій дозволив об'єднати їх у 5 груп, залежно від того, яких сфер життєдіяльності особистості вони стосуються (табл. 1).

Таблиця 1

Відносна частота кризових ситуацій різних типів у відповідях студентів 1-го і 4-го курсів, студентів-заочників і молодих фахівців

Типи кризових ситуацій	1 курс	4 курс	Студенти-заочники	Молоді фахівці	Усі опитані
Ситуації, в яких проявляються проблеми стосунків, міжособистісної взаємодії	50,9%	45,2%	42,5%	47,1%	46,2%
Ситуації загострення проблем власного особистісного розвитку	8,2%	23,7%	3,9%	5,9%	11,2%
Ситуації, пов'язані з актуальною діяльністю, виконанням обов'язків	22,7%	14,1%	15%	18,8%	17,3%
Ситуації, в яких є загрози й ризики для здоров'я та життя	5,45%	5,9%	9,5%	9,4%	7,4%
Ситуації, пов'язані з проблемами соціальної адаптації	12,7%	11,1%	29,1%	18,8%	17,9%

На другому етапі експерименту на основі даних, отриманих за допомогою опитувальника способів подолання кризових ситуацій Р. Лазаруса, а також співбесід і спостережень, було встановлено, що 58% досліджуваних студентів старших курсів ВНЗ у кризових ситуаціях обирають переважно активні стратегії подолання, а 42% студентів надають перевагу компенсаторним або пасивним способам копіngu (35,5% і 6,5% відповідно).

Таким чином, за результатами проведеного пілотажного дослідження психологічних особливостей реагування на кризові ситуації студентами було встановлено, що загальними тенденціями їх подолання молодими людьми студентського віку є ситуації, в яких проявляються проблеми міжособистісної взаємодії.

Була також встановлена і специфіка реагування на певного типу кризові ситуації. Зокрема, для студентів-першокурсників характерною є психологічна значущість для них ситуацій, пов'язаних з актуальною діяльністю (в основному – навчанням); студентів заочної форми навчання вирізняє актуальність для них проблем соціальної адаптації (фінансові

негарзди, проблеми з житлом, втрата роботи); студентів 4-го курсу денної форми навчання особливо турбує усвідомлювана ними актуальність ситуацій загострення проблем власного особистісного розвитку. Прогностичним для останніх є зростання актуальності по завершенні ними навчання у ВНЗ ситуацій, пов'язаних із соціальною адаптацією, виконанням професійних обов'язків, плануванням часу, діловою комунікацією.

ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Шепітко Д. І., Волошина О. В.

Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, спроможних інтегрувати теоретичні знання й практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями.

Трансформація освіти вимагає в першу чергу вирішення таких нагальних питань як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти.

На допомогу класичним технологічним аспектам приходять інші, зокрема, інтерактивні технології навчання.

Педагог, який впроваджує у своїй діяльності інтерактивні технології, повинен виступати в різних ролях і виконувати різноманітні функції: розробника й організатора заняття з використанням ігрової технології, консультанта, комунікатора, психолога [1; 2].

Педагог-ігротехнік. У практиці використання інтерактивних технологій не завжди можна використати готові ігри. Головна причина цього полягає в тому, що будь-яка готова ігрова процедура потребує адаптації для застосування в навчальному процесі для конкретного навчального курсу. Педагог в кращому випадку повинен адаптувати зміст ігрової процедури або запропонувати для свого курсу нову гру. Умовою успішної реалізації цієї функції є знання правил конструювання іншої ігрової процедури.

Педагог-консультант. Реалізація функції консультанта передбачає наявність умінь пояснити, в чому полягає сенс гри, які її цілі, сформулювати правила і норми, дати інструкції за ролями, описати процедуру, послідовність її виконання. Оскільки ця функція реалізується до початку самої гри, то викладачеві необхідно ще до початку гри продумати розподіл ролей між учасниками з урахуванням активності, пасивності, ступеня емоційної регуляції, спонтанності прояву поведінки учасників. Безумовно, легше надати можливість проявити себе більш активним учням, але, вирішуючи виховні завдання, важливо бути

уважним по відношенню до невпевнених, пасивних учнів, які можуть проявити себе в ході гри за підтримки педагога та всієї групи.

Одне з найважливіших завдань консультанта – надання консультаційної допомоги щодо застосування отриманих знань і умінь в практичній діяльності учнів. Тому важливо приділяти увагу саме тим учасникам, у яких виникають питання або проблеми; доцільно використовувати технологію активного рефлексивного слухання й постановки запитань з метою визначення специфіки труднощів, відстежувати вербальні й невербальні сигнали, що свідчать про виникнення в учасника інтерактивної гри труднощів під час інструктажу або в процесі гри.

Педагог-організатор гри. Ця функція реалізується на всіх етапах проведення гри: до її початку, під час гри й після. Виступаючи в ролі організатора, викладачеві необхідно супроводжувати весь хід гри: ставити цілі, приймати рішення, планувати, практично організовувати процес гри, контролювати її хід і результати, а при необхідності й корегувати зміст і саму процедуру проведення.

Організація ігрового процесу вимагає координацію роботи всіх ігрових команд, керівництво групою дискусією, надання допомоги й емоційної підтримки, експертизи змісту роботи, контролю за виконанням норм і правил ігрової взаємодії, швидкої реакції на непередбачені ситуації, вміння управляти конфліктними ситуаціями. Організатор також повинен подбати про приміщення для проведення гри, обладнання, роздаткові матеріали. Після закінчення ігрової процедури організатор повинен здійснити рефлексивний аналіз підсумків, організувати зворотній зв'язок, оцінити ефективність отриманих результатів.

Педагог-комунікатор. Комунікативна функція викладача є основною складовою навчальної діяльності. вона проявляється не тільки в умінні встановлювати контакти з будь-яким типом партнерів, а й ефективно висловлювати думки і слухати інших, ставити необхідні, точні запитання, що поглиблюють взаємодію, точно і грамотно відповідати на запитання учнів, встановлювати зворотній зв'язок, вести дискусію, полеміку, розробляти ефективні вербальні сценарії щодо різного рівня учнів. У цілому комунікатор є прикладом конструктивної взаємодії й ініціює комунікативну поведінку, створює комфортну й творчу атмосферу співпраці для інтерактивної діяльності.

Педагог-психолог. Для проведення інтерактивних ігор викладачам важливо мати ціннісні установки, пов'язані з «людським фактором» в міжособистісному та діловому спілкуванні, що в першу чергу виявляється в безоцінному ставленні до особистості учнів. У практиці навчання і виховання, на нашу думку, безоцінного ставлення важко досягнути, адже необхідний компонент будь-який навчальної діяльності –

це оцінка. Викладачеві, педагогу важливо навчитися оцінювати тільки досягнуті результати при безумовній підтримці вихованця. Це знімає тривогу щодо оцінки роботи учнів, а, отже, учасники освітнього процесу стають більш спонтанними, творчими, відкритими до нового досвіду навчання. Прояв уваги до слухачів, відповідальність як вид відносин, демонстрація теплоти і щирості у стосунках створюють найкращі умови для засвоєння нових навичок, особливо пов'язаних з комунікативною компетентністю.

Коли йдеться про інтерактивну взаємодію, поняття «безоцінність» включає рівноправність партнерів по комунікації, відсутність звинувачень, відсутність «оборонних позицій», довіру і щирість. Це демонструється через почуття міри, педагогічний такт і емоційну стриманість, а також через здатність постійно контролювати власну поведінку і свої відносини з іншими людьми. Розуміння інших людей пов'язане зі здатністю до емпатії, що особливо проявляється під час слухання співрозмовника, в наданні йому своєчасної психологічної підтримки.

Прояв по відношенню навіть до «важких» людей толерантності і щирості – дуже складний сценарій поведінки, який вимагає не тільки розвитку самосвідомості, а й самокорекції на основі усвідомлення власних особливостей особистості. Психологічний потенціал викладача найбільш яскраво проявляється при організації рольових ігор, тренінгів і групових вправ, а також вправ, що виконуються парами.

Таким чином, використання інтерактивних технологій передбачає грамотне і професійне виконання різних рольових функцій. Дійсно, в реальній практиці можна виконувати ці функції кількома організаторами. Такий досвід поширений в організаційно-діяльнісних й інноваційних іграх, які проводяться командою організаційних консультантів, тренерів. У навчальному та виховному процесі у педагога немає іншої альтернативи, крім тієї, яка передбачає вдосконалення особистісного ігротехнічного, комунікативного потенціалу, від якого залежить успіх, майстерність і результати виховання підростаючого покоління.

Література

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
2. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и развития персонала: учебное пособие / А.П. Панфилова. – СПб: ИВЭСЭП, 2003. – 536 с.

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Шульгіна Л. І.

В останні роки обговорення проблем загальноосвітньої та спеціальної школи характеризується посиленою увагою держави, вчених до учнів, яким складно засвоїти шкільну програму та в адаптуватися до соціального оточення. У Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами зазначається, що нинішня система спеціальної освіти в Україні має складну, розгалужену та диференційовану систему навчально-виховних закладів. Водночас у зв'язку зі зростанням за останні 5 років на 22 % кількості дітей з особливими потребами в різних регіонах країни (дітей зі складними комплексними дефектами, різними формами затримки психічного розвитку, дитячим аутизмом, девіантною поведінкою, труднощами у навчанні і спілкуванні), щорічним збільшенням на 5-6 тис. дітей-інвалідів (нині в Україні на обліку 152,2 тис. осіб), відсутністю необхідної кількості спеціальних закладів, кваліфікованих кадрів, існуюча система спеціальної освіти потребує якісних змін.

Проблема затримки психічного розвитку (ЗПР) виникла і набула особливого значення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці лише в середині ХХ ст.; внаслідок бурхливого розвитку різних галузей науки і техніки та ускладнення програм загальноосвітніх шкіл з'явилася велика кількість дітей, що зазнали труднощі в навчанні. Педагоги і психологи надавали великого значення аналізу причин цієї неуспішності. Досить часто вона пояснювалася розумовою відсталістю, таких дітей направляли у допоміжні школи, які з'явилися в Україні у 1908-1910 рр. В даний час школи для розумово відсталих дітей позначаються як спеціальні школи. Проте при клінічному обстеженні все частіше у багатьох дітей, які погано засвоювали програму загальноосвітньої школи, не вдавалося виявити специфічних особливостей, властивих розумовій відсталості [5, с. 77].

У 50 – 60-х роках ця проблема набула особливої значущості, в результаті чого під керівництвом М. Певзнер, учениці Л. Виготського, спеціаліста в галузі клініки розумової відсталості, було розпочато різнобічне дослідження причин неуспішності. Різке збільшення неуспішності на основі ускладнення програм навчання змусило її виокремити форми психічної недостатності, що проявлялися в умовах підвищених навчальних вимог. Комплексне клініко-психолого-педагогічне обстеження невстигаючих учнів зі шкіл різних регіонів країни стало основою сформульованих уявлень про дітей з затримкою психічного розвитку. Було виокремлено категорію дітей, які не підлягали направленню в допоміжну школу і становили значну частину (близько

50%) невстигаючих учнів загальноосвітньої системи навчання. Таким чином, проведення комплексу досліджень цієї аномалії розвитку, розпочате Т. Власовою і М. Певзнер, було викликане нагальними потребами життя: з одного боку, необхідністю встановлення причин неуспішності у масових школах і пошуку способів боротьби з нею, з іншого – потребою подальшої диференціації розумової відсталості та інших клінічних порушень пізнавальної діяльності.

Комплексні психолого-педагогічні дослідження дітей з діагностованою ЗПР протягом наступних 15 років дозволили накопичити велику кількість даних, що характеризують своєрідність психічного розвитку дітей цієї категорії. Сучасний етап досліджень представлений роботами Т. Сак, В. Тарасун та ін. За всіма досліджуваними показниками психосоціального розвитку такі діти відрізняються від інших дизонтогенетичних розладів, з одного боку, і від типового розвитку – з іншого, займаючи за рівнем психічного розвитку проміжне положення між розумово відсталими і однолітками з типовим розвитком. Так, за рівнем інтелектуального розвитку, що діагностується за допомогою тесту Векслера, діти з ЗПР виявляються на межі розумової відсталості (IQ від 70 до 90 умовних одиниць). За Міжнародною класифікацією ЗПР визначається як «загальний розлад психічного розвитку» [3, с. 90].

У зарубіжній літературі діти з ЗПР розглядаються з суто педагогічних позицій і зазвичай описуються як «діти з труднощами у навчанні» (educationally disabled, children with learning disabilities) або характеризуються як непристосовані, переважно внаслідок несприятливих умов життя (maladjusted), педагогічно занедбані, які страждають від соціальної та культурної депривації (socially and culturally deprived). До цієї групи дітей відносять також дітей з порушенням поведінки. Інші автори вважають, що відставання у розвитку, яке виявляється в труднощах навчання, пов'язане з залишковими органічними ушкодженнями мозку, дітей цієї категорії називають дітьми з мінімальними мозковими ушкодженнями (minimal brain damage) або дітьми з мінімальною мозковою дисфункцією (minimal brain dysfunction).

Труднощі у навчанні письму дослідниками (Б. Ананьєв, Л. Занков) розглядаються як наслідок зорових розладів. П. Шошин вважає, що недолік зорового сприйняття цих дітей пов'язаний з порушеннями в процесі усвідомлення сенсорної інформації. Значенню зорових уявлень у формуванні елементарних навичок письма присвячені дослідження П. Горфункель. Автор вважає, що лише за допомогою зорових уявлень може бути встановлена характерна для сформованого письма «асоціація слухомовленнєвого уявлення з рукописом».

Найважливішу роль у формуванні графічних навичок відіграє оволодіння дитиною технічно правильними прийомами письма і

координацією рухів пишучої руки. Порушення координації рухів і ручної моторики у дітей із ЗПР відзначаються багатьма авторами (С. Шевченко, У. Ульяновка, О. Усанова, М. Безруких, С. Ефімова, Е. Екжанова, А. Корнев та ін.). Процес оволодіння навичками письма підпорядковується закономірностям формування будь-якого рухового акту. Він включає в себе наступні етапи: постановка завдання, орієнтація в завданні і вибір адекватних методів і прийомів вирішення, безпосередня реалізація дії. Діти із ЗПР відчувають виражені труднощі у формуванні так званого «алгоритму руху» через недостатність з боку кінетичної основи довільного руху.

У залежності від механізмів порушення виділяють фонематичні, оптичні, оптико-гностичні, моторні, мнестичні та семантичні дислексію і дисграфію (М. Хватцев, Р. Лалаєва). При ЗПР церебрально-органічного генезу в певній мірі спостерігають порушення передумов успішного розвитку писемного мовлення, а саме: недостатність кінетичної основи довільного руху, недоліки усного мовлення; недорозвинення фонематичного сприйняття; існують проблеми з функціонуванням зорово-моторної координації, труднощі перекодування часової послідовності звуків у просторову послідовність букв; недостатньо сформовані графічно-моторні навички, несформовані навички звуко-буквенного аналізу.

У цілому корекційне навчання дітей з ЗПР потребує вирішення низки проблем: комплектування класів учнями з проблемами у навчанні; забезпечення навчального процесу відповідними методичними та програмними матеріалами; спеціальна підготовка педагогів для роботи з дітьми з ЗПР. У навчальному процесі особлива увага повинна приділятися вирішенню як загальних, так і індивідуальних корекційних завдань.

Література

1. Бастун Н. Проблеми першокласників // Психолог на педраді / О. Главник. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С.128.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.
3. Стадненко Н. М. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Н. М. Стадненко. – К., 1991. – 246 с.
4. Стадненко Н. М. Методика диагностики готовности до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – С. 20.
5. Шевченка З. У. Навчання дітей із затримкою психічного розвитку / З. У. Шевченка // Виховання і навчання дітей із порушеннями розвитку. – 2004. – №1. – С.3-9.
6. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
7. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами. – К., 2000.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Яресько О. М.

Провідною тенденцією розвитку сучасного суспільства є інтеграція систем освіти в єдиний європейський простір. Це зумовлює уніфікацію національних освітніх стандартів, сприяє диверсифікації освітніх моделей підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

На сучасному етапі реформування української системи шкільної освіти значно актуалізується проблема перебудови професійної підготовки педагогічних кадрів. Відтак в українській педагогіці зростає інтерес до міжнародного досвіду вищої педагогічної освіти. Поступова інтеграція України до європейського простору зумовлює інтерес до вивчення і врахування досвіду реформування шкільної освіти західноєвропейських країн.

Визначальним у здійсненні шкільних реформ був та залишається вчитель, вважає О. Романенко [3, с 10]. Реформування систем шкільної освіти, яке відбувається, посилює вимоги до його професійної діяльності. Відтак, особливої актуальності набуває проблема якості підготовки майбутніх учителів, що наголошують міжнародні документи в галузі освіти (Всесвітня доповідь з освіти «Учитель та навчання у світі, що змінюється» (1998), Всесвітня доповідь з моніторингу програми ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (2005) та ін.

Дослідники освітніх традицій зарубіжних країн відзначають, що Франція належить до найбільш освічених і культурних країн світу, є прикладом ефективного розв'язання проблем, які виникають у сфері освіти. Французька система педагогічної освіти формувалася протягом століть і вважається передовою у світі. Вона є пріоритетним напрямком розвитку системи освіти Франції, оскільки визначає якість професійної підготовки фахівців для всіх сфер життєдіяльності суспільства [4, с 1].

Питанням професійної підготовки вчителів у Франції присвячено чимало наукових праць вітчизняних і французьких учених, серед яких А. Ван, Е. Демолен, А. Селерье (сучасні проблеми французької освіти), М. Альте, Ф. Мерье (теоретичні основи педагогічної освіти у Франції), Г. Ле Буедек (професійний розвиток особистості), О. Романенко (професіоналізація педагогічної діяльності вчителя середньої школи Франції) та інші.

Попри різноманітність поглядів вчені сходяться на тому, що головним напрямом реформування педагогічної освіти має бути формування високого рівня професійної компетентності майбутніх учителів. Професійну компетентність визначають як сукупність набутих професійних умінь, навичок, підтверджених практикою, і передбачуваних педагогічних дій, яка дозволяє вчителю ефективно здійснювати

професійну діяльність [2]. Формування професійної компетентності здійснюється шляхом надання теоретичних знань та професійних умінь, обов'язкового тривалого педагогічного стажування і формування готовності майбутніх вчителів вести наукові дослідження [1].

Аналізуючи особливості системи професійної підготовки Франції, вчені відзначають позитивні результати від її спрямування на підготовку майбутніх учителів до практико-орієнтовного характеру професійної підготовки, що забезпечується вдалим поєднанням академічної підготовки з педагогічною, опорою на загальнонаукову підготовку, обов'язковим педагогічним стажуванням у школі, організацією неперервної педагогічної освіти [4].

Вагомим компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів є ознайомлення з передовими педагогічними технологіями та особливостями їх використання в практиці. У французькій педагогічній освіті студентам надається вільний доступ до вивчення передового досвіду, педагогічної документації та опанування інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечує належну підготовку спеціалістів, готових плідно працювати в умовах швидкозмінного сучасного суспільства.

Передові ідеї зарубіжного досвіду, зокрема Франції, можуть враховуватися у вітчизняній практиці професійної підготовки майбутніх вчителів. Подальші наукові розробки можуть бути спрямовані на дослідження змістового наповнення навчальних програм та особливостей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Література

1. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді та США: Подібне та відмінне. Стаття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: lib.iitta.gov.ua 17.11.2017 р.

2. Романенко О. Професіоналізація педагогічної діяльності вчителя середньої школи Франції // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: 36. статей. – Вип.5.- К.: Пед.преса, 2003.- С236-240.

3. Романенко О. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції. Автореферат дис... на здобуття наукового ступеня к.п.н. – Луганськ, 2007. – 22 с.

4. Харченко Т. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції. Стаття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: studentam.net.ua 10.11.2017 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Байдацький Роман Казимирович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
2. Біліченко Олександр Віталійович – викладач Вінницького медичного коледжу імені М. Заболотного, здобувач 1-го року підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
3. Білоус Наталія Олександрівна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
4. Варава Світлана Вікторівна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
5. Вінниченко Ольга Юріївна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
6. Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
7. Галагуз Олена Вікторівна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
8. Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
9. Гапчук Яна Анатоліївна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
10. Гарник Олена Романівна – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького

- державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
11. Глушук Олена Павлівна – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 12. Губіна Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 13. Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 14. Давідчук Алла Олегівна – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 15. Ельбрехт Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури, Державний науковий заклад «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ.
 16. Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон.
 17. Ігнатовська Руслана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Одеського державного університету внутрішніх справ, м. Одеса.
 18. Каплінський Андрій Станіславович – студент магістратури факультету фізичного виховання і спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 19. Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 20. Кішук Світлана Олександрівна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 21. Кльофас Г.В. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного

- педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
22. Коношевський Леонід Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 23. Корняк Оксана Ігорівна – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 24. Корсун Юлія Олегівна – викладач Вінницького національного технічного університету, м. Вінниця.
 25. Кравчук Вадим Ігорович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 26. Кузьменко Юлія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри навчальних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон.
 27. Мазур Катерина Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 28. Максим'як Юлія Сергіївна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 29. Мартинюк Оксана Вікторівна – завідувач сектором науково-аналітичної роботи з видання навчальної літератури відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ.
 30. Мельник Ірина Миколаївна – аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 31. Мікасян Вікторія Василівна – викладач іноземних мов, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, м. Вінниця.

32. Московчук Ольга Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
33. Нестерчук Юлія Вікторівна – студентка 54 групи Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир.
34. Николук Ольга Василівна – начальник відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ.
35. Омелянченко Костянтин Олександрович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
36. Оніщук Ірина – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
37. Подолянчук Діана Станіславівна – аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
38. Решетник Тетяна Іванівна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
39. Рибончук Вікторія – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
40. Романенко Діана Петрівна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
41. Рушківський Роман Валерійович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.

42. Рябий Віктор Олександрович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
43. Семчук Роман Романович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
44. Сорока Інна Анатоліївна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
45. Стецька Ю. В. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
46. Стоколос Володимир Юрійович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
47. Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету, м. Вінниця.
48. Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
49. Таратута Світлана Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
50. Ткачук Каріна Сергіївна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
51. Уразбакієв Роман Маратович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
52. Фалатюк Світлана Анатоліївна – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв

- Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
53. Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 54. Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 55. Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 56. Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 57. Шевчук Юлія Юріївна – студентка магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 58. Шепітко Дмитро Ігорович – студент магістратури Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 59. Шульгіна Лілія Іванівна – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця.
 60. Ярьсько Ольга Миколаївна – завідувач сектором інформаційно-ресурсного забезпечення загальної середньої освіти відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ.

ЗМІСТ

Байдацький Р. К., Галагуз О. В.	Використання методу проектів в умовах інклюзивного навчання	3
Біліченко О.В.	Вимоги до професійно-етичного аспекту підготовки та діяльності медичних сестер	5
Білоус Н. О.	Чинники формування професійної ідентичності студентів.....	10
Вінниченко О. Ю.	Формування професійно-педагогічного мислення майбутніх вчителів.....	12
Галузьяк В. М.	Особливості діалектичного педагогічного мислення.....	17
Гапчук Я. А.	Готовність майбутніх учителів до роботи з низько статусними дітьми як психолого- педагогічна категорія.....	25
Гарник О. Р.	Інноваційні форми співпраці вчителя з батьками молодших школярів.....	28
Глуцук О. П.	Педагогічні умови розвитку вмінь спілкування у дітей старшого дошкільного віку.....	31
Губіна С. І., Каплінський А.С.	Особливості формування в учнів здорового способу життя.....	34
Давідчук А.О.	Психолого-педагогічні аспекти ціннісного самовизначення старшокласників	38
Давидюк М. О.	Основні тенденції загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в 1920-ті роки.....	41
Ельбрехт О. М.	Гуманізація шкільної освіти США: теорія і практика	44
Жорова І. Я., Кузьменко Ю. В.	Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього педагога	48
Ігнатовська Р. В.	Структура професійної самосвідомості майбутніх юристів	50
Каплінський В. В.	Авторська технологія реалізації освітнього потенціалу відеоситуацій у процесі загально- педагогічної підготовки майбутнього вчителя	55
Кіщук С. О.	Організаторські якості в структурі професійної готовності вчителя	58
Кльофас Г. В.	Педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчальної діяльності	62
Корняк О. І., Волошина О. В.	Аналіз результатів експериментального дослід- ження з формування інклюзивної готовності майбутніх учителів	65

Корсун Ю. О.	Характеристика сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів.....	68
Кравчук В. І.	Навчальний діалог у підготовці майбутнього вчителя: його психолого-педагогічні основи	73
Мазур К. В.	Формування художньо-естетичного смаку в дошкільників як психолого-педагогічна проблема	75
Максим'як Ю. С., Омеляненко К. О., Шевчук Ю. Ю.	Дослідження проблем професійної компетентності і підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності	78
Мартинюк О. В.	Традиційна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Німеччини	82
Мельник І. М.	Основні напрями психологічних досліджень феномену ідентичності.....	85
Мікаєлян В. В.	Мовленнєва компетентність як професійно важлива якість лікаря	90
Московчук О. С.	Пропедевтична підготовка викладача ВНЗ до формування соціальної компетентності студентів.....	94
Нестерчук Ю. В.	Формування екологічної компетентності у дітей дошкільного віку засобами народних традицій та мистецтва.....	97
Николюк О. В.	Підготовка вчителя в Південній Кореї.....	102
Онішук І.	Використання аудіо- та відеоподкастів з метою оптимізації іншомовної освіти у педагогічних університетах України.....	104
Подолянчук Д. С.	Співвідношення понять «цінність» і «ціннісна орієнтація»	108
Решетник Т. І.	Моральні цінності особистості: сутність поняття та основні характеристики	112
Романенко Д. П., Волошина О. В.	Організація дослідно-експериментальної роботи з підготовки майбутніх вихователів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти	117
Рябий В. О.	Воля як рушійна сила фізичного самовдосконалення.....	120
Рибончук В. П.	Пізнавальна активність як об'єкт педагогічних досліджень	124
Рушківський Р. В.	Рефлексія в педагогічній діяльності вчителя	128
Семчук Р. Р.	Педагогічні умови самовиховання майбутнього вчителя.....	132
Сорока І. А.	Критерії пізнавальної активності студентів	135

Стецька Ю. В., Коношевський Л. Л.	Психолого-педагогічні особливості формування основ інформаційної культури дітей старшого дошкільного віку.....	139
Стоколос В. Ю.	Професійна майстерність вчителя фізичної культури як предмет науково-педагогічних досліджень	143
Столяренко О. В., Столяренко О. В., Варава С. В.	Комунікативний і морально-етичний аспекти освітньої компетенції майбутнього вчителя.....	146
Таратута С. Л.	Школьная тема в новейшей русской прозе	150
Ткачук К. С.	Аксіологічний і культурологічний підхід до формування професійної культури майбутнього вчителя історії.....	155
Уразбакієв Р. М.	Еволюційно-когнітивна концепція морального розвитку особистості	159
Фалатюк С. А.	Критерії сформованості моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку.....	164
Хамська Н. Б.	Самореалізація студента педагогічного ВНЗ у процесі інструктивно-методичної практики	168
Холковська І. Л.	Самостійна робота як чинник підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів.....	171
Шахов В. В.	Психологічні чинники розвитку професійної самосвідомості в студентському віці.....	175
Шахов В. І.	Психологічні особливості подолання студентами актуальних кризових ситуацій	180
Шепітко Д. І., Волошина О. В.	Характеристика роботи викладача в контексті організації інтерактивного навчання.....	183
Шульгіна Л. І.	Виховання дітей з затримкою психічного розвитку як психолого-педагогічна проблема	186
Ярьсько О. М.	Професійна підготовка вчителів у Франції	189
	Відомості про авторів	191

Наукове видання

Матеріали всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ»
м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.

Відповідальний за випуск *Галузяк В.М.*

Підписано до друку 28 грудня 2017 р.
Формат 60x84/16.
Папір друкарський. Друк цифровий.
Гарнітура Times. Ум. др. арк. 12,05.
Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua