

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

МАТЕРІАЛИ

IV Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

«Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя»

(26-27 листопада 2020 р.)

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-75

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор Штифурак В. Є.
доктор психологічних наук, професор Паламарчук О. М.

Друкується за рішенням Вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 16 грудня 2020 р.)

Редакційна колегія:

докт. пед. наук, проф. Н. І. Лазаренко, докт. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Р. С. Гуревич, докт. пед. наук, проф. А. М. Коломієць, докт. пед. наук, проф. О. В. Акімова, докт. пед. наук, проф. О. Є. Антонова, канд. пед. наук, доц. О. В. Волошина, канд. психол. наук, проф. В. М. Галузяк, канд. пед. наук, доц. С. І. Губіна, канд. пед. наук, доц. М. О. Давидюк, докт. пед. наук, проф. В. В. Каплінський, докт. пед. наук, проф. І. І. Коновальчук, канд. пед. наук, доц. В. А. Сапогов, докт. пед. наук, проф. О. В. Столяренко, докт. пед. наук, проф. В. А. Фрицюк, канд. пед. наук, доц. Н. Б. Хамська, канд. пед. наук, доц. І. Л. Холковська.

О-75 Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.). – Вінниця: «Твори», 2020. – 255 с.

ISBN 978-966-949-674-4

У збірнику подано матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», яка відбулася 26-27 листопада 2020 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: модернізація педагогічної освіти в контексті формування Європейського освітнього простору; сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; технології психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх учителів; розвиток особистісного потенціалу студентів педагогічних ЗВО; розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя; формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів; педагогічна практика як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя; інновації у вищій педагогічній освіті; сучасні технології навчання і професійної підготовки вчителя; зміст і методичне забезпечення особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів; особистісно-професійний розвиток учителя в історико-педагогічному вимірі; сучасний стан і тенденції підготовки вчителів у зарубіжних країнах.

Для науковців, викладачів педагогічних ЗВО, аспірантів, студентів.

УДК 978-966-949-674-4
ББК 74-580

© Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, 2020
© Колектив авторів, 2020

ВИТОКИ УКРАЇНСЬКОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ШКОЛИ СПІВУ

Адамчук Н. В.

Уточнено поняття вокального мистецтва, досліджено сутність вокальної школи в історико-культурологічному контексті, здійснена комплексна характеристика історичних і педагогічних передумов розвитку вокальних шкіл.

Ключові слова: вокальна школа, спів, фольклор, витоки, музична культура.

ORIGINS OF THE UKRAINIAN ACADEMIC SINGING SCHOOL

Adamchuk N. V.

The concept of vocal art is specified in the work, the essence of vocal school in the historical and cultural context is investigated, the complex characteristic of historical and pedagogical preconditions of development of vocal schools is carried out.

Keywords: vocal school, singing, folklore, origins, musical culture.

Академічне вокальне звучання називають класичним, оперно-концертним, іноді – філармонічним. Академічне означає дотримуватися кращих класичних світових традицій. Вірність традиційним вокальним цінностям викликана не консерватизмом в негативному сенсі, а стабільністю голосового органу протягом століть. Новаторство, що не виходить за голосові межі, допустимо, але академізм – основа такого новаторства.

Академічне співоче звучання – не місцева, а міжнародна елітна манера, яка найбільш повно виявляє голосові можливості.

Класиці властиве благородство округленого звучання і темброва однорідність голосних. Бельканто (bel canto – прекрасний спів) – яскравий прояв академічної манери.

Основа класичного співу – кантилена. Виконавець може бути яскравим інтерпретатором, заразливо темпераментним, але якщо голос не летіється, то немає академічного співака, немає бельканто. Відсутність звучання, що летіється – характерна ознака вокально-технічної неспроможності. Адже литися може тільки вільне звучання, коли гортань працює комфортно. Красива співучість академічного звучання вилинула на багато національних шкіл співу [1, с. 30].

Співак академічного стилю повинен мати красивий природний тембр, звучний голос, який рівно звучить на всьому діапазоні і на всіх голосних, володіти кантиленою, мати музичний слух і пам'ять, емоційну чуйність на музику, хорошу дикцію, працьовитість, сценічну зовнішність. Всі якості в досконалому вигляді рідко з'єднуються в одній особі.

Слабкість одних може поповнюватися іншими, доповнюватися тренінгом. У яскравого інтерпретатора обов'язково поєднуються інтелект, емоційність, вокальна техніка.

Академічному співу притаманні: змішання реєстрів і згладжена голосних; заокругленість, пісенність, польотні звучання і насиченість «верхів»; відсутність надмірної замкнутості, голосовий шовк.

Академічний вокал (спів) з'явився ще в XVI столітті. Його особливостю є те, що співак повинен володіти великою майстерністю, щоб відтворювати складні партії без допомоги допоміжної техніки, повинен самостійно управляти своїм голосом і озвучувати зал. Також, він повинен володіти широким діапазоном і з легкістю брати як високі ноти, так і низькі без будь-яких дефектів звучання і сторонніх шумів. Голос повинен бути чистим, ясним і об'ємним. Академічний вокал можна почути в опері, академічному хорі або капелі.

Сутність функціонування і розвитку технології академічної манери співу зводиться до штучного формування голосних для найкращого звучання у край низьких і високих реєстрах і переходу до співочої фонації на базі «маскувальної» артикуляції. Найбільш яскраво це проявляється в оперно-хоровій музиці. Відомо умовність оперної творчості поширюється і на вокально-хоровий її бік: текст розспівних арій і хитромудрих хорів найчастіше незрозумілий слухачеві, і вина в цьому зовсім не в поганій дикції співаків і солістів.

Звучання людського голосу на рівні світської хорової культури, особливо оперно-хорового виконавства, має бути значною мірою забарвлена тембрально і рябити природною вібрацією. Ці якості надають звучанню теплоту, виразність, людяність – всі ті атрибути, які складають сутність вокальної культури. Однак і тембр, і вібрація є своєрідною «тілесною» інформацією звуку і, отже, для церковного співу непридатні.

Умови побутування академічної музики в ситуації постмодернізму зазнали значних зміни, позначивши тенденцію до полегшення музичного змісту, тяжіння до розважального функціонування, побутування. У сучасній художній практиці складається нова концертна традиція, яка перебуває на стику різнорідних способів музикування. Відзначається ситуація, у якій стирається бар'єр між елітарним і масовим, дозволяючи людині відновити цілісність і повноту буття. Дана позиція охоплює велику сферу художніх явищ, які перебувають між академічним і неакадемічним мистецтвом.

У формуванні української академічної школи співу неоціненний вклад належить основоположнику української музичної класики Миколі Лисенку, який був першим серед тих, для кого діяльність у галузі музики стала професією. Так, у 1904 р. у м. Києві була відкрита музично-драматична школа М.Лисенка. Школа давала вищу мистецьку освіту, програми музичних дисциплін відповідали програмам консерваторії, предмети, що викладались в школі, поділялись на спеціальні та допоміжні. До спеціальних дисциплін належали: гра на фортепіано, скрипці,

віолончелі, оркестрових інструментах, сольний спів, теорія музики і композиції, диригування (оркестрове і хорове), сценічна гра, декламація. Право на навчання в школі мали особи всіх станів.

Створюючи музично-драматичну школу, М. Лисенко ставив собі завдання – виховати кадри українських музикантів-професіоналів. У школі викладали відомі педагоги Г. Любомирський, О. Вонсонська (скрипка), професори О. Мишуга, О. Муравйова (сольний спів), М. Старицька (драма), М. Лисенко (музично-теоретичні дисципліни, композиція). Композитор працював у своїй школі до останніх років життя. Після його смерті з 1918 р. школа була реорганізована у Вищий музично-драматичний інститут ім. М.Лисенка, до складу якого в 1928–1934 рр. входила Київська консерваторія, яка була відкрита в 1913 р. [5, с. 8].

Першим українським митцем, який розробляв наукові основи вокальної педагогіки, прагнучи вивести її зі сфери емпіричності й «секретності», був видатний співак Олександр Мишуга (1853-1922 рр.). Як вокальний педагог О. Мишуга працював у Києві (Музично-драматична школа М.Лисенка, 1905-1911 рр.), Варшаві (Вищий музичний інститут, 1911-1914 рр.), Римі та Мілані (1914-1918 рр.), Стокгольмі (1918). О.Мишуга не тримав у секреті свого методу постановки голосу, а хотів, щоб ним опанували всі, хто став на нелегку дорогу вокального мистецтва. Ідея його педагогічного методу полягала в тому, що спів – це подовжена мова, а звук співак повинен формувати в «резонансовій точці» [4, с. 85].

О. Мишуга-педагог вважав, що запорукою успіху співака є його повсякденна праця, натхнення ж – явище рідкісне, а співати треба часто, незалежно від настрою і почуття [5, с. 153]. О. Мишуга вважав, що фундаментом мистецтва співу є формування та використання якісного звуку. Навчання О.Мишуга вів, як він сам говорив «на п'яти нотних лінійках», укріплюючи центр голосу. Тобто, для тенора та сопрано підбирався навчальний репертуар, верхній діапазон якого був не вище «фа» – «фа-дієз» 2-ї октави; для баса, баритона та мецо-сопрано не вище «ля»(першої октави) – «до», «ре» (другої октави). Цей процес тривав не менше року [2, с. 25].

У своїх вправах О. Мишуга використовував склади з приголосною «н», які звучали «по-французьки», тобто з носовим призвучком. Працюючи викладачем у Києві, Варшаві, Римі, Мілані, Стокгольмі, він виховав понад п'ять десятків співаків, серед яких: М. Тессейр, М. Гребінецька, М. Микиша, Л. Морозовська, С. Федак, Я. Королевич, О. Любич-Парохняк, І. Сологуб-Бокконі та ін. [3, с. 137].

Велике історичне значення у розвиток української музичної культури мав перший в Україні музично-драматичний театр М.Садовського, який пропагував національну та світову культуру. З початку ХХ ст. у цьому театрі розпочала працювати викладачем-вокалістом Олена Муравйова (в минулому оперна співачка), яка здійснила вагомий внесок у розвиток національної української вокальної школи. Про вокально-педагогічний метод О. Муравйової довідуємось зі спогадів її учнів, з

«Пам'ятного зошита», написаного для драматичного сопрано О. Бишевської та тенора Б. Бобкова (Москва, 1936 р.) а також із друкованих матеріалів педагога з питань вокального мистецтва [1, с. 45]

Вокально-методичні принципи О. Муравйової вбирали в себе такі постулати: кожен студент індивідуальність і вимагає індивідуального підходу; – спів – це психофізичний процес; дихання у співі повинне бути глибоким, але при необхідності допустиме відхилення в бік грудного; положення гортані – фіксоване понижене, але не насильне; перехідною нотою для драматичного сопрано і тенора слід вважати ноту «ре-бемоль»; особливу увагу слід звертати на ноту «до-дієз», яку треба подумки підвищувати. – вправлятися необхідно на голосну «У». – при поєднанні регістрів (грудного і головного) необхідно обов'язково піднімати (скорочувати) завіску піднебіння при кожній наступній вищій ноті. Кредо О. Муравйової була єдність ідейно-художнього та вокально-технічного образу виконавця, тобто співака-музиканта. Видатний педагог виховала цілу плеяду надзвичайних оперних співаків. У Великому театрі співали прославлені І. Козловський, В. Златогорова, О. Бишевська; у Київському оперному театрі – З. Гайдай, Л. Руденко, Р. Разумова та інші.

У другій половині ХХ ст. помітно зріс естетичний і культурний рівень глядачів, що дозволило українським оперним театрам робити постановки, запрошуючи режисерів і диригентів європейського значення. Разом зі здобуттям Україною незалежності й самостійності, вітчизняні колективи, в тому числі й оперні, отримали можливість гастролювати за кордоном. Сьогодні мистецтво українських диригентів, режисерів, співаків користується великим успіхом і має вплив на міжнародний розвиток оперної музики.

Отже, сучасна українська академічна музика є багатограним, різностороннім явищем, яке ввбрало в себе як багатотіковий національний характер, історію, філософію, так і світові музичні тенденції. Хоча зараз високе мистецтво переживає непрості часи, бо багато культурологів засмучені тим фактом, що високе мистецтво поступається позиціями під натиском маскульту.

Література

1. Гергель Є.Л. Креативність як проблема творчості / Гергель Є.Л. // Вісник Харківського університету. – Харків, 2009. – № 460. – С. 29-33.
2. Головащенко М. І. Олександр Мишуга / Головащенко М. І. – Київ: Музична Україна, 1971. – 779 с.
3. Гуріна А. В., Борисенко А. Г. Школа Олександра Мишуги в історії української вокальної культури / Гуріна А. В., Борисенко А. Г. // Культура України. – Випуск 53. – 2016. – С. 136-146.
4. Ковбасюк А. М. Педагогічна діяльність співаків другої половини ХХ ст. в контексті розвитку Львівської вокальної школи / Ковбасюк А. М. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 10 (269), Ч. І. – С. 85-91.

5. Сумарокова В. Исполнительская школа: традиция, метод, методика / Сумарокова В. // Феномен школи в музично-виконавському мистецтві. Тези міжнародної науково-теоретичної конференції НМАУ. – Київ, 2005.

ВИКЛАДАННЯ ТВОРЧОСТІ В. ВИННИЧЕНКА В ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛІ

Антоненко В. А.

Творчість письменника Володимира Винниченка є дуже доречною для вивчення в основній та старшій школі. Вона характеризується посиленням інтересу до життя людини, до її психологічного світу, гуманістичних ідей, а відтак і виховання ціннісного ставлення до людини.

Ключові слова: моральне виховання, основна школа, старша школа, ціннісне ставлення до людини, творчість письменника.

TEACHING V. VYNNYCHENKO'S CREATIVITY IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Antonenko V. A.

The work of the writer Volodymyr Vynnychenko is very relevant for study in primary and secondary school. It is characterized by increasing interest in human life, its psychological world, humanistic ideas, and thus the education of values.

Keywords: moral education, basic school, high school, value attitude to the person, creativity of the writer.

У сучасному суспільстві спостерігається глибокий процес змін у всіх його структурах. І, як результат, відбувається переоцінка цінностей, вимог до особистості, що виражає ціннісне ставлення до людини та має свою специфіку на кожному віковому етапі розвитку особистості, що необхідно враховувати в педагогічному процесі. У молодшому шкільному віці акцент слід робити на вивченні особливостей моральної вихованості дитини, її морального розвитку, адже ціннісна проблематика є об'єктом вивчення морального виховання.

Проблему морального виховання молодших школярів досліджували чимало науковців як минулого, так і сьогодення. Серед них В.Г. Кремень, С.У. Гончаренко, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Н.М. Бібік, А.М. Бойко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко, Е.М. Степанов, Л.М. Лузіна, Н.Є. Щуркова та інші.

Мета статті — дослідити викладання творчості В. Винниченка в основній і старшій школі на прикладі творів «Федько-халамидник» та «Момент».

Питання виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів, як свідченням попередніх пошуків, є недостатньо дослідженою. Найбільш висвітленим є аспект формування ціннісного ставлення

в учнів до природи. Загалом, саме з причин молодослідженості, проблема виховання ціннісного ставлення до людини в учнів основної школи залишається актуальною. У центрі уваги сучасної школи має бути людина, її духовний світ, творчі здібності, високі моральні якості. При цьому великий вплив на формування особистості належить художній літературі. Однак в наш час виховати школяра допитливим і вдумливим читачем не так просто [1, с. 12].

Здійснити це можливо за умови, коли інтелектуальне життя школяра проходить серед книжок. Все це успішно можна реалізувати на уроках позакласного читання, де формується читач, який самостійно набуватиме необхідних знань через «діалог» з автором твору. Проблема позакласного читання вважається однією з найважливіших і найяскравіших, до того ж, варто саме через увагу до художнього слова виховувати мораль, адже саме такі уроки, наприклад, авторські (одного окремого письменника) чи зі збіркою, мають бути уроками роздумів, глибоких переживань. Так, вагомий внесок у благородну справу морально-етичного виховання та й розвитку української дитячої літератури загалом зробив Володимир Винниченко.

Автор збірки «Намисто», оповідань «Кумедія з Костем», «Федько-халамидник», «Бабусин подарунок» виявив себе тонким знавцем дивовижного внутрішнього світу маленьких героїв. Велика любов до дітей допомагала письменникові зворушливо-ніжно, зі співчуттям і боєм сприймати, переживати, зображувати тяжку, а часто й трагічну долю «маленьких грішників». З любов'ю, на повну силу свого таланту писав він про дітей, про їхні чисті і високі мрії, добрі помисли серця. Справді, захоплюючись моральною красою персонажів твору, прагнучи наслідувати їхні вчинки, дитина починає думати про себе, оцінювати свої дії і поведінку. На жаль, твори Володимира Винниченка не вивчаються на уроках читання в початкових класах, але їх можна розглядати на уроках позакласного читання та в позаурочний час.

Тож розглянемо вивчення творів «Федько-халамидник» та «Момент». Тематика Винниченкових творів про дітей дуже різноманітна, причому в одному оповіданні часто переплітаються кілька тем [2, с. 9].

Умовою повноцінного прочитання та осмислення художнього твору є звернення до його емоційного компоненту. В учнів потрібно розвивати здатність відчувати емоційний стан героїв, емоційне тло, на якому розгортаються події, почуття автора. Занурення в емоційну атмосферу твору допоможе учням відкрити серця для сприйняття твору, краще осягнути його смислові глибини. В оповіданні «Федько-халамидник» — шибайголова Федько зухвало катається на крижинах, що сунуть по річці, відважно кидається на порятунок боягуза Толі, що вирішив позмагатися з ним у сміливості, але попав у халепу. Характерною особливістю Винниченкових творів є те, що персонажі у нього з'являються уже сформованими, а характер їх вимальовується поступово, проявляється в поведінці, рішеннях, вчинках. Слід відзначити, що переважає не пряма

авторська оцінка та аналіз, а враження самих героїв, їх спостереження. Автор ніби розчиняється в своїх персонажах, примішує читача дивитися на світ їхніми очима і міркувати їхніми думками.

В образах дітей, створених Володимиром Винниченком, є багато спільного з образами дітей у творах інших українських письменників, і в той же час у них є чимало відмінних рис — ці образи вирізняються оригінальністю й самотутністю.

Твір сприймається з більшою зацікавленістю, якщо його вивченню передувє розповідь про автора, про обставини, які спонукали його взятися за перо. Безперечно, навчальні програми не спрямовують учителя на ознайомлення молодших школярів з життєписом митця, а відсутність розробленої методики роботи над вивченням біографії письменника у початкових класах дає змогу вчителю використовувати окремі факти у довільній формі. Використання на уроці яскравих подій з життя письменника допоможе глибше усвідомити зміст твору, зацікавити учнів особистістю автора, на прикладі його життя формувати у дітей певні моральні якості. Оповідання об'ємне за змістом, а тому вчитель дає завдання прочитати вдома, а вже на уроці з позакласного читання відбувається обговорення прочитаного, поділ на частини, складання плану.

Твір обов'язково повинен схвилювати дітей, викликати відповідні почуття. Тому під час аналізу твору краще йти від особистісних вражень учня про прочитане. Бесіду важливо розпочати з питань: Які почуття виникли у тебе під час читання? Що здивувало тебе? Що сподобалось у творі? Які думки навіює? Потім учні переказують текст за планом. Вчитель повинен зробити висновок, чому вчить це оповідання.

Твір «Момент» В. Винниченка викладається на уроках української літератури у 10 класі. На занятті учнями розкривається сутність порушених автором проблем у творі, а саме: розвиток уміння аргументовано передавати власні роздуми, судження про миттєве і вічне, сенс щастя, є можливість замислитись над сенсом людського життя, що допоможе у майбутньому сформувати активне ставлення до життя та щастя людини. Темою імпресіоністичної новели «Момент» стала історія короткого кохання, що зародилося між молодим революціонером і панною в драматичній, ризикованій для життя ситуації. Історія ця справді психологічно витончена, світла й прекрасна, але й печальна, адже герой новели залишається наодинці з мукою осиротілого щастя, яке спалахнуло було на мить і зникло разом із чарівною панною (звідси й назва — «Момент»). Отже, письменник порушує проблему щастя — наскрізну проблему своєї творчості. Дітям необхідно навести приклади імпресіоністичних засобів, використаних у новелі. Кольористика тексту концентрує сонячні барви, лісову зелень, небесну блакить; багатство зорових і слухових образів увиразнює пейзаж, творить тло, на якому розгортаються події в новелі.

Штрихова імпресіоністична техніка передачі вражень головного героя (розповідь ведеться від першої особи) ніби виплітає малюнок душевного стану закоханого. Усе навколишнє читач «бачить» і сприймає

через внутрішній світ героя. Також вчитель має звернути увагу дітей на те, що у новелі проступає відверте протиставлення усталеної, традиційної моралі з суворими, а то й пуританськими, приписами і природності, принадності щирих почуттів двох молодих людей. Емоційно звучить у творі піднесений і мінорний водночас апофеоз великому, прекрасному процесу життям, частка якого і ліс, і бджоли, і пташки, і юнак та дівчина, які ніби розчиняються в зеленому рухливому царстві природи.

Художні образи здебільшого впливають на емоційну сферу суб'єкта сприймання. Характер і роль почуттів, що виникають у процесі сприймання художнього твору, залежать від того, наскільки логіка розвитку художніх образів відповідає уявленням сприймаючого, від взаємозв'язку образів, тих обставин, які зумовлюють розвиток характерів героїв, тих «перешкод», що постають перед ними. Школяр, читаючи твори художньої літератури, обов'язково «стає» на бік одних героїв і «веде боротьбу» поруч з ними проти інших. «Потреби» героїв твору, за яких він вболіває, немов зливаються з його власними потребами, а їхні дії він переживає, як переживав би свої. Почуття викликаються наочністю, цілісністю, конкретністю і взаємодією художніх образів. Виникнення почуттів та їхня активна роль в процесі сприймання органічно зв'язані із фантазією, уявою, пам'яттю. Винниченко часто аналізував підсвідомі першопричини поведінки людей, їхні інстинкти, соціальне та біологічне у вчинках. Такою є історія «паршивого байстрюка», абсолютно не потрібного для оточення, яке переростає в трагедію, що змушує замислитись і героїв твору, й читачів («Кумедія з Костем»).

Винниченко зумів майстерно відбити соціальні та моральні болячки суспільства, не через прямий осуд конкретних винуватців народження «байстрюків», а завдяки розкриттю обставин життя й психології самих жертв. Є у Винниченка оповідання про трагічну долю бешкетника-лідера «Федька-халамидника», який був не менше шибайгоголовою, а й чесною, благородною людиною. Іншими словами, успіх процесу виховання ціннісного ставлення до людини в молодших школярів зумовлений з одного боку, психологічною здатністю самих молодших школярів, з іншої — умовами навчання і виховання. Соціальні умови шкільного життя, різноманітність людських взаємостосунків і видів діяльності є сприятливим ґрунтом для розвитку етичного, філософського мислення.

Автори програми «Філософія для дітей», очолюваної американським педагогом М. Ліпманом (посилаючись на праці Л. С. Виготського), обґрунтували психологічні можливості молодшого шкільного віку для вивчення засад філософії. Саме у віці шести-семи років діти найбільш сприятливі до розв'язання філософських проблем. Вивчення змісту філософії, етики дозволить дитині знайти відповіді на питання, які виникнуть у неї при вступі до шкільного життя. Оповідання закінчується якимись на диво страшними своєю буденністю словами про смерть Федька: «на кладовище йшли хлопці зо всіх сусідніх вулиць. Спірка, Стьопа

і Гаврик плакали навзрид.» Як бачимо, жодної авторської оцінки. Оце і є найвища майстерність в зображенні людської психології. Так само майстерно через економні художні засоби постають й інші підлітки в оповіданні, передусім Толя. Ранне і, мабуть, остаточно моральне спустошення цієї нечесної блягузливої дитини показано в фіналі, коли Толя, не почувачучи й трохи власної провини за смерть Федька, з цікавістю роздивляється його похорон і, перекутившись на одній нозі, біжить гратися Федьковим чижилом. «Федько-халамидник» має велике виховне значення не тільки для дітей, а особливо в наші часи жевріння, кволості, занедбаності й обплывування цінностей, властивих вдачі героїчній» [3, с. 63].

Сам факт звернення до психології дитини яскраво свідчить, що відновлення морального здоров'я людини не було чужим для Володимира Винниченка. Адже саме в дитинстві формується характер людини, закладається фундамент її майбутнього. З любов'ю, на повну силу свого таланту писав про дітей, про їхні чисті й високі мрії, добрі порухи серця і Володимира Винниченка. Збірка «Намисто» увібрала в себе всі найкращі досягнення Винниченкової творчості і може вважатися однією з вершин майстерності письменника. Вона проникнута світлим гуманістичним пафосом, оптимістичною вірою в маленьку людину, вирішена в піднесеному романтичному дусі. Тут немає мотивів розчарованості в людях, як це ми помічаємо в його інших творах, де вони викликали зображення потворних, хворобливих явищ і характерів у творчості письменника, за що його неодноразово критикували. Великий вплив навчальної діяльності на самооцінку, саморегуляцію поведінки дітей свідчить про важливість розвитку мислення, свідомості дитини.

Проведена в рамках нашого дослідження діагностика рівнів вихованості у школярів основної та старшої школи ціннісного ставлення до людини дала можливість виявити наступні особливості. Діти мають бажання до пізнання нового, до вивчення різних явищ оточуючого світу. Але коло знань про соціальний світ, ціннісне ставлення до людини у дітей обмежений. Тому творчість письменника Володимира Винниченка є дуже доречною для вивчення у школі. Вона характеризується посиленням інтересу до життя людини, до її психологічного світу, посиленням гуманістичного пафосу, чому найяскравішим свідченням є збірка «Намисто», що увібрала в себе всі найкращі досягнення творчості Володимира Винниченка і може вважатися однією з вершин літературної майстерності письменника. Вона проникнута світлим гуманістичним пафосом, оптимістичною вірою в маленьку людину, вирішена в піднесеному романтичному дусі.

Література

1. Богданова О.С. Методика воспитательной работы в начальных классах / Богданова О.С., Петрова В.И. – М.: Просвещение, 1975. – 208с.

2. Зінчук С.С. Володимир Винниченко (1880-1951) / Зінчук С.С. // Нові імена в програмі з української літератури: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – С.125-145.
3. Скобелева-Салогуб Н. Володимир Винниченко: про дітей і для дітей / Скобелева-Салогуб Н. // Слово і час. – 1999. – №7. – С.60-67.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКОРДОННИХ СИСТЕМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО В ОСТАННІЙ ЧВЕРТІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ

Бабакіна О.О.

Професійний розвиток науково-педагогічних кадрів вищої школи традиційно пов'язаний з організацією підвищення кваліфікації. Проблема підвищення кваліфікації НПП закладів вищої освіти є актуальною для більшості країн і існує величезний запит в поліпшенні якості підвищення кваліфікації. Тому постає необхідність освоїти і впровадити в практику позитивні аспекти міжнародного досвіду щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Нами проаналізовані основні програми в галузі освіти (COMETT, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES, TEMPUS тощо).

Ключові слова: науково-педагогічні працівники, підвищення кваліфікації.

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF FOREIGN SYSTEMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS IN THE LAST QUARTER OF THE XX – EARLY XXI CENTURY IN WESTERN EUROPE

Babakina O. O.

Professional development of scientific and pedagogical staff of higher education is traditionally associated with the organization of advanced training. The problem of in-service training of higher education institutions is relevant for most countries and there is a huge demand for improving the quality of in-service training. Therefore, there is a need to master and put into practice the positive aspects of international experience in training teachers. We analyzed the main programs in the field of education (SOMETT, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES, TEMPUS, etc.).

Keywords: scientific and pedagogical workers, advanced training.

Ефективний професійний розвиток науково-педагогічних працівників (НПП) – одна з умов успішного розвитку закладів вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. В останні роки до ЗВО пред'являється ряд нових вимог, забезпечення яких прямо пов'язане з якістю підготовки науково-педагогічних працівників: реалізація держав-

вних освітніх стандартів на основі компетентнісного, діяльнісного підходів із застосуванням сучасних освітніх технологій (кредитно-модульних, бально-рейтингових тощо); розробка і реалізація програм безперервної освіти (довузівської, додаткової професійної освіти); посилення науково-дослідної, інноваційної діяльності; робота з новим контингентом здобувачів освіти; залучення іноземних педагогів-практиків; формування стійких взаємозв'язків зі стейкхолдерами тощо. У зв'язку з цим, зростає необхідність вдосконалення умов професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Професійний розвиток науково-педагогічних кадрів вищої школи традиційно пов'язаний з організацією підвищення кваліфікації.

Основною метою підвищення кваліфікації є прагнення НПП до кар'єрного росту, який неможливий без систематичного підвищення кваліфікації. Підвищення кваліфікації сприяє розширенню їх професійної компетенції, знань в галузі педагогіки, методики викладання, дидактики, психології, вміння використовувати комп'ютерні технології.

У даний час питання підготовки кваліфікованих кадрів стає важливим для будь-якої країни. Успіх цього важливого питання залежить від розвитку теоретичної та практичної підготовки НПП.

Підготовка НПП в кожній країні, як правило, координується Міністерством освіти. Деякі країни створили агентства з конкретною відповідальністю за контроль їхньої підготовки і розробки рекомендацій для міністерств. Прикладом цього може служити Агентство в області підготовки НПП у Великій Британії (Англія й Уельс) і Постійний комітет з підготовки НПП в Угорщині. Міністерство освіти і культури шістнадцяти земель в Німеччині несе відповідальність за навчання, але Постійна конференція міністрів координує навчання на національному рівні. Підвищення кваліфікації проводиться у вигляді різних навчальних курсів, участі в семінарах та конференціях, роботи круглих столів, додаткової освіти.

У вітчизняній теорії та методиці професійної освіти необхідно вивчити зарубіжний досвід підготовки науково-педагогічних працівників і розглянути можливість адаптації до української дійсності. Актуальність цих досліджень визначається приєднанням України до Болонського процесу. В основі Болонської декларації – програма урядів Великобританії, Німеччини, Італії та Франції. Мета – створити європейську зону вищої освіти, активізувати і підвищити його конкурентоспроможність у світовому масштабі, наблизити освіту до ринку праці.

У Європейському союзі розробляється політика в галузі вищої освіти, сформульовані спеціальні програми в галузі освіти: (COMETT, ERASMUS, LINGUA, SOCRATES, TEMPUS тощо). Метою програми COMETT, заснованої в 1986 році, є розвиток співробітництва між промисловими підприємствами та ЗВО в області професійного навчання [1].

Програма ERASMUS, заснована в 1987 році, займалася розширенням міжвузівських зв'язків у вигляді розвитку обміну студентами і викладачами, проведення спільних проєктів в галузі освіти і досліджень.

У 1995 р з'явилася програма SOCRATES, що об'єднала в собі проєкти ERASMUS, LINGUA, COMENIUS (шкільне партнерство), MINERVA (розвиток заочної освіти, відкрита і дистанційна освіта, інформаційні та комунікаційні технології в освіті), GRUNDTVIG (додаткова освіта, самоосвіта, освіта дорослих). Основна ідея програми SOCRATES сприяння безперервній освіті й розвитку. Цілі програми SOCRATES полягають в посиленні європейського виміру в освіті на всіх рівнях; поліпшення знання іноземних мов; сприяння розвитку співпраці і мобільності у сфері освіти; заохочення використання нових технологій в освіті; забезпечення рівних можливостей у всіх сферах освіти.

В галузі освіти найважливішою є програма TEMPUS (Транс'європейська програма пересувань для університетських занять), що займається співпрацею в галузі освіти. Освітні проєкти в області підвищення кваліфікації НПП сприяють безперервному професійному зростанню педагога, є запорукою забезпечення якості освіти [2].

Ведеться активна робота по організації курсів підвищення кваліфікації на передових закладах вищої освіти, окремі модулі викладаються провідними фахівцями. У планування курсів підвищення кваліфікації активно залучаються провідні фахівці розвинених зарубіжних країн в області високих та інноваційних технологій.

В цілому, можна зробити наступні висновки: по-перше, проблема підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти є актуальною для більшості країн. По-друге, є величезний запит в поліпшенні якості підвищення кваліфікації. По-третє, слід освоїти і впроваджувати в практику позитивні аспекти міжнародного досвіду щодо підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Література

1. Stella, A. Quality assurance mechanisms in higher education in the Asia-Pacific. Desk study overview commissioned by the Higher Education Division of UNESCO, Paris, 2004. P. 56-67.
2. Wallace, M. J. Training Foreign Language Teachers: A reflective approach. Cambridge University press, 2000. P. 21-30.

ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ НА ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бережанська Н. А.

У статті проаналізовано погляди науковців на діяльність з формування готовності викладачів до інноваційної діяльності. Особлива увага приділяється глобальній модернізації освітніх цілей і змісту як одному з пріоритетних напрямів освітнього процесу. Обов'язковою умовою підвищення ефективності модернізації є посилення інноваційної діяльності в освітніх установах.

Ключові слова: інноваційна діяльність, технології, дослідження, готовність викладачів до інноваційної діяльності, освітні інновації.

SCIENTISTS' VIEWS ON THE CONCEPT OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR INNOVATION

Berezhanska N. A.

In this article, various scientists describe the results of activities to develop the readiness of teachers to innovate. Particular attention is paid to the global modernization of educational goals and content as one of the priority areas of education. A prerequisite for improving the efficiency of this modernization is the strengthening of innovation in educational institutions.

Keywords: innovative activity, technologies, researches, readiness of the teacher, educational innovations.

Практика сучасної освіти доводить, що педагогічні інновації набувають поширення. В системі освіти з'являються різні групи нововведень: у змісті освіти, в методиках, технологіях, формах, методах, засобах освітнього процесу, в організації навчально-виховного процесу, в управлінні школою. Це не може не впливати на систему підготовки вчителя до професійної діяльності. Одним з пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти сьогодні є активізація розробки нових технологій підготовки вчителя, спрямованої на забезпечення готовності педагога до роботи в умовах, що постійно змінюються, з урахуванням різноманіття освітніх програм, підручників і типів освітніх закладів. Особливої важливості набуває завдання підготовки вчителя, здатного до здійснення інноваційної діяльності. Готовність до впровадження інновацій в освітній процес є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога [3].

Питання професійного становлення майбутнього вчителя достатньо досліджені у вітчизняній педагогіці (О. Акімова, В. Галузяк, Р. Гуревич, В. Каплінський, А. Коломієць, В. Фрицюк, В. Шахов), водночас практика підготовки вчителя до інноваційної діяльності тільки починає розгортатися. З позицій педагогічної інноватики [6; 7; 9] педагогічна діяльність трактується як особистісна категорія, творчий процес і результат творчої

діяльності. Тому акцент за умов організації підготовки вчителя до інноваційної професійної діяльності переноситься на зміну вимог до особистості самого вчителя. Таким чином, сутність поняття «інноваційна діяльність» визначає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й містить характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора [6].

Аналіз досліджень і публікацій останніх років [10; 14; 19; 23], в яких започатковано вирішення даної проблеми, доводить, що окремі питання щодо інноваційної діяльності в галузі освіти висвітлено за такими напрямками: вдосконалення освітнього процесу у ЗВО: З. Абасов, А. Алексюк, І. Зайченко, О. Савченко, Г. Сиротенко; інноваційні педагогічні технології: О. Євдокимов, В. Олійник, А. Підласий, І. Підласий, С. Сисоєва; теоретичні питання педагогічної інноватики, визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах: О. Божко, Л. Ващенко, І. Дичківська, О. Попова; обґрунтування структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в системі освіти, експертиза, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів: К. Баханов, Л. Даниленко; особливості інноваційного середовища: В. Бобрицька, Г. Кравченко; специфіка організації інноваційного експерименту: Ю. Гільбух, М. Дробноход.

Поняття «інновація» з'явилося в етнографічних дослідженнях ХІХ століття для позначення процесу трансферу – проникнення елементів однієї культури в іншу та набуття при цьому нових, невластивих раніше якостей [10]. У процесі поглиблення розуміння змісту поняття інновація сформувалися два підходи до його трактування: одна група дослідників (А. Гальчук, М. Лях, І. Сільченко) розмежовують поняття «інновація» та «нововведення», інша (І. Думанська, Н. Колінко, С. Мірошник) їх ототожнює. Поряд із терміном «інновація» в науковій літературі зустрічається термін «новація», який також не має чіткого визначення і багатьма авторами розглядається як синонім терміну «інновація». Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють «інновації» від «новацій»: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею, – інноватор. Отже, у змісті поняття новація акцентується увага на розумінні засобу (нового методу, методики, технології, програми тощо); «інновація» визначається як процес, що розгортається за певними етапами [6].

Надзвичайна швидкість оновлення технологій і знань, що зумовлюють нові уявлення про роль і функції вчителя: від професіонала, який виконує комплекс функцій, від учителя-предметника – до вчителя-дослідника, вимагають у процесі професійної підготовки вчителя переходу від парадигми підтримуючої освіти до парадигми інноваційної освіти, за якою однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Сучасна освітянська практика свідчить, що включення вчителя в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. Саме на цьому етапі постає питання про готовність педагога не тільки до прийняття інновацій як таких, але й про його готовність до їх впровадження.

Вчитель, який характеризується інноваційною спрямованістю, – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін. Як учитель-дослідник він спрямований на науково обґрунтовану організацію освітнього процесу, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії.

Вагомою для наших педагогічних міркувань щодо досліджуваної проблеми є думка В. Сидоренка, який зазначав, що «сучасна загально-освітня школа має отримати вчителя «нової формації», якому притаманна широта поглядів, високий рівень загальної та професійної культури, вміння швидко оновлювати свої знання та вміння, готовність до роботи в нових умовах, здатність адаптуватися в педагогічних інноваціях» [15].

В. Сластьонін, Л. Подимова поняття «інноваційність» визначають як «відкритість, проникність для іншого, відмінність від власної думки» [16].

Науковці уточнюють, що «мова йде про готовність і вміння педагога ставитися до своєї позиції не як до єдиної можливої. Вміння координувати свою позицію з іншими, усвідомлення власної суб'єктивності розвиваються протягом усього життя людини» [8]. За цих умов діалогічність виступає істотною характеристикою принципу інноваційності, що може забезпечити рівність психологічних позицій взаємодіючих сторін в утвердженні іншого типу відносин: спільного пошуку й аналізу результатів. Спільність дослідниками розуміється як «відмова від позиції, що твоя думка та підхід єдино можливі і правильні» [1].

Т. Сергеева поняття «готовність вчителя до інноваційної діяльності» визначає як сформованість мотивації, знань, умінь, навичок, професійно і особистісно значущих якостей, необхідних для розробки та впровадження педагогічних інновацій. Особистісна готовність педагога до інноваційної діяльності, на думку автора, представлена мотивами, спрямованістю та самооцінкою [14].

Дослідники [6; 12; 13] схилиються до того, що готовність педагога до інноваційної діяльності – мотиваційно-поведінкова готовність щодо реалізації нових способів і форм здійснення професійної діяльності. Ми вважаємо, що готовність педагога до інноваційної діяльності багато в чому залежить від самого вчителя, який повинен стати суб'єктом професійної діяльності.

У контексті системно-діяльнісного підходу готовність педагога до інноваційної діяльності набуває нового змісту, оскільки змінюється сутність інноваційної діяльності вчителя, який вміє керувати своїм професійним ростом.

О. Даутова поняття «готовність педагога до інновацій» визначає як мотиваційно – поведінкову готовність до сприяння цілеспрямованій зміні системи відносин в освітньому середовищі [5].

Результати досліджень дозволили Е. Роджерсу класифікувати вчителів школи за їхнім ставленням до нововведень. Дослідник виокремлює такі групи: 1) новатори (2,5% колективу) – вчителі, відкриті новому, що перші сприймають, впроваджують і поширюють новачі; 2) ранні реалізатори (13,5% колективу) – слідує за новаторами, але більш інтегровані в колектив. Їх ще називають «розумні реалізатори»; 3) помірковані (34% колективу), які дотримуються правила «золотої середини» та не сприймають нового до того часу, поки його не впровадить більшість колег; 4) вчителі, які сумніваються (34% колективу), сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки; 5) вчителі, які вагаються (16% колективу) (консерватори) – вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже поволі починають орієнтуватися в новаціях [2].

Згідно з поглядами К. Глянєнко, готовність до інноваційної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, оволодіння ефективними способами та засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [4].

Л. Пензай вважає, що готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу [11].

Отже, готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є інтегральною характеристикою, що містить усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей у їх співвідношенні з труднощами, що пов'язані з введенням педагогічних інновацій і необхідністю досягнення високих результатів професійної діяльності.

Література

1. Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А.Адольф, Н.Ф.Ильина. – Красноярск, Изд-во Альма Матер, 2007. – 204 с.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации / К.Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.

3. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
4. Глянєнко К. А. Особливості готовності педагогів до інноваційної діяльності / К. А. Глянєнко // Фізико-математична освіта. – 2017. – Вип. 4. – С. 29-32.
5. Даутова О.Б. Управление основного общеобразовательного обучения. – О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, Г.О. Матина, Е.А. Пивчук. – СПб.: КАРО, 2013. – 160 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті / О. А. Дубасенюк // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.
8. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею / А.І. Каташов. К., Вид-во ЛДПУ ім. Т.Шевченка, 2001. – 265 с.
9. Кремень В. Г. Освіта: наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
10. Лигова Р.А. Інноваційна компетентність вчителя як компонент професійно-педагогічної компетентності / Р.А. Лигова // Педагогічна освіта в Україні. – 2011. – № 3.- С. 34-49
11. Пензай, Л. Становлення особистості дитини в сучасному освітньому просторі / Л. Пензай // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2015. – № 11/12. – С. 18–19.
12. Практика глобалізації: ігри і правила нової епохи / Братимов О. В., Горський Ю. М., Делягин М. Г., Коваленко А. А.; Под ред. М. Г. Делягіна; Ін-т проблем глобалізації (ІПРОГ). – М. : Инфра-М, 2000. – 342 с.
13. Регіональна інноваційна система : теорія і практика : монографія / Під ред. д-ра екон. наук, проф. В. С. Пономаренка. –Х. : ІНЖЕК. – 2011. – 688 с.
14. Сергєєва Т.І. Готовність педагогів до інноваційної діяльності в умовах Лабораторії розвиваючих освітніх технологій (ЛРОТ) / Т.І. Сергєєва // Концепт: наук.-метод.електрон. журн. –2016. – Т. 19. – С. 196–198.
15. Сидоренко В. К. Що заважає подолати невідповідність підготовки вчителя трудового навчання потребам сучасної школи / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – No 1. – С. 2–4.
16. Слостенин В.А. Педагогіка / Слостенин В.А., Подьмова Л.С. – М.: ІЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
17. Холковська І. Л. Інноваційний потенціал педагогічного колективу як фактор реалізації інноваційних процесів у загальноосвітній школі / Холковська І. Л. // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2019. – С. 226-230.
18. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.

19. Marcus J. (2012), «Old school: four-hundred years of resistance to change», in Wildavsky, B., Kelly, A. and Carey, K. (Eds), *Reinventing Higher Education: The Promise of Innovation*, Harvard Education Press, Cambridge, MA, pp. 41-72.

20. Rubin C. (2015), «The global search for education: United States and Finland – why are they so great?», *The Huffington Post*, February 6.

21. Science Watch (2009), «Top 20 countries in all fields», *Science Watch*, Clarivate Analytics, Philadelphia, PA.

22. Spangehl S. and Hoffman A. (2012), «Perspectives on innovation», in Hoffman, A. and Spangehl, S. (Eds), *Innovation in Higher Education: Igniting the Spark for Success*, American Council on Education, Rowman & Little field Publishers Inc., Lanham, MD, pp. 17-26.

23. Strauss V. (2014), «Five US innovations that helped Finland's schools improve but that American reformers now ignore», *The Washington Post*, July 25.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ РЕФЕРУВАННЯ АНГЛОМОВНОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ

Біжан Н. В., Бучацька С.М. (науковий керівник)

У статті визначено теоретико-методологічні засади навчання магістрів англomовного академічного письма. Проаналізовано основні фактори ефективного оволодіння магістрами різними жанрами наукового писемного мовлення, зокрема анотацій та реферування та їх поетапного вивчення на метакомунікативному, репродуктивному та продуктивному рівнях.

Ключові слова: науковий текст, жанр, наукова стаття, анотація, реферування.

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING MASTERS TO SUMMARIZE AN ENGLISH SCIENTIFIC TEXT

Bizhan N. V., Buchatska S. M. (scientific supervisor)

The article defines the theoretical and methodological principles of teaching masters of English academic writing. The author analyzes the main factors of effective learning of various genres of scientific writing, in particular abstracting and summarizing and their gradual study at the metacommunicative, reproductive and productive levels.

Keywords: scientific text, genre, scientific article, abstracting, summarizing.

Серед основних жанрів наукового писемного мовлення в українських ЗВО традиційно виокремлюють: анотацію, тези наукової статті / доповіді, наукова рецензію, наукову статтю, автореферат дисертації, дисертацію, монографію, призначення яких полягає у повідомленні науковому співтовариству результатів проведеного дослідження в стислій

або розгорнутій формі відповідно до визначеної структури кожного жанру, тобто взаємопоєднання основних частин тексту (вступ, основна частина, висновок) з їх логічним зв'язком, максимально полегшує його сприйняття.

Анотація, як навчально-науковий текст, є одним з основних жанрів академічного письма, вторинний текст, створений внаслідок стиснення інформації первинного тексту, і служить для швидкого пошуку необхідної інформації в текстах масивного обсягу (Колесникова 2008). Завдання анотації полягає у тому, щоб дати коротку характеристику вихідного тексту, вона включає відомості про завдання, цілі та основні результати наукового дослідження, методи й висновки; її обсяг коливається від 500 до 800 знаків або від одного речення до декількох абзаців – 3-5 речень [1, с.34].

Формування іншомовних навичок написання анотації пов'язано з необхідністю розвивати публікаційну активність молодих дослідників і в стислій формі представляти результати своїх наукових розвідок на різних етапах науково-дослідницької діяльності. Стислий, згорнутий зміст тексту анотації також представлено в назві тексту та списку ключових слів, пов'язаних функціонально з анотацією.

Залежно від типу анотації (визначення, опис, пояснення, констатація, аргументація, запрошення до обговорення, критична оцінка та ін.) використовуються дієслова:

<i>define</i>	to give the exact meaning of; where relevant, to show that you understand why the definition may be problematic
<i>describe</i>	to give the main characteristics or features of something, or to outline the main events
<i>distinguish</i>	to bring out the differences between two items
<i>examine</i>	to look at a subject in depth taking note of the detail and if appropriate, consider the implications
<i>explain</i>	to clearly express why something happens, or why something is the way it is
<i>explore</i>	to examine thoroughly from different viewpoints
<i>illustrate</i>	to make something very clear and explicit, by providing examples or evidence
<i>outline</i>	to give only the main points, showing the main structure
<i>prove</i>	to demonstrate truth or falsity by presenting evidence

Ми розглядаємо академічне письмо як дисципліну професійного циклу, тому основні його жанри, а саме, анотація та тези доповіді вважаємо слід включати і активізувати роботу над ними в першому семестрі; наукову рецензію та наукову статтю, відповідно у 2-му семестрі в рамках магістерської програми професійно орієнтованого навчання іноземної мови. Така послідовність введення основ іншомовного академічного письма пояснюється тим, що магістри спочатку пишуть статті українською з обов'язковою анотацією або тезами доповіді іноземною (у нашому дослідженні – англійською) мовою.

Відтак, здатність / готовність до написання іншомовної наукової статті за результатами свого дослідження формується саме впродовж навчання в магістратурі, як ключова компетенція, необхідна для роботи над іноземними джерелами та й власне над магістерською роботою. Таким чином, відбувається активізація навичок іншомовного академічного письма, які допоможуть у написанні та оформленні тез та статей самих студентів магістратури.

Будь-яка іншомовна анотація до статті – це коротка характеристика наукової статті з переліком основних питань, визначенням основної ідеї роботи в короткій формі. Структура анотації включає актуальність, постановку проблеми, шляхи її рішення, результати та висновки. Структурні елементи анотації вербалізуються, як правило, одним реченням, тому точність та чіткість викладу є ключовим моментом написання анотації, і сприятимуть цьому будуть загальноприйняті усталені звороти наукового стилю: « *В роботі проаналізовані / представлені / узагальнені / вивчені / розглянуті / перевірені / запропоновано / обґрунтовано .. = The article or paper / analyzes / presents / generalizes / studies / reviews / proposes / justifies ...* »

Основна мета написання тез наукової статті – узагальнити друкований матеріал, передати його суть в коротких формулюваннях; розкрити зміст відносно великої за обсягом публікації; глибоко розібратися в питанні, проаналізувати його та аргументувати протиставлення або доповнення традиційних ідей своїми міркуваннями. Магістри повинні знати класифікацію тез наукових робіт, їх типову структуру, правила / норми оформлення тез та базовий алгоритм їх написання, дотримуватися загальних вимог до написання їх [2, с.102].

Як зазначалося вище, наукова стаття – це один з основних результатів діяльності науковця, метою якої є ознайомити з роботою автора інших дослідників та визначити його позицію й результати в обраній галузі досліджень. Як правило, наукова публікація є завершеним та логічно цілісним твором наукової прози, що висвітлює певну тему з переліку проблем, пов'язаних з проблематикою дослідження. При роботі над статтею магістрам необхідно дотримуватися принципів побудови плану наукової публікації та використовувати науковий стиль, який відрізняється точністю й логічністю викладу, послідовністю та об'єктивністю викладу.

Для того щоб зробити логічну структуру статті наочніше, рекомендується використовувати метакомунікативні засоби організації інформації в статті (*to begin this process ..., the second method used ..., prior to ..., after ..., in addition, following ..., then ..., turning to ..., taken together ..., thus ..., at last ... ,, in summary ..., in conclusion ..., etc.*) і прагнути до максимальної інформаційної щільності і насиченості речень. При написанні іншомовної наукової статті слід дотримуватися загальноприйнятих норм та вимог до її структури, а саме, стаття повинна включати анотацію, ключові

чові слова, вступ, основну частину, висновок, список літератури; в ній також повинні бути позначені її актуальність, наукова новизна й теоретична значущість.

Мова академічного письма є важливим організуючим фактором, який мобілізує знання лексики, граматики та синтаксису іноземної мови, привчає магістрів до точності й логіки викладу інформації, тобто сприяє оволодінню різноманітними формами та функціями наукової мови в письмовій формі, забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію молодих дослідників в певній професійній сфері.

Ефективного оволодіння магістрами різними жанрами академічного письма, зокрема анотації, можна досягти завдяки їх поетапного вивчення на метакомунікативному, репродуктивному та продуктивному рівнях:

- на метакомунікативному рівні, який орієнтований на знайомство з лексико-граматичної та стилістичної специфікою наукового стилю, способами референції, тобто звернення адресата до попередніх інформаційних блоків (*As it was mentioned before*), оволодіння сигналами структуризації інформації (*firstly, secondly; since, because, otherwise; finally*), а також визначення типу анотації та інтенції науковця з базових лексем (*explain, explore, illustrate, outline, prove, define, distinguish, examine, describe*) – *перший етап* ;

- на репродуктивному рівні, який спрямований на аналіз логічної структури анотації; формування умінь логічної організації наукового повідомлення, тобто висвітлення інформації в порядку значимості; використання простих синтаксичних конструкцій та зворотів, засобів когезії та аргументації (*This is owing to .., This is as a result of .., This is because of ... etc.*); відтворення різних типів анотації по зразкам – *другий етап* ;

- на продуктивному рівні, метою якого є написання власної анотації, що реалізує наукові інтенції дослідника з урахуванням її структурних, лексико-граматичних, синтаксичних і стилістичних особливостей; створення точного та стилістично коректного наукового тексту передбачає оволодіння студентами прийомами переконання, а саме: звернення до достовірних фактів (*it's known, obvious, etc.*); протиставлення (*in comparison to, although, contrary to ..., etc.*); доповнення (*in addition to, besides, moreover, nevertheless, etc.*); позитивності повідомлення, тобто відомості до мінімуму мовних одиниць з негативним лексико-граматичним зарядом – *третій етап* .

Письмова наукова мова є важливим організуючим фактором, який спрямовує магістрів на інформаційну точність та логіку викладу інформації, застосування різноманітних форм та засобів наукового писемного мовлення; ефективну міжкультурну взаємодію молодих вчених у професійній сфері сприяє обізнаності в етнокультурній специфіці англомоного наукового дискурсу.

Таким чином, магістри, які володіють основами наукового писемного мовлення, будуть більш успішними у своїй професійній та науковій діяльності в сучасних умовах, оскільки іншомовна письмова компетенція дозволяє сформулювати у них: уявлення про специфіку наукового тексту відповідно до сучасних міжнародних норм письмової комунікації; здатність структурувати текст та грамотно передавати його зміст на рівні речень, абзацу та цілого тексту; готовність використовувати критерії оцінки академічного письмового тексту з метою його адекватного та об'єктивного оцінювання; здатність грамотно написати науковий текст на рівні структури, лексики, логічних зв'язків, стилю; уміння висловлювати свої думки ясно та лаконічно, писати синтаксично узгоджений та логічно зв'язний текст; критично оцінювати, відбирати, узагальнювати та використовувати інформацію з різних джерел; висувати та обґрунтовувати власну гіпотезу, формулювати тезу та вибудовувати текст від гіпотези до висновків.

Знання та вміння академічного письма є тим науковим фундаментом, завдяки якому розвивається науковий досвід в рамках професійної сфери, а відтак і реалізуються творчі здібності науковців початківців, до яких власне, й відносяться магістри. Письмова наукова компетенція, в тому числі іншомовна, буде одним з параметрів, що визначають успішну академічну кар'єру майбутнього фахівця, дозволить сформулювати «авторську ідентичність» дослідника в міжнародному контексті, вербалізувати критичну компетенцію, що дозволяє «вводити інновації, кидати виклик, оскаржувати та заново створювати дискурс іншої академічної спільноти» [3, с.123].

Література

1. Большакова Е.И., Баева Н.В. Написание и оформление учебно-научных текстов (курсовых, выпускных, дипломных работ): учебно-методическое пособие. М.: Изд-во МГУ, 2012. 64 с.
2. Гребінник Г.Ю., Дідович Г.І., Комова Г. В. Анотування та реферування англійською мовою загальнонаукової та фахової літератури: Навч. посіб. Х.: НТУ «ХПІ», 2010. 192 с.
3. Bruce I. Theory and Concepts of English for Academic Purposes. Palgrave Macmillan, 2011. 227 p.

МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Біліченко О. В.

Розглядається сутність і значення моральних якостей у структурі професіоналізму сучасного медичного працівника.

Ключові слова: *медичний працівник, моральні якості, професійна підготовка майбутніх медичних працівників, професійна етика.*

MORAL QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONALISM OF A MODERN MEDICAL WORKER

Bilichenko O. V.

The article considers the essence and significance of moral qualities in the structure of professionalism of a modern medical worker.

Keywords: *medical worker, moral qualities, professional training of future medical workers, professional ethics.*

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2]. Однак стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють увагу до розвитку людини як головної мети, ключового показника і основного важеля сучасного прогресу, що визначає потребу в радикальній модернізації галузі, висуває перед державою, суспільством завдання забезпечення пріоритетності розвитку освіти і науки, першочерговості розв'язання їх нагальних проблем.

Однією з важливих проблем медичної освіти є фахова підготовка майбутніх медичних сестер до професійно орієнтованого спілкування. Професійна підготовка майбутніх фахівців, з огляду на державні документи в галузі освіти (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Національна доктрина розвитку освіти), потребує вдосконалення та особливої уваги з боку навчальних закладів. Проблема фахової підготовки майбутніх медичних працівників висвітлена в працях учених-медиків М. Амосова, Б. Веденко, Є. Вагнера, Ю. Віленського, О. Грандо, О. Громова, Б. Карвасарського, П. Назара, С. Левенця, присвячених специфічним особливостям медичної діяльності, етики та деонтології, формуванню особистості медичного працівника.

Професія медичної сестри належить до типу «людина-людина», що передбачає постійну безпосередню взаємодію та активне спілкування з великою кількістю людей. Тому важливо майбутньому фахівцю оволодіти вміннями і навичками професійно орієнтованого спілкування в процесі фахової підготовки. Професійна підготовка у навчальному закладі – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності. Так, на думку М. Банчук [2], М. Демянчук [8] одним із головних завдань фахової підготовки медичних сестер є першочергова орієнтація навчання на формування професійної компетентності студентів на основі оволодіння ними фаховими знаннями, вміннями і навичками роботи з різними категоріями пацієнтів у майбутній практичній діяльності в медичних закладах. Тому особливої значущості набуває вдосконалення професійної підготовки фахівців шляхом упровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на активній міжособистісній взаємодії.

Аналіз наукових джерел [1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10] показав, що для формування професійної компетентності медичного працівника необхідно декілька складових. Л. Лещинський виокремлює три базові компоненти: 1) медичні знання; 2) уміння як володіння багатьма лікувальними маніпуляціями і прийомами; 3) особливий медичний характер – стиль мислення і поведінки, моральний, професійно-етичний потенціал. Автор вказує, що багато фахівців розглядають цей «третій компонент» як найбільш цінний і такий, що в той же час далеко не просто досягається і підтримується [11].

Аналогічної думки дотримуються й інші дослідники. Так, Г. Дегтяр, В. Дейнега вважають, що професіоналізм медичного працівника складають не лише знання на рівні останніх досягнень медичної науки, знання в галузі психології, вміння логічно мислити, наявність розвиненої інтуїції і здатності до аналізу і синтезу фактів, володіння високою технікою виконання необхідних дій; але і високі моральні якості, такі як гуманність і вірність обов'язку. При цьому обов'язок полягає у виконанні всіх вимог, пов'язаних з роботою [6; 7].

На необхідності володіння медичним персоналом високими моральними якостями акцентують увагу і зарубіжні фахівці [12]. Американські дослідники констатують, що Американська рада з внутрішніх хвороб (The American Board of Internal Medicine) визначає професіоналізм як встановлення таких стосунків і такого стилю поведінки, що сприяє збереженню пріоритету інтересів хворого над власними інтересами медичного працівника. Окрім цього, на думку багатьох педагогів, професіоналізм медика передбачає наявність таких якостей, як чесність, альтруїзм, стриманість, відповідальність, принциповість і здатність забути про власні інтереси.

Людинолюбство і почуття обов'язку є тими якостями, які в різний час розглядалися вченими, педагогами і лікарями як фундаментальні властивості характеру медичного працівника, що визначають його моральне обличчя і стиль поведінки [3].

Безумовно, з гуманізмом пов'язують душевність, чуйність, постійну готовність прийти на допомогу, позбавити від страждання, полегшити біль. Окрім цього, повага до хворої людини, на думку фахівців, означає вміння вселити в неї віру в себе і надію на одужання. Лікарям добре відомо, зазначає А. Грандо, що напружене очікування хворим поліпшення стану здоров'я буває настільки сильним, що організм мобілізує всі свої ресурси і хворий почуває себе краще, навіть якщо покращення насправді немає [5].

Багато фахівців вважають, що медичний працівник – передусім людина обов'язку. Професійно розвинене почуття обов'язку, підкреслює Л. Лещинський, вимагає від медичної сестри особливої точності, акуратності в усіх справах, призначеннях, виконанні процедур, записах, словах і обіцянках [11]. *Esse quam videri* (лат.) – «Бути таким, а не видавати себе за такого». Це почуття не дозволяє людині у білому халаті затягувати обстеження хворого, відкладати вирішення важливих питань, застосування дієвих лікувальних засобів, виконання маніпуляцій тощо.

До двох згаданих вище фундаментальних рис характеру медичного працівника, на думку деяких авторів (А. Алексеєнко, Л. Лещинський та ін.), варто додати розвинену професійну здатність до постійного навчання і роботи над собою [1; 11]. Як зазначає Л. Лещинський, лікар, що перестав поповнювати свої знання, через 1-2 роки вже не в змозі застосовувати найефективніші новітні методи діагностики і лікування [11].

Розглянуті вище три якості, що характеризують професіоналізм медичного працівника, можна назвати «історичними», вони виокремлювалися і підкреслювалися представниками медицини упродовж багатьох століть. Звичайно, професійному медичному працівникові, як і кожному фахівцеві, властива і ціла низка інших цінних позитивних якостей, які необхідно формувати за умов професійно-етичної підготовки студента-медика. Ці якості знайшли відображення в розроблених моделях фахівця з вищою освітою. Так, у 80-х роках ХХ століття була розроблена модель лікаря-педіатра, що містить набір професійно важливих особистісних якостей, що охоплюють усі сфери професійної і громадської діяльності. Понад 90 якостей було зібрано в 9 груп: 1) якості, що характеризують сферу взаємовідносин; 2) якості, що характеризують ставлення до праці; 3) якості, що характеризують загальну активність особистості лікаря; 4) якості, що характеризують організаторські здібності лікаря; 5) якості, що характеризують ставлення лікаря до самого собі; 6) якості, що характеризують емоційну сферу і мотивацію; 7) сфера професійних знань і розумових здібностей лікаря; 8) якості, що характеризують лікаря як громадянина; 9) якості, що характеризують лікаря як культуру, інтелігентну людину. Результати дослідження, проведеного

розробниками моделі, показали, що ефективність виконання лікарями своїх функцій забезпечується, передусім, за рахунок наявності у них якостей, що характеризують їх взаємовідносини з людьми. Наступною значущою групою є якості, що характеризують ставлення до праці. І тільки третє місце займають професійні знання. Таким чином, успішність професійної діяльності визначається не стільки власне професійними знаннями, вміннями і навичками, скільки вмінням реалізувати, використати їх у своїй майбутній діяльності за рахунок розвитку професійно важливих якостей особистості. Окрім цього, в кожній з груп був визначений перелік провідних якостей, необхідних для успішної діяльності лікаря-педіатра. Так, серед якостей, що характеризують взаємовідносини з людьми, найважливішими є тактовність, доброзичливість, принциповість, повага до людей, вимогливість, чуйність, ввічливість. З якостей особистості, що характеризують ставлення до праці, найбільш значущими є відповідальність, акуратність, дисциплінованість. Таким чином, ведучими визначені ті якості медичного працівника, які є результатом виховних дій.

Фахівці в сфері професійної етики вважають, що недостатня професійна кваліфікація лікаря не завжди може бути розпізнана хворим або його близькими, водночас моральне обличчя медичного працівника виявляється без зусиль і може отримувати негативну оцінку населення.

К. Беррі стверджує: «Вирішальною і визначальною якістю клінічної роботи є не просто і не стільки методика дослідження (нехай і добре оснащена технікою), а культура лікаря. Тільки підвищення культури особистості лікаря може мати наслідком підвищення якості лікарської роботи» [3, с. 15].

Переходячи до формулювання поняття професійної етики майбутніх медичних сестер, варто зазначити, що, хоча це поняття і використовується в науковій літературі, зміст його, як правило, не розкривається.

Отже, ми розглядаємо професійну етику майбутнього медичного працівника як професійно важливу інтегративну якість особистості, результат особистісного росту в процесі професіоналізації, основними складовими якого є гуманістична спрямованість ціннісних орієнтацій, сукупність засвоєних професійно-етичних норм, сформованість етично значущих якостей, що реалізуються в професійній діяльності.

Література

1. Алексеєнко А. П. Професійна етика вищої освіти : навчальний посібник для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / А.П. Алексеєнко, К.І. Карпенко, Л.О. Гончаренко, В.В. Дейнека. - Харків : ХНМУ, 2015. - 77 с.
2. Банчук М. В. Сучасні завдання вищої медичної школи / М.В. Банчук, О.П. Волосовець, Т.І. Чернишенко // Магістр медсестринства. - 2008. - №1. - С. 17–20.

3. Берри К. Взаимоотношения врача и пациента / К. Берри // Материалы Первого Украинско-британского симпозиума по биоэтике – К.: Киевская медицинская академия им. П. Л. Шупика, Киевский исследовательский центр «РЕАЛ», 2000. - С. 15–16.
4. Галузьяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузьяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 228 с.
5. Грандо А. А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А.А. Грандо. – К.: Вища школа, 1988. - 188 с.
6. Дегтяр Г. О. Чинники формування рефлексивної культури студентів / Г.О. Дегтяр // Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах. Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: зб. наук. пр. - Харків : Стиль-Издат, 2004. - С.36–42.
7. Дейнега В. Г. Деонтология как философия медицинской деятельности. URL: <http://www.medicusamicus.com/index.php?action=main>
8. Демянчук М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М.Р. Демянчук. - Хмельницький, 2015. - 228 с.
9. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.0.00.04 / К.М. Куренкова. - Харків, 2009. - 253 с.
10. Левенець С. С. Медична етика і деонтологія: реалії і перспективи в роботі лікаря / С.С. Левенець // Медична освіта. - 2012. - № 4. - С. 87–90.
11. Лещинский Л. А. Медицинская этика и деонтология: учеб. пособие /Л.А. Лещинский. - Ижевск: Экспертиза, 2002. - 116 с.
12. Лісовий В. М. Основи медсестринства : підручник. 2- е вид., переробл. і допов. / В.М. Лісовий, Л.П. Ольховська, В.А. Капустник. – К.: ВСВ «Медицина», 2013. - 792 с.
13. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ТА ПЛАГІАТ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Блудова Ю.О., Ільїна О.О.

У країнах Європейського союзу питання академічної доброчесності є важливим. Це необхідно для забезпечення довіри до наукових результатів та до підтвердження результатів освіти випускників закладів вищої освіти. Звернення до проблематики академічної доброчесності виникла в Україні, з декларованого бажання долучитись до світових та європейських стандартів та – внаслідок публічного викриття численних прикладів академічної

недоброчесності (переважно, це були випадки академічного плагіату). В роботі описані заходи КЗ «ХГПА» ХОР, що вживає заклад задля уникнення проявів недоброчесності в наукових роботах здобувачів освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічна культура, плагіат.

ACADEMIC INTEGRITY AND PLAGIARISM IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Bludova Y.O., Ilna O.O.

In the countries of the European Union, the issue of academic integrity is important. This is necessary to ensure confidence in the scientific results and to confirm the results of higher education graduates. The appeal to the issue of academic integrity arose in Ukraine, out of a declared desire to join world and European standards and – as a result of public exposure of numerous examples of academic dishonesty (mostly, these were cases of academic plagiarism). The paper describes the measures of academy, which uses the institution to avoid manifestations of dishonesty in the scientific work of students.

Keywords: academic integrity, academic culture, plagiarism.

Академічна доброчесність набуває актуальності і стає однією з найбільш значущих категорій в освітньому процесі. В сучасних умовах дотримання академічної доброчесності забезпечує закладам вищої освіти конкурентні переваги на освітньому ринку, позиціонуючи його як відповідального суб'єкта у цій галузі. У всьому цивілізованому світі академічна доброчесність є важливим фактором міжнародної співпраці та формування довіри від іноземних партнерів.

Під терміном «академічна доброчесність» прийнято розуміти сукупність духовних цінностей, таких як чесність, справедливість, довіра, повага і відповідальність, а також ідеалів, яких повинні дотримуватися всі учасники освітнього процесу [2].

Проблему формування академічної доброчесності в системі професійної підготовки майбутніх педагогів розглядали такі науковці К. Васильєва, М. Жарикова, І. Жилияєв, І. Каменщик, В. Касаджик, О. Коробкіна, С. Мельничук, Н. Пеньковська, В. Ромакін, В. Сацик, Т. Фініков, В. Шерстюк, Т. Яворська тощо. Виділяють наступні принципи доброчесності: чесність, відповідальність, рівність можливостей, повагу прав і свобод інших осіб, прозорість діяльності, сумлінність.

Головним і найбільш значущим в науковому плані показником дотримання академічної доброчесності є відсутність плагіату в наукових роботах. Під терміном «плагіат» прийнято розуміти присвоєння наукових ідей, результатів або текстів без коректного зазначення джерела за позичення [3].

До форм плагіату можна віднести науковий плагіат, підтасовування наукових відомостей, продукування псевдонаукових продуктів.

Основні категорії плагіату:

- присвоєння елементів чужого наукового твору в частині, що стосується його форми;
- запозичення елементів чужого наукового твору з використанням правил наукового цитування, частка якого за обсягом перевищує 50% загального обсягу власного твору;
- запозичення елементів свого наукового твору, частка якого за обсягом перевищує 70% загального обсягу нового власного твору.

Науковці та здобувачі освіти мають розуміти відповідальність за порушення академічної доброчесності та уникати плагіату в своїх роботах. Так у Законі України «Про освіту», в 5 пункті статті 42 «Академічна доброчесність» зазначено, що за порушення академічної доброчесності педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники закладів освіти можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності: відмова у присудженні наукового ступеня чи присвоєнні вченого звання; позбавлення присудженого наукового (освітньо-творчого) ступеня чи присвоєного вченого звання; відмова в присвоєнні або позбавлення присвоєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії; позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи обіймати визначені законом посади [4].

Для перевірки текстових документів на наявність запозичень з відкритих джерел в мережі Інтернет і інших джерел з метою протидії використовується спеціальне програмне забезпечення «UNICHECK».

Ще одним засобом профілактики проявів академічної недоброчесності є прийняття Кодексів етики ЗВО, а також професійних етичних кодексів. Зазначені документи містять зобов'язання щодо здійснення загальноприйнятих морально-етичних норм та недопущення проявів порушення академічної доброчесності, в яких описані конкретні санкції за відходження від прийнятих норм [1].

У Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради в рамках популяризації та ознайомлення з зазначеною проблемою та з метою підготовки до написання кваліфікаційних робіт для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня спеціальностей 013 «Початкова освіта» та 073 «Менеджмент» в освітню програму було включено освітній компонент «Академічна доброчесність». Метою курсу є: засвоїти зміст поняття академічна доброчесність, усвідомити й запам'ятати систему понять, оволодіти науковою термінологією; сформулювати уявлення про об'єкт, предмет та завдання, а також роль і місце академічної доброчесності в системі університетської освіти; ознайомитись із нормативно-правовою базою з проблем дотримання норм академічної доброчесності; усвідомити логіку дотримання принципів та правил академічної культури; оволодіти

уміннями застосовувати знання з академічної доброчесності в освітньому процесі. На лекціях майбутні фахівці мають змогу ознайомитися з такою тематикою: «Академічна доброчесність та її порушення. Кодекси честі», «Академічна культура як складова академічної доброчесності», «Інтелектуальна власність та її порушення. Шляхи формування академічної культури», «Плагіат, як спосіб порушення авторського права та крадіжки інтелектуальної власності» тощо.

Також в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради спільно з Центральноукраїнським державним педагогічним університетом імені Володимира Винниченка в рамках академічної мобільності була проведена спільна лекція для здобувачів другого (магістерського) рівня, темою якої стала «Уникнення помилок у практиках забезпечення академічної доброчесності». Учасники лекції мали можливість ознайомитися з Проектом сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP) і з'ясувати, що в основі академічної доброчесності лежить чесність, порядність у виконанні своїх обов'язків, довіра, справедливість, повага і відповідальність.

Майбутні фахівці дійшли висновку, що академічна доброчесність покликана боротися з плагіатом як актом шахрайства в студентських наукових роботах; фабрикацією і фальсифікацією результатів наукових досліджень; обманом, списуванням, хабарництвом.

Література

1. Anderson MS, Shaw MA, Steneck NH, et al. Research integrity and misconduct in the academic profession. In: Paulsen MB, editor. Higher education: handbook of theory and research. New York: McGraw-Hill; 2013. p. 217–261
2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд досліджень освітньої політики»; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артюхова. – К.: Таксон, 2016. – 234 с.
3. Плагіат у студентських роботах: методи виявлення та запобігання: метод. посіб. / за ред. Н.В. Стукало. – Дніпропетровськ: ДНУ імені Олеся Гончара, 2013. – 44 с.
4. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Бобінський В.І.

У статті визначено педагогічні умови формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на майбутню професійну діяльність; забезпечення активної суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії; набуття

практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічні умови, суб'єктна позиція, майбутні вчителі, професійна підготовка, педагогічна взаємодія, суб'єктний досвід, педагогічна практика.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE SUBJECT POSITION OF FUTURE TEACHERS

Bobinskyi V.I.

The article defines the pedagogical conditions for the formation of the subject position of future teachers in the process of professional training: the creation of students' positive subject attitude to future professional activities; ensuring the active subject position of students in the educational process based on the subject-subject strategy of pedagogical interaction; the acquisition of practical subject experience by future teachers during pedagogical practice.

Keywords: pedagogical conditions, subject position, future teachers, professional training, pedagogical interaction, subject experience, pedagogical practice.

Під час визначення педагогічних умов формування суб'єктної позиції майбутніх учителів ми враховували декілька вихідних положень.

По-перше, система професійної підготовки майбутніх учителів має враховувати сучасні досягнення й оновлення соціально-педагогічного контексту, зокрема: посилення впливу глобалізованого світу, розвиток міжкультурної мобільності майбутніх учителів, інноваційні процеси. Це є основою визначення змісту професійної підготовки в процесі формування суб'єктної позиції майбутніх учителів, спрямованого на активний пошук можливостей формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання своєї майбутньої педагогічної діяльності, формування образу Я-професіонала, уміння адаптуватися до потреб і вимог полікультурного суспільства. Такий підхід передбачає багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи неперервної професійної освіти впродовж життя, а також готовність майбутніх учителів до миттєвої перебудови освітнього середовища відповідно до потреб суспільства. Система професійної підготовки майбутніх учителів передбачає їхню професійну й психологічну готовність до інновацій у професійній діяльності впродовж життя.

По-друге, ефективність формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки детермінується наявністю педагогічної взаємодії між учасниками педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктного принципу. Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як складний, багатоаспектний процес, у якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їх взаємозбагачення. Це зумовлює необхідність створення системи роботи, яка б

забезпечувала соціальне становлення майбутнього вчителя, накопичення суб'єктного досвіду групової взаємодії, систему індивідуальних відносин при збереженні індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії в процесі взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями й установами.

По-третє, визначення концептуальних положень щодо формування суб'єктної позиції у структурі професійної підготовки майбутніх учителів переконує в тому, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності важливо враховувати їхні особистісні потреби до професійного саморозвитку й самовдосконалення, їхній суб'єктний педагогічний досвід, при цьому створити передумови для вільного вибору змісту та форм у набутті власної суб'єктної позиції.

З огляду на ці позиції, ми визначили такі педагогічні умови формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки:

- створення у студентів позитивної суб'єктної настанови на майбутню професійну діяльність;
- забезпечення активної суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії;
- набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики.

Обґрунтуємо першу педагогічну умову формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. У контексті особистісно-професійного розвитку майбутньому вчителю властива наявність особистісних настанов, що сприяють розробці індивідуальної стратегії й суб'єктного середовища, розвитку вмінь адекватно порівнювати результат власної суб'єктної позиції з ідеалом, здатності самостійно коригувати стратегію особистісних досягнень у професійній кар'єрі.

Майбутньому вчителю, який лише починає працювати на новому місці, потрібно налаштуватися оптимістично, оскільки він не застрахований від сумнівів і помилок. Тому для швидкого подолання майбутніми вчителями негативних впливів тимчасових невдач і помилок у професійній сфері треба усвідомити, що позитивна настанова важлива з певних причин, зокрема:

- по-перше, безперечно, позитивно налаштований учитель більш енергійний і мотивований на професійну діяльність, на організацію систематичної й цілеспрямованої роботи, зорієнтованої на формування й удосконалення позитивних професійно значущих якостей;
- по-друге, перші враження від професійної діяльності мають велике значення для вчителя-початківця, тому позитивно налаштований майбутній учитель випромінює позитивний настрій, що впливає на настрій інших.

Зазначимо, що однією з ключових ідей професійної підготовки у вищому навчальному закладі є розвиток особистості майбутніх учителів.

Тому особливу увагу в контексті створення позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність варто надати формуванню Я-концепції майбутнього вчителя як центру його особистості [2]. Зауважимо, що позитивна Я- концепція майбутніх учителів сприятиме розкриттю й реалізації потенційної суб'єктної позиції майбутніх учителів у напрямі успішної професійної підготовки. Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання на основі суб'єктної позиції.

Майбутні вчителі з позитивною Я-концепцією відрізняються адекватною самооцінкою власних педагогічних здібностей, високим рівнем самоповаги, саморефлексією й самореалізацією. Вони емоційно стійкі й очікують на позитивне ставлення з боку викладачів і методистів ЗВО. Їм притаманна наявність суб'єктної позиції й позитивних мотивів до професійної діяльності, що виявляється в усвідомленні професійних потреб, які вони намагаються реалізувати за власним бажанням, тому відчувають внутрішню свободу. Відповідно, такі студенти активніші в навчанні, успішно оволодівають навичками самоосвіти й самовиховання, прагнуть до ідеалу в педагогічній професії.

Під час експериментальної роботи реалізацію першої педагогічної умови – створення позитивної суб'єктної настанови на професійно- педагогічну діяльність майбутніх учителів – було спрямовано на самовизначення, формулювання мотивів і смислів власної педагогічної освіти, усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал». На першому етапі збиралась інформація про самопізнання, самоосвіту, самовиховання й саморозвиток майбутніх учителів під час викладання педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки». Цей етап спрямовувався на створення позитивної професійної настанови майбутніх учителів, розвиток їх здатності до самопізнання, самоосвіти, самовиховання, професійного саморозвитку.

У ході другого етапу відбувалося практичне впровадження навчальних тренінгів щодо формування настанови майбутніх учителів на суб'єктність, тобто було розроблено й проведено тести для вивчення особливостей самоусвідомлення, схильності до самоусвідомлення «Перевір себе» та застосовано методику вивчення самооцінки особистості. Після проходження тестів майбутнім учителям запропоновано виконати вправи-навіювання, завдання-настанови, завдання-самозобов'язання, зокрема «Автопортрет», провести дослідження самооцінки й уявлень майбутніх учителів про те, як їх оцінюють інші (вправа «Самохарактеристика»), а також дослідження усвідомлених мотиваційних настанов щодо професійної діяльності (вправа «Три бажання»).

На заключній стадії заплановано та проведено тренінги «Розвиток самооцінки та пізнання своєї особистості» й «Бути суб'єктом власного життя», спрямовані на формування настанови на суб'єктність майбутніх

учителів. Для цього були необхідні вміння працювати в команді. Так, завдання цього тренінгу полягало в згуртованості майбутніх учителів, у пізнанні один одного й самопізнанні, в умінні толерантно давати й приймати зворотний зв'язок у різних формах, у підвищенні активізації критичного мислення та в активізації потенційних суб'єктних можливостей майбутніх учителів.

На першому етапі тренінгу використано метод навчання, який передбачав низку навчальних вправ, спрямованих на створення сприятливого психологічного клімату в групі й організацію суб'єктної позиції кожного майбутнього вчителя. За допомогою методу мозкового штурму група самостійно розробила правила ефективної взаємодії.

На другому етапі реалізовано групову взаємодію майбутніх учителів у групах. У контексті цього етапу відбувалося самопізнання, підвищення самооцінки та прийняття себе як неповторної особистості, а також саморозвиток і вироблення життєвих цілей і шляхів їх реалізації у процесі конструктивного спілкування між учасниками тренінгу. На цьому етапі проведено тренінг «П'ять добрих слів», мета якого – продемонструвати майбутнім учителям риси їхньої особистості, найбільш помітні для інших.

На третьому етапі особливого значення набула методика з визначення різних видів відповідальності як особистісної характеристики суб'єктної позиції майбутніх учителів. На цьому етапі майбутнім учителям було запропоновано метод дискусії. Із цією метою проведено тренінг «Незакінчені речення» для розвитку самоаналізу й самопізнання в аспекті відповідальності. Майбутнім учителям запропоновано дописати, закінчити речення, які сприяли обговоренню учасниками проблеми самопізнання в аспекті відповідальності. Вони по черзі зачитували продовжені ними речення й коментували, спираючись на запропоновані критерії для порівняння.

Результатами впровадження першої педагогічної умови створення позитивної суб'єктної настанови на професійну діяльність майбутніх учителів стали: сформованість у майбутніх учителів уявлень про мотиви та смисли власної педагогічної освіти; виявлення потреби до саморозвитку творчої індивідуальності; самоусвідомлення власної суб'єктної позиції щодо самопізнання та самозростання; усвідомлення рівня власного самопізнання й самозростання образу «Я-професіонал».

На наш погляд, важливою умовою формування суб'єктної позиції майбутніх учителів є *забезпечення їх активної суб'єктної позиції у навчальному процесі на основі впровадження суб'єкт-суб'єктної, діалогічної стратегії педагогічної взаємодії*. Це передбачає використання у навчальному процесі методів і технологій, які б сприяли не лише засвоєнню педагогічних знань, умінь і навичок, а й забезпечували формування суб'єктної позиції майбутніх учителів, здатних до взаємодії у професійній діяльності. Інтерактивне навчання передбачає партнерську

взаємодію викладачів зі студентами, діалог, взаємозбагачення суб'єктивним досвідом та обмін думками щодо педагогічного процесу. В основі інтерактивного навчання лежить принцип полісуб'єктності, тобто суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу.

Водночас у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії відбувається посилення реальної взаємодії особистості з іншими учасниками освітнього процесу – спільної діяльності, що є передумовою особистісного розвитку. Така інтерактивна взаємодія дає змогу учасникам освітнього процесу, з одного боку, набувати власного педагогічного суб'єктного досвіду, а з іншого – аналізувати власні дії, тобто набувати навичок рефлексування, та визначати подальші напрями саморозвитку. Це можливо за умови, коли зовнішні впливи й дії викликають у майбутніх учителів переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, вміннями й навичками, способами творчої діяльності. Такі умови сприяють формуванню потреб у майбутніх учителів певного особистісного саморозвитку.

Ми обґрунтували положення про те, що формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки передбачає їхній особистісний саморозвиток у період навчання, що залежить від рівня самостійного засвоєння знань, які ґрунтуються на суб'єктивному досвіді. Для нас важливою є думка М. Євтуха, який вважає: «...якщо знання формується викладачем за допомогою вміль поставлених запитань, воно усвідомлюється суб'єктом навчання як самостійно здобуте і стає особистісно-орієнтованим, ціннісним продуктом» [4, с. 30]. Повнота й глибина засвоєння знань, що сприяють особистісному саморозвитку майбутніх учителів, залежать від рівня пізнавальної й розумової активності студентів. Забезпечення цих властивостей знань можливе через індивідуалізацію навчального процесу, створення умов для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи.

Очевидно, система контролю повинна враховувати будь-який вияв суб'єктної позиції майбутніх учителів, пов'язаної із самостійним опануванням знань, умінь, суб'єктивного досвіду навчання й інших показників, що формують суб'єктність майбутніх учителів до професійної діяльності. Це участь у науковій роботі на кафедрі, написання реферату, наукової роботи, участь у наукових конкурсах, виступ із доповіддю на науковій студентській конференції, створення власного студентського портфоліо тощо.

Суттєвою передумовою формування суб'єктної позиції майбутніх учителів є *набуття ними практичного суб'єктивного досвіду у ході проходження педагогічної практики*. Цю умову спрямовано на розвиток суб'єктної позиції у професійній діяльності майбутніх учителів та надання методичних рекомендацій і консультативної допомоги студентам у процесі педагогічної практики.

Майбутні вчителі в період проходження педагогічної практики мали можливість оволодіти основами методики навчання учнів, теоретичним

аналізом емпіричних даних. Крім того, відбувалась повна реалізація суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі самостійної педагогічної діяльності.

Важливе значення щодо формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики мали навички саморефлексії, тобто порівняння майбутніми вчителями самооцінки рівня сформованості власної суб'єктної позиції й експертної оцінки керівників практики. Адекватність саморефлексії майбутніми вчителями власної суб'єктної позиції до професійно-педагогічної діяльності була важливим чинником.

Щодо вимог, які висувалися до системи оцінювання ступеня сформованості суб'єктної позиції майбутніх учителів, то ми погоджуємося із зауваженням О. Абдулліної, яка вважає, що під час педагогічної практики мають узгоджуватися такі оцінки: 1) оцінка першого варіанта самостійної розробки майбутнім учителем загального педагогічного процесу (конспекти уроків, позакласних заходів тощо); 2) оцінка конспекту з урахуванням зауважень викладача, методистів, однокласників; 3) оцінка за проведення відкритого уроку (позакласного заходу) [1, с. 89]. Таке зауваження цінне тим, що дозволило виявити ступінь суб'єктної позиції майбутніх учителів, мотиви такої діяльності, мобільність до усунення зауважень та особистісні мотиви (саморозвиток, самореалізація, можливість виявити свої особистісні здатності та професійне самоутвердження).

Реалізацію останньої з розроблених педагогічних умов – набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніх учителів під час проходження педагогічної практики – здійснено з метою спрямування педагогічної практики на набуття суб'єктного досвіду майбутніми вчителями й здійснення цілеспрямованого керівництва виробничою практикою майбутніх учителів. Цю умову спрямовано на формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки й надання методичних рекомендацій і консультативної допомоги майбутнім учителям у процесі педагогічної практики.

Вивчення професійної діяльності майбутніх учителів у період проходження педагогічної практики свідчить, що перехід від теоретичних знань до суб'єктної позиції майбутніх учителів не відбувається автоматично. Слід застосовувати певні методи, які стимулювали б майбутніх учителів до суб'єктної позиції і, нарешті, до набуття суб'єктної позиції.

Найбільш ефективними методами керівництва педагогічною практикою майбутніх учителів було проведення проблемних семінарів на заключній конференції з проходження педагогічної практики, колективне обговорення та аналіз діяльності студентів у період практики, самооцінка, самохарактеристика й самоаналіз.

Такий підхід передбачав системний взаємозв'язок усіх видів завдань, спрямованих на формування суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, зокрема:

1) мотиваційно зорієнтованого характеру, у процесі виконання яких майбутні вчителі усвідомлювали особистісну значущість загальнопедагогічних знань і вмінь, актуалізували й синтезували власну суб'єктність, яка стала основою для їхньої професійної діяльності в період проходження практики;

2) операціонально-змістового характеру, коли майбутні вчителі набували суб'єктного досвіду завдяки оволодінню комплексом методів вивчення учнів і колективу, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та практичній роботі з ними на основі результатів власної педагогічної діяльності;

3) контрольно-закріплювального характеру, коли в процесі педагогічно-практичної діяльності майбутні вчителі організовували і корегували свою педагогічну роботу, ураховуючи індивідуальні особливості учнівського колективу, тобто майбутні вчителі здійснювали контроль і самоконтроль на основі результатів професійної діяльності.

Аналіз діяльності майбутніх учителів, самоаналіз, самооцінювання й самокоригування відбувався під час проведення семінарів, на підсумкових конференціях з проходження педагогічної практики, методичних консультаціях тощо.

У процесі набуття суб'єктної позиції майбутніх учителів під час професійної підготовки відбувалося формування таких особистісних якостей, як саморефлексія, самооцінювання й саморегуляція відповідно до запропонованої структури суб'єктної позиції як особистісної якості майбутніх учителів, що було розглянуто в теоретичних розділах нашого дослідження. Ці якості передбачали виявлення самими майбутніми вчителями власних досягнень, помилок, невдач, співвіднесення завдань і результатів своєї діяльності із педагогічним взірцем, урахування оцінки інших (викладачів, методистів, однокласників), визначення причин невдач у педагогічній діяльності, пошук можливих варіантів удосконалення власної педагогічної діяльності.

Відзначимо, що самооцінювання й саморефлексія охоплювали всі етапи діяльності майбутніх учителів у період проходження педагогічної практики, починаючи з цілепокладання (кінцевий результат, якого потрібно було досягти); проведення поточного контролю власної діяльності (яким чином було реалізовано задум, ступінь узгодженості чи неузгодженості) і кінцевий результат педагогічної діяльності (що вдалося реалізувати, а що – ні). Ймовірно, лише об'єктивна й адекватна самооцінка майбутніми вчителями рівня своєї педагогічної готовності може стимулювати розвиток їх суб'єктної позиції.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
3. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
4. 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.
5. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014.– 416 с.
7. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Боднар О.

У статті піднімається актуальне питання психологічна готовність дитини до навчання в НУШ, аналізуються науково-педагогічні дослідження готовності дитини до школи.

Ключові слова: психологічна готовність, шкільна зрілість, готовність до школи.

PSYCHOLOGICAL READINESS OF A CHILD TO STUDY AT THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Bodnar O.

The article raises the topical issue of psychological readiness of the child to study at NUS, analyzes scientific and pedagogical studies of the child's readiness for school.

Keywords: psychological readiness, school maturity, readiness for school.

Особистісний аспект підготовки дитини до навчання у початковій школі визначається сформованістю психічних процесів та особистісних якостей, які необхідні для оволодіння навчальною діяльністю та навич-

ками формального спілкування. Також готовність підростаючої особистості до шкільного навчання забезпечує її адаптованість до норм і правил колективного співжиття, формує та стимулює бажання вчитися, оволодівати соціальною роллю учня загалом.

Високі вимоги життя до організації виховання й навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, спрямовані на приведення методів навчання у відповідність до сучасних вимог. У цьому змісті проблема підготовки дошкільників до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням пов'язане визначення мети і принципів організації навчання й виховання в дошкільних закладах. У той же час від її рішення залежить успішність наступного навчання дітей у школі. Нова українська школа це – основна реформа сучасного освітнього процесу. У Концепції «НУШ» учень – це перш за все особистість, яка за будь-яких особливостей, будь-якому статусі, релігії і походженню має право на повноцінну освіту.

Основна мета реформи загальної середньої освіти – перейти від школи тільки знань, здебільшого теоретичних, до школи компетентностей 21 століття. На відміну від знаннєвої школи, компетентнісна має дати дитині не лише знання, а й сучасні вміння та навички. А також – цінності, які допоможуть формувати ставлення у різних ситуаціях [6-7].

Мета статті – представити результати дослідження основних наукових концепцій готовності дітей до шкільного навчання у взаємозв'язку з концепцією розвитку Нової української школи.

В сучасній науці не існує єдиного й чіткого визначення поняття «готовності» або «шкільної зрілості». Одні трактують це поняття як оволодіння вміннями, знаннями, мотивацією та іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками (Анастасі А.). Інші визначають шкільну зрілість як досягнення такого ступеня в розвитку дитини, за яким вона стає здатною брати участь у шкільному навчанні (Шванцара І.); або як сукупність певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до вимушеної регуляції своєї пізнавальної діяльності та до соціальної позиції школяра (Божович Л.). На наш погляд, О.Запорожець найбільш чітко й містко визначив поняття готовності до навчання в школі зазначаючи, що готовність до навчання в школі складає цілісну систему взаємопов'язаних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтегичної діяльності, рівень сформованості механізмів вольової регуляції дій та ін. [1, 2].

Г. Кравцов, Е. Кравцова виділяють показники психологічної готовності до школи, пов'язані з розвитком різних видів ставлень дитини до навколишнього світу [4,21-22]. У цьому випадку основними сторонами підготовки дітей до школи є три сфери: ставлення до дорослого, ставлення до однолітка, ставлення до себе.

Л. Божович зазначала, що готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку мислительної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності і до соціальної позиції школяра. Це психологічне новоутворення виникає в кінці дошкільного віку і є слявом двох потреб – пізнавальної і потреби в спілкуванні з дорослим на новому рівні. Саме поєднання цих двох потреб дозволяє дитині свідомо формувати свої наміри і цілі та виявляється в довільній поведінці.

Варто зазначити, що із 53 держав, де початок систематичного шкільного навчання припадає на 7 років, 20 є країнами колишнього соцтабору, а решта – відсталі африканські країни. Серед розвинутих країн до школи з 7 років ідуть тільки діти Швейцарії, Швеції, Норвегії та Фінляндії. Уже зараз 78% із 217 країн, що подають свої освітні звіти до ООН, не дозволяють відтермінування початку систематичного шкільного навчання після досягнення дитиною шкільного віку. Причому цей "шкільний вік" настає у 4 роки – в одній країні, в 5 років – у 32 країнах, у 6 років у 131 країні, у 7 років – у 53 країнах [1, 3].

Отже, психологічна готовність до шкільного навчання – цілісне утворення, яке включає в себе достатньо високий рівень розвитку мотиваційної, інтелектуальної сфер і сфери довільності. Відставання в розвитку однієї з них веде за собою відставання розвитку інших.

За даними психолого-педагогічної науки, успішне навчання у школі можливе лише за умови, що на момент вступу до неї дитина набула відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку, який забезпечує її психологічну готовність до школи. Отже, квінтесенцією всього розвитку дошкільного періоду є психологічна готовність дитини до школи.

З метою вивчення актуального стану проблеми підготовки дітей до шкільного навчання у процесі взаємодії з батьками ми провели анкетування батьків та опитування самих першокласників. Результатом опитування батьків стали наступні результати. Серед 22 опитаних батьків, які відповіли на питання анкети, 54% вважають, що діти йдуть до школи неохоче або без особливого бажання, 49% батьків вважає, що дитина ще неповністю пристосувалася до нового режиму. Стверджують, що першокласник переживає свої успіхи та невдачі, 76% батьків, не можуть відповісти 5%. Виявилось, що діти досить часто діляться враженнями з батьками – це визнало 63% батьків. Переважно це негативні і позитивні враження майже порівну – 45%. Батьки стверджують, що діти заграчають на домашні завдання близько 2 годин. Звертаються по допомогу до батьків при виникненні труднощів 59% дітей. Діти, за словами батьків, лише зрідка скаржаться на однокласників (27%) і не справляються з навчальними навантаженнями без перевтоми (64%).

Таким чином, можна стверджувати, що сучасні першокласники відчувають значні труднощі через неготовність до шкільного навчання і неспроможність батьків самостійно готувати дітей до школи.

Удосконаленню освітнього процесу у початковій школі сприятиме відмова від застарілих підходів: фронтальних форм організації освітнього процесу, класичного розташування учнів у класі, статичних поз на заняттях і уроках та інше. Для забезпечення оптимальної рухової активності дітей доцільно передбачити динаміку проведення заняття/уроку (зміну видів діяльності). Організація освітнього процесу на принципах наступності, перспективності, врахування індивідуальних особливостей забезпечує всебічний гармонійний розвиток дитини.

Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Пер. с англ. / Анастаси А., Урбина С. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л.И. – М., 1968. – 234 с.
3. Леонтьев Д.А. Тематической апперцепции тест / Леонтьев Д.А.– М.: Смысл, 2000.- 250 с.
4. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Кравцова Е. Е. – М., 1993.
5. Нова українська школа: poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
7. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Бойко В. В.

У статті розкрито поняття особистісного потенціалу. Представлено основні аспекти розвитку особистісного потенціалу студентів в процесі навчання. Розкрито зв'язок процесу самореалізації здобувачів освіти закладу вищої освіти з розвитком особистісного потенціалу. Визначено особливості формування особистості в студентському віці.

Ключові слова: потенціал, особистісний потенціал студентів, самореалізація, студентство.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONAL POTENTIAL IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION OF SELF-REALIZATION

Boiko V.

The article reveals the concept of personal potential. It has been presented the main aspects of the development of students' personal potential in the learning process. It has been revealed the connection of students self-realization in higher education with the development of their personal potential. It has been noted peculiarities of personality formation in student age.

Keywords: potential, students' personal potential self-realization, students.

В основі ключових підходів до визначення особистісного потенціалу лежить розуміння проблеми особистості, масштабна розробка якої ведеться у вітчизняній та зарубіжній психології, починаючи з минулого століття. Сьогодні значною мірою виокремлено провідні позиції в трактуванні особистості, у визначенні її психологічного змісту, а також детермінант розвитку. Науковцями визначено, що базові характеристики особистості утворюють феномени самореалізації й самоактуалізації та нерозривно пов'язані з процесами самовизначення людини [1]. Теоретичні розвідки переконують, що самовизначення в єдності його різноманітних проявів виступає потужним стимулом для розвитку особистості, розширення можливостей її самореалізації [6]. Дослідниками доведено, що для успішного самовизначення особистість повинна повною мірою оволодіти процесами пізнання, включаючи самопізнання.

Особистісний потенціал, на думку Д. А. Леонтьєва, постає як інтегральна характеристика особистісної зрілості, а головним феноменом особистісної зрілості та формою прояву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх, під якими розуміють психологічні, біологічні, зокрема тілесні передумови, а також потреби, характер тощо [4].

Виходячи з таких тверджень, Леонтьєв підсумовує, що феноменологія особистісного потенціалу може розумітись як воля, сила, енергія, необхідні для оволодіння власною поведінкою, контролю над оточенням, відображення дійсності. Розуміння потенціалу як можливості, яка за певних умов може бути перетворена в психічний ресурс для вирішення будь-яких актуальних завдань, складає основу відмінностей між зазначеними психологічними утвореннями. В якості таких умов науковці частіше за все виокремлюють діяльність [2]. Внаслідок зусиль ряду поколінь психологів проблема психічного ресурсу людини поступово оформилася в самостійний напрям, зі своїми персоналіями, категоріально-понятійним апаратом, системою конструктів (або патернів), уявленнями про детермінантах й результати його використання.

Виділяючи соціально-психологічні параметри студентства, відзначаємо, – це відносно стійке об'єднання індивідів, котре базується на основі взаємин і залежності між його членами. Студентство є відкритою соціальною групою, що зазнає змін, як правило, щороку і характеризується двома ознаками: спільним соціальним статусом та спільними інтересами. Крім того, відмінною рисою студентства є досить активне споживання культури й високий рівень пізнавальної мотивації та характеризується найвищою соціальною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Студентство відрізняється не лише особливим місцем і роллю в історичному розвитку суспільних відносин, а й наявністю цілком визначених соціальних якостей, які дозволяють виділити його в специфічний прошарок. Студентському віку притаманні протиріччя між прагненням до самостійності у відборі знань, способах їх отримання з існуючими формами і методами підготовки фахівців в закладі вищої освіти. Такі протиріччя несуть дидактичний характер і можуть породжувати незадоволеність студентів або викладачів результатами освітньої діяльності.

Слід наголосити також на протиріччях між кількістю інформації, що надходить з різних джерел, яка розширює знання студентів та якістю її осмислення в умовах обмеженості часу. Такі протиріччя можуть призвести до поверховості знань й мислення студентів. Вагомим аспектом виступають розвиток, формування й вдосконалення інформаційної культури людини в цілому (здатність до розробки, створення інформації, її сприйняття, осмислення, використання). Спроможність особистості студентського віку вирішувати внутрішні суперечності, вибудовувати власну систему цінностей, створювати життєву перспективу й визначати стратегічні цілі, за словами В.М. Розіна, є мірилом її людської зрілості [5]. За сприятливих для вироблення власного індивідуального життєвого стилю умов молода людина отримує можливість знайти і реалізувати індивідуальні смисли життя. Як наголошує автор, сенс життя – одна з основних категорій, якими оперує молодість. Період навчання в закладі освіти зазвичай припадає на молоді роки особистості, вимагаючи від студентів стійкості та здатності витримувати досить великі навантаження – фізичні, розумові, емоційні, вольові й зумовлює необхідність розвитку особистісних ресурсів.

Висока значущість покладених на студента завдань в процесі навчання в закладі вищої освіти призводить до проблеми неспроможності раціонально оперувати часом та особистісними ресурсами.

Період навчання у ЗВО можна умовно розділити на два основних етапи: етап молодших курсів, коли відбувається адаптація молодого студента до закладу освіти й діяльності в умовах такого закладу, і етап старших курсів (зазвичай починаючи з третього) – основний етап професійного самовизначення студента як майбутнього фахівця. Найбільш складним є перший етап вузівського періоду. Він пов'язаний з докорінним винищенням сформованих уявлень, звичок школяра,

необхідністю змінювати і перебудовувати свою поведінку та діяльність, умінням «входити» в нові умови. Адаптація до умов ЗВО й освітньої діяльності – це складний процес, який має ряд труднощів: саморегулювання поведінки й діяльності, організація розумової праці, соціальна самостійність (відхід з сім'ї), неготовність до освоєння обраної професії. Оскільки студент ще не бере участь у вирішенні реальних завдань, що виникають в умовах виробництва (в тому числі і в умовах педагогічної праці), то головною і цілком осмисленою його метою стає оволодіння способами і прийомами навчальної діяльності, системою фундаментальних знань, оволодіння соціальним статусом студента. У здобувачів освіти молодших курсів ставлення до майбутньої професії ще не носить вираженого характеру і відповідно мало впливає на їх успішність.

Для розуміння джерел розвитку особистісного потенціалу в студентський період необхідно враховувати те, що підготовка здобувачів у ЗВО носить як формуючий, так і особистісний характер та являє собою процес розв'язання суперечностей між: формуванням (наповнення досвіду) і перебудовою (руйнування старого і створення нового). Така можливість виникає завдяки тому, що в молодості людина здатна поставитися до себе критично, прийняти мінуси свого характеру, зовнішності, недостатню розвиненість будь яких здібностей й водночас навчитися використовувати плюси, вигідні сторони своєї особистості, сильні риси характеру, – звернути їх на користь свого розвитку. Таким чином, в емоційному плані для молодої людини прийняття себе є найважливішою умовою самореалізації. Значні зміни відбуваються у сфері особистісного простору здобувачів освіти, тому одним з головних ресурсних надбань студентів є відкриття свого внутрішнього світу, коли людина здатна глибше зануритися в свої переживання, відкривати для себе світ емоцій та формувати внутрішнє Я і «образ світу». Це породжує потребу в спілкуванні з самим собою, усамітненні, мовчанні, з метою детальніше розібратися в своїх внутрішніх переживаннях, почути свій внутрішній голос, пізнати себе.

Розвиваючи здатність занурюватися в себе, в свої переживання, юнак заново відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики тощо. Відкриття власного внутрішнього світу постає як радісне і одночасно драматичне переживання, а відкриття розбіжності внутрішнього й зовнішнього Я викликає хвилювання і актуалізує проблему самоконтролю. Разом з усвідомленням своєї унікальності та неповторності приходить відчуття самотності. Самосвідомість студента носить характер посилення компонента свого емоційного переживання суб'єктом особистісного відкриття.

Особливо актуалізуються у студентів процеси смислотворення, формування внутрішніх позицій (особистісної, моральної, патріотичної, професійної тощо). Сукупність основних ставлень людини до світу, до іншого, до себе, задана динамічними смисловими системами, формує моральну позицію особистості. О. М. Леонтьєв визначає особистісний

смысл як такий, що безпосередньо відображає і несе в собі життєві відносини суб'єкта [2]. Для студентів провідним змістом є сенс життя, для здобуття якого необхідно співставити все своє життя з ширшим загальним контекстом, з тим, що більше власного життя, і не обірветься з його фізичним припиненням (діти, слава, прогрес тощо). Виникнення труднощів в процесі адекватного усвідомлення смислових утворень, зумовлене протиставленням свідомих (інтелектуальних) і емоційних (афективних) процесів. Результатом діяльності студента, направленої на пошук смислів виступають особистісні цінності (на відміну від особистісних смислів вони мають усвідомлений характер). Особистісні життєві цінності стають орієнтирами в житті людини, зумовлюючи прийняття людиною загальних смислів власного життя. Особистісні цінності визначають глобальне відношення людини до основних сфер життя (до світу, інших людей, до самого себе).

Значні зміни відбуваються в сфері самосвідомості, формування Я-концепції студентів. Відзначимо, що особистісний розвиток в юнацький період – це результат багатьох складових: вкладу батьків, педагогів, умов соціального середовища, культурного рівня найближчого оточення, особистого досвіду, власних потенційних можливостей тощо. В якості умов, що впливають на розвиток Я-концепції студентів, відіграють важливу роль соціальна ситуація розвитку, історичний період, особливості групи референтних осіб, індивідуальні особливості суб'єкта. Розвиток самосвідомості пов'язаний також зі зміною провідного виду діяльності, в зв'язку з новою соціальною ситуацією життєдіяльності та вступом до закладу вищої освіти.

Одним з найважливіших особистісних ресурсів студентів є самооцінка. Як показали численні дослідження, позитивна самооцінка, самоповага є необхідною умовою нормального розвитку особистості та її самореалізації, зокрема. Невідповідність між самооцінкою і домаганнями особистості, особливо на тлі зміни звичної соціальної ситуації життєдіяльності, призводить до гострих афективних переживань, до перебільшення й неадекватних реакцій, до прояву уразливості, агресивності, недовірливості, до дезадаптації студентів загалом.

Отже, в студентському віці формуються необхідні передумови для розвитку особистісного потенціалу людини. Їх становлення підтримується зміною соціальної позиції особистості, яка передбачає розширення поля її діяльнісної активності; активізацію інтелектуальної, пізнавальної сфер; зростання креативності та творчої складової життєдіяльності; збагачення досвіду; розширення сфери комунікації. Ми припускаємо, що необхідно цілеспрямовано сприяти розвитку уявлень здобувачів вищої освіти про їх особистісний потенціал і можливості його реалізації, що формуватиме в студентів уміння діагностувати власний рівень розвитку, його структурних складових і вибору ефективних шляхів й способів саморозвитку. Отримані компетентності дадуть змогу студен-

там вибудувувати відповідні програми розвитку особистісного потенціалу. Успішний процес самореалізації особистості в студентському віці формуватиме сприятливе середовище для розвитку інтелектуальної, моральної, ціннісно-смыслові та поведінкової складових особистісного потенціалу людини.

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. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. / А.Н.Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983. – 392 с
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика; под ред. Д.А. Леонтьева / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
5. Розин В. М. Обучение, образование, культура / Розин В. М. // Вестник высшей школы. – 1987. – №2. – С. 20-26.
6. Хребина С. В. Развитие смысловой сферы личности как условие успешной профессиональной подготовки студента / Хребина С. В., Дмитриович Е. В.– Пятигорск: ПГЛУ, 2013. – 297 с.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Бондарчук Ю. О., Бучацька С.М. (науковий керівник)

У статті визначено методологічні засади застосування особистісно-орієнтованих завдань для формування культури іншомовного ділового спілкування. Автором проаналізовано основні типи вправ, які спрямовані на розвиток критичного мислення студентів, їх вміння аргументовано висловлюватись та аналізувати.

Ключові слова: особистісно-орієнтовані завдання, культура іншомовного спілкування, ділове спілкування, студенти.

PERSONALITY-ORIENTED TASKS AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING A FOREIGN LANGUAGE CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION

Bondarchuk Yu. O., Buchatska S. M. (scientific supervisor)

The article defines the methodological principles of application of personality-oriented tasks for the formation of a culture of foreign language business communication. The author analyzes the main types of exercises aimed at developing students' critical thinking, their ability to express and analyze.

Keywords: *personality-oriented tasks, foreign language culture, communication, business communication, students.*

У процесі формування культури іншомовного ділового спілкування вагоме значення має застосування особистісно-орієнтованих завдань, оскільки веде до збагачення особистісного досвіду студентів, подолання одностороннього розуміння та сприйняття навколишнього світу, розвитку критичності мислення, вмінню аргументовано міркувати й аналізувати. Особистісно-орієнтований підхід має на меті відмову від авторитарної позиції, рівноправної взаємодії, активну роль всіх сторін та розвиток позиції особистості [2, с. 54].

При створенні особистісно-орієнтованих завдань був врахований особистий досвід студентів, як джерело тем для обговорення; наявність в досліджуваних текстах проблем для обговорення та осмислення; самостійна пошуково-пізнавальна діяльність студентів як спосіб розвитку їх особистісних та мовних навичок та створення середовища живого обміну думками, вільної дискусії [1, с.127]. Вище означені завдання були розроблені на основі тем та текстів підручника New Headway Intermediate:

1. Завдання на розвиток вміння виділити та сформулювати проблему:

- «What qualities are required to be a proficient employee?»
- «Elicit problems in the job of professional»
- «Name several ways of looking for a job»
- «Elicit pros and cons of a candidate for the position»

2. Завдання на інтерпретацію інформації:

- «Уточніть у співрозмовника його думку про роль культури спілкування в досягненні професійного успіху»
- «Складіть висловлювання до ситуації на основі ключових слів»
- «Складіть діалог на основі даних про ситуацію / наведених цитат»
- «Складіть діалог між персонажами прочитаного тексту»
- «Після прочитання тексту про людей, що досягли успіху, розділіть його на смислові частини та підберіть заголовки»
- «Виділіть в тексті мовні засоби, що характеризують авторське ставлення».

3. Задання на зіставлення точок зору:

- «Обговоріть можливості ділових подорожей на різних видах транспорту»
- «Порівняйте риси менталітету українців, американців та британців»
- «Порівняйте два аудіотекста про те, як іноземці сприймають життя в США й Великобританії, знайдіть схожі та відмінні риси»
- «Зіставте оригінал тексту та переклад. Поясніть необхідність трансформацій при перекладі».

4. Задання на виявлення подібності, аналогії:

- «Що схожого та відмінного в біографіях цих письменників»
- «Що об'єднує двох лондонських працівників: Джона та Роджера»
- «У чому схожість двох даних перекладів тексту»
- «Які якості об'єднують всіх успішних співробітників»

5. Задання на пошук і створення нового:

- «Складіть свою розповідь про працевлаштування за даним оголошенням»
- «Складіть рекламне оголошення про оренду квартири»
- «Складіть розповідь про можливості Інтернету в далекому майбутньому».

6. Задання на критичне сприйняття інформації:

- «Заперечте співрозмовнику стосовно можливості зайняти дану вакансію»
- «Виявити невідповідності в доказах співрозмовника щодо проблем, що виникають при спілкуванні з англійцями»
- «Висловіться щодо того, що в азіатських країнах не прийнято дивитися співрозмовнику в очі»
- «Поясніть, чому, всупереч думці оповідача, все ж є можливість налагодити комунікацію в даному випадку»
- «Спростуйте думку про те, що в чужій країні можна вести себе як завжди».

7. Задання на гнучкість реагування:

- «Відмовтесь від концепції, яка виявилась неприйнятною»
- «Намагайтесь вчасно визнати свою неправоту та шукайте правильне рішення»
- «Подивіться свій переклад повторно та поясніть неточності».

8. Задання на залучення знань з інших областей:

- «Обговоріть переваги та недоліки телефонного спілкування»
- «Які унікальні особливості англійської їжі в порівнянні з французькою?»
- «Додайте до тексту кілька пропозицій з інших джерел, щоб вони підходили за змістом».

9. Задання на розвиток вміння прогнозувати смисловий зміст:

- «Які ще заходи потрібно вживати для успішного проходження співбесіди при прийомі на роботу?»

- «За ключовими словами визначте, про що буде йти мова в даному тексті»

- «Хто запропонує найбільше варіантів продовження пропозиції?»

- «Прочитайте заголовок і згадайтеся про сенс газетної статті»

- «Прочитайте перший абзац і передбачте кінець історії».

10. *Завдання на ефективне слухання та сприйняття інформації:*

- «Вислухайте співрозмовника і доповніть його точку зору»

- «Прослухайте розповідь про роботу психолога Сюзі і поясніть, чому вона дала саме такі поради?»

- «Послухайте запис та виділіть точку зору автора».

Для адекватного підбору текстового матеріалу та особистісно-орієнтованих вправ ми спиралися на наступні вимоги:

- навчальні матеріали повинні мати тематичну спрямованість, пов'язану з культурою ділового спілкування;

- необхідно дотримуватися різноманітності вправ, а їх розподіл та послідовність визначається методичної ефективністю;

- необхідно приділяти увагу реаліям ділового спілкування в англійських країнах, які виділяються в якості ключових слів для формування контексту та головної думки.

Підсумовуючи, слід зазначити, що особистісно-орієнтовані завдання, що застосовувалися в процесі формування культури іншомовного ділового спілкування, сприяли розвитку:

- лінгвістичної компетенції:

знання: мовних одиниць, розмовних формул та норм;

вміння й навички: застосовувати релевантні мовні засоби, вміння конструювати граматично та синтаксично правильні форми, розпізнавати трансформації;

особистісні якості: аналітичний склад розуму, прагнення до виявлення алгоритму, уважність, володіння логікою;

- особистісно-ділові компетенції:

знання: професійних дисциплін;

вміння та навички: збагачення досвіду та логічні міркування задля пошуку алгоритму, прогнозування змісту, творчий підхід до вирішення завдань;

особистісні якості: гнучкість, рефлексія, творчість, ерудованість.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студ. вищих закл. освіти. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.

2. Омельченко Л. Особистісно-орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу / Л. Омельченко // Рідна школа. – 2007. – № 11-12. – С. 54-55.

ЗМІСТ І КОМПОНЕНТИ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Бурдіян О. О.

У статті проаналізовано наукові джерела, в яких визначаються складові моральної свідомості. Зазначено, що молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом для формування всіх структурних компонентів моральної свідомості особистості: моральних уявлень, моральних почуттів, моральної поведінки та моральних якостей особистості. Розглянуті шляхи засвоєння молодшими школярами моральних понять та правил, накопичення емоційного морального досвіду, що є важливою передумовою формування в дітей моральних переконань, цінностей, моральних ідеалів, а також збагачення досвіду моральної поведінки.

Ключові слова: моральна свідомість особистості, моральні уявлення, моральні почуття, моральна поведінка, моральні якості, молодші школярі.

CONTENT AND COMPONENTS OF THE MORAL CONSCIOUSNESS OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT'S

Burdiyan O. O.

The article analyzes scientific sources that determine the components of moral consciousness. It is noted that primary school age is a particularly favorable period for the formation of all structural components of the moral consciousness of the individual: moral ideas, moral feelings, moral behavior and moral qualities of the individual. The ways of assimilation of moral concepts and rules by younger schoolchildren, accumulation of emotional moral experience, which is an important prerequisite for the formation of moral beliefs, values, moral ideals in children, as well as enriching the experience of moral behavior, are considered.

Keywords: moral consciousness of the individual, moral ideas, moral feelings, moral behavior, moral qualities, primary school students.

Важливою складовою морального виховання молодших школярів є формування у них моральної свідомості як однієї зі сторін суспільної свідомості, що у вигляді уявлень і понять відображає суспільні відношення та регулює моральний бік діяльності людини [12, с. 130]. Моральна свідомість ґрунтується на обізнаності особистості в моральних нормах і правилах, прийнятих у суспільстві, тобто формування моральної свідомості передбачає оволодіння особою певною системою моральних знань. Свого часу ще В. Сухомлинський зазначав, що «духовна культура людини буде неповною, якщо вона не оволодіє знаннями, які є підґрунтям її моральної культури» [20, с. 464]. Моральні знання можуть мати

об'єктивний і суб'єктивний характер. Об'єктивний характер полягає в розумінні особою змісту моральних принципів та норм, що існують у суспільстві. Суб'єктивний характер виявляється в особистісному ставленні людини до моральних понять і правил. Джерелом моральних знань для кожної людини стають навколишнє середовище, спілкування, спільна трудово діяльність.

Оскільки поведінка людини визначається її уявленнями про моральне та аморальне, особливо важливого значення набуває роз'яснення змісту важливих моральних понять. А. Кондратюк зазначає, що недостатня обізнаність у моральній сфері часто призводить до формування неправильних, спотворених моральних знань, оцінок та орієнтацій. У процесі їхнього опанування та усвідомлення потрібно особливу увагу звертати на розрізнення головного й другорядного [11, с. 8-9].

Для О. Матвієнко моральне знання – це усвідомлення змісту поняття добра, оскільки ця категорія інтегрує все позитивне й значуще для людини. Однак дослідниця звертає увагу на те, що стосовно кожної окремої особистості визначальним є характер відносин у середовищі, у якому вона перебуває. В аморальному, розбещеному середовищі майже неможливо сформулювати справжнє розуміння добра [15, с. 54-55].

У структурі моральних знань Г. Шакірова виділяє такі компоненти: 1) знання змісту моральних положень, норм, правил поведінки, принципів; 2) знання аргументації необхідності дотримання певного положення; 3) знання позитивного ставлення, яке існує в суспільстві, до цього положення [23, с. 83-89]. У своїх працях науковець зазначає, що в основі морального знання лежать моральні положення часткового чи загального характеру. Часткові регулюють поведінку в конкретних ситуаціях. Загальні охоплюють усю лінію поведінки людини в певній сфері моральних відносин.

У педагогічній літературі звернено увагу на те, що своєрідною особливістю процесу засвоєння моральних знань дітьми є несформованість у них поняттєвої форми мислення до початку шкільного навчання. Процес оволодіння молодшими школярами моральними поняттями відбувається нерівномірно. Вони набувають умінь оперувати ними, зростає кількість застосовуваних понять, однак на цьому етапі діти відчують певні труднощі у визначенні того чи іншого поняття, оскільки їх увага зосереджена в основному на зовнішніх, функціональних ознаках [13, с. 7].

Проте озброєння дітей знаннями моральних норм і принципів ще не вирішує проблем морального виховання. Вони спонукають до певних їхніх моральних дій, лише пройшовши крізь призму почуттів, емоцій та переживань дитини. В. Сухомлинський називає моральні почуття тим світлом, яке освітлює шлях людських учинків [20, с. 481].

Традиційно в педагогіці моральними називають ті почуття, в основі яких лежать переживання, пов'язані зі ставленням до інших людей, навколишнього середовища або моральна оцінка чи моральний мотив. О.

Матвієнко називає власне моральними почуттями такі, як почуття справедливості, обов'язку, совісті, честі, гідності, щастя. Однак вона зазначає, що такі емоції, як сором, гнів, страх можуть теж набувати морального характеру, якщо в їхній основі лежить певна моральна оцінка [15, с. 56]. Особливого значення у формуванні моральної свідомості особистості науковець надає формуванню та розвитку почуття сорому. Вона наголошує на тому, що завдяки йому людина безпосередньо розрізняє в собі, у своїй особистості добро й зло, позбувається всього непотрібного й недоброго [15, с. 60].

Вивчаючи проблеми формування моральних почуттів, Т. Гаврилова зазначає, що, керуючись моральними почуттями, людина реагує на життєві ситуації безпосередньо, діє невимушено, актуалізуючи узагальнений попередній досвід моральної взаємодії з іншими людьми. До моральних почуттів дослідниця відносить такі переживання людини, як співпереживання, співрадість, співчуття, які характеризують її ставлення до інших людей. На її думку, людина тільки тоді зможе реалізувати себе в моральній діяльності, коли вона буде готова до дієвої співучасті в переживаннях інших людей [5, с. 9-10].

Т. Гаврилова виокремлює два види особистісних моральних почуттів: гуманістичні та егоцентричні. Егоцентричні почуття виникають тоді, коли, співчуваючи нещастю іншої особи, людина проєктує ситуацію на себе й переживає не її проблеми, а те, чого вона боїться в майбутньому для самої себе, чи те, що вона сама відчувала в минулому. У цьому разі людина фактично сама є об'єктом власних переживань, а інша особа та її страждання – тільки привід непокоїтися за себе. Ті самі моральні почуття, але викликані виключно переживанням нещастя іншої людини, науковець відносить до гуманістичних [5, с. 15]. Здатність до співпереживання, вміння відчути емоційний стан іншої людини в сучасній педагогічній та психологічній науці називають емпатією. І. Коган зазначає, що емпатія, у своїх розвинених формах, є психологічним механізмом розуміння особистості іншої людини. Науковець звертає увагу на те, що емпатія має три рівні прояву: безпосередньо емоційне співпереживання, чуттєво-образне співчуття та рефлексивно-особистісне взаєморозуміння. Аналіз результатів проведеного І. Коган експериментального дослідження дав змогу стверджувати, що рефлексивно-особистісне взаєморозуміння викликає в дітей значні утруднення в зв'язку з недостатнім рівнем сформованості в них здатності до особистісної рефлексії й загальною низькою спрямованістю на інших людей. З початком навчання дитини в школі моральні почуття, які почали формуватися в дошкільному віці, набувають подальшого розвитку. На цьому етапі провідна роль у їхньому формуванні належить учителю. На думку В. Сухомлинського дуже важливо, «щоб явища навколишнього світу, особливо стосунки між людьми, не раз схвилювали дитину, примусили її переживати весь діапазон почуттів – від ніжного співчуття й співпереживання чужого нещастя до обурення злом» [20, с. 482].

Результати психологічних досліджень свідчать, що для молодших школярів властива егоцентрична форма моральних почуттів, оскільки рівень їхнього психічного розвитку не дає змоги сприйняти точку зору інших людей. Однак саме в цьому віці відбувається інтенсивне накопичення емоційного та морального досвіду, який у майбутньому стане міцним підґрунтям для розвитку гуманістичних переживань та форм альтруїстичної поведінки [5, с. 38-39]. Саме тому важливого значення набуває створення таких виховних ситуацій, у яких дитина змогла б пройти школу взаємодії з іншими людьми, отримала б нагоду порадіти успіхам і посипівчувати невдачам своїх товаришів.

Розвиток моральних почуттів є необхідною передумовою формування в молодших школярів моральних переконань та цінностей. Під поняттям «цінності» Л. Чупрій розуміє ідеї, норми, процеси, відносини матеріального і духовного порядку, які мають об'єктивну позитивну значущість і здатні задовольняти певні потреби людей. Він зазначає, що кожній особі притаманна своя специфічна ієрархія певних цінностей, що стають ланкою, яка сполучає індивідуальне та суспільне життя. Особистісні цінності відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій – найважливіших елементів внутрішньої структури особи, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань – і відмежовують значущі, істотні для цієї людини від неістотних, не значущих. Учений звертає увагу на те, що система цінностей визначає сутність як людини, так і певної спільноти, напрямок їхніх дій і вчинків [22, с. 23].

В. Кукушин зазначає, що в педагогіці існують різні думки щодо того, як людина засвоює цінності. До прикладу він надає шість теорій, запропонованих професором Б. Бігінасом: біологічна та інтелектуальна теорії, теорія духовності й соціальних умов, біхевіористична теорія та теорія діяльності. Прихильники біологічної теорії вважають, що поведінка й характер людини визначаються генами предків. Вихованням нічого змінити не можна. Якщо й можна сформувані в людини якісь цінності, то тільки в дуже ранньому віці. Відповідно до інтелектуальної теорії процес мислення й моральна позиція людини знаходяться в нерозривному зв'язку, їх можна розвивати. Учені, погляди яких відповідають теорії духовності, переконані, що кожна людина народжується з певною позитивною духовною основою; саме тому завдання виховання полягає в тому, щоб відшукати правильні орієнтири й не втратити первинне позитивне. Відповідно до теорії соціальних умов основний вплив на виховний процес здійснює оточення дитини. Саме від нього залежить успішність формування моральних цінностей. Найбільшу роль у цьому процесі відіграють сім'я та спілкування з однолітками. За біхевіористичною теорією важливими є не самі цінності, а вчинки та дії людини, тому дитину потрібно просто привчити до гарної поведінки. Теорія діяльності також основну увагу приділяє вчинкам людини, однак важливого значення тут

набуває компонент внутрішньої свободи. Згідно з цією теорією основним фактором виховання є активність самої дитини, її участь у реальних справах [14, с. 224-226].

Моральні цінності формуються в дитини у молодшому шкільному віці. На процес їхнього формування істотно впливає сім'я. Завдання освітніх закладів полягає в тому, щоб збагачувати особистість дитини загальнолюдськими цінностями, сприяти їхньому переходу у внутрішній план дитини, що слугуватиме основою для формування високих моральних якостей.

В. Сухомлинський уважав, що засадами морального виховання підростаючого покоління є його моральні переконання [20, с. 485]. Вони являють собою емоційно сприйняті особою моральні знання і характеризуються органічним зв'язком інтелекту та почуттів.

За М. Боришевським, моральні переконання являють собою суспільні моральні вимоги, норми, принципи, що трансформувались в процесі виховання й власного життєвого досвіду людини в її власні, індивідуально значущі еталони поведінки й слугують їй мотиваційною основою вибору моральних учинків [3, с. 13]. Учений виділяє в структурі моральних переконань три основних компоненти: раціональний, емоційний та вольовий.

Важливою складовою моральної свідомості особистості є моральні ідеали. Їхнє формування В. Сухомлинський вважає і суспільною, і водночас глибоко особистісною справою – проходженням політичних, моральних, естетичних принципів крізь призму особистого [20, с. 492]. У педагогічній науці моральний ідеал витлумачують як емоційно забарвлений, внутрішньо сприйнятий особистістю образ, який стає регулятором її власної поведінки та критерієм оцінювання поведінки інших людей. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування в дитини потреби в моральному ідеалі. Вітчизняні науковці зазначають, що ідеалом для молодших школярів можуть бути: члени сім'ї, представники певних професій (особливе місце тут належить вихователю), літературні персонажі, люди, які виявляють до дітей чуйне, добре ставлення, або які мають приємну зовнішність. Ознакою сформованості в дитини морального ідеалу є його усвідомленість та дієвість [15, с. 18-20]. Проте, слушно зауважує видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський, моральні цінності, ідеали, переконання не можуть бути бездіяльним духовним багатством. Вони живуть, зміцнюються, шліфуються в процесі активної діяльності [20, с. 492].

Т. Гаврилова зауважує, що моральний вчинок не завжди мотивований. Іноді людина чинить морально не тому, що відчуває в цьому потребу, а тому, що хоче відчути схвалення власних дій людьми, що її оточують, або боїться осуду. Досить часто важко зрозуміти не тільки мотив вчинку іншої людини, але й свого власного. Якщо в основі морального за зовнішньою формою вчинку лежить егоцентричний мотив, то такий вчинок не є справді моральним [5, с. 8].

І. Бех наголошує на тому, що дітям легше усвідомити мотиви вчинків інших людей, ніж своїх власних. Провідну роль у роз'ясненні сутності мотиву того чи того вчинку, а також його правильності в різних типових ситуаціях учений відводить дорослим – педагогам та батькам. На думку науковця, дитина навчається розуміти й усвідомлювати мотив, яким інший чи вона сама керувалась під час доброї справи, тільки тоді, коли вона опанує вмінням бачити добре у вчинках інших людей [2, с. 138].

За Т. Гавриловою, моральні мотиви можуть бути довільними й мимовільними. Керуючись мимовільними мотивами, людина діє безпосередньо, на рівні звички. Якщо спонуканням до дії служать довільні мотиви, людина чинить розважливо, свідомо. Науковець звертає увагу на те, що в одних людей переважає довільна, в інших – мимовільна моральна мотивація. Моральна зрілість особистості виявляється в гармонійній єдності довільної й мимовільної мотивації. В основі дій, викликаних мимовільним мотивом, лежить моральна звичка [5, с. 7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики дає змогу стверджувати, що молодший шкільний вік є дуже сприятливим періодом для формування навичок та звичок моральної поведінки, розвитку мимовільних мотивів і формування довільних. Проте характерною ознакою цього вікового періоду є невідповідність між усвідомленням дітьми змісту певних моральних норм та правил та їх дотриманням у своїй щоденній поведінці. У цьому контексті особливого значення набуває організація позитивного морального досвіду дітей. Джерелом його збагачення може стати повсякденна навколишня дійсність, стосунки між членами родини, однолітками.

Моральні якості особистості є ядром її моральної свідомості. М. Іванчук визначає моральну якість як складне цілісне психічне утворення, що є сукупністю психічних станів, процесів і властивостей. Дослідник виділяє в її структурі такі складові: 1) потребнісно-мотиваційна (система домінуючих моральних потреб і мотивів діяльності та поведінки); 2) інтелектуально-почуттєва (моральні уявлення, поняття, погляди, емоції, почуття); 3) поведінково-вольова (ступінь сформованості й стійкості моральних умінь, навичок, звичок, а також вольових властивостей) [10, с. 66-67].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної думки актуальною залишається проблема визначення переліку моральних якостей, які варто формувати в учнів молодшого шкільного віку. Деякі науковці (О. Кононко, А. Шемшуріна) наголошують на потребі формування у дітей якостей, які є важливими для будь-якого члена суспільства: гуманізм, чуйність, чесність, відповідальність, толерантність, щирість, справедливість [12, с. 5]. Інші дослідники рекомендують приділяти основну увагу формуванню якостей, які необхідні для підготовки дітей до шкільного життя: відповідальність, дисциплінованість, охайність [16, с. 57].

Експериментальні дослідження, здійснені С. Будзей, дали змогу виявити перелік моральних якостей, що їх батьки бажають бачити сформованими у своїх дітей. Передусім це ті якості, які, на їхню думку, допоможуть дитині вижити в сучасному суспільстві, – працелюбність, самостійність, впевненість у своїх силах, відповідальність [4, с. 32-33].

Для нашого дослідження цікавим і вагомим є перелік моральних якостей, запропонований О. Матвієнко [15]. Це ті якості, які узагальнено виражають стійкі ставлення особистості, зокрема: 1) ставлення до себе (самостійність, самоконтроль, самокритичність, самооцінка); 2) ставлення до інших людей та природи (доброта, чуйність, доброзичливість, увічливість, турботливість, готовність прийти на допомогу); 3) ставлення до своєї поведінки та обов'язків (відповідальність, організованість, старанність, дисциплінованість, охайність).

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що молодший шкільний вік є особливо сприятливим для формування всіх структурних компонентів моральної свідомості особистості: моральних уявлень, моральних почуттів, моральної поведінки та моральних якостей особистості. Він характеризується активним засвоєнням моральних норм і правил, накопиченням морального досвіду, що є важливою передумовою формування в дітей моральних переконань та ідеалів.

Література

1. Азбука нравственного воспитания: [пособие для учителя] / [подгот. О. С. Богдановой, В. И. Петровой, В. С. Ханчиным и др.]; под ред. И. А. Каирова и О. С. Богдановой. – М. : Просвещение, 1979. – 318 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посіб] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Борышевский М. И. Нравственные убеждения и их формирование у детей / М. И. Борышевский. – К.: Общество «Знание» Украинской ССР, 1979. – 48 с.
4. Будзей С. Родинне виховання як важливий чинник в управлінні формуванням моральних якостей молодших школярів / С. Будзей // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С 30-33.
5. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
6. Галузяк В. М. Ідеї морального виховання в теоретичній спадщині В.Сухомлинського / В. М. Галузяк // Василь Сухомлинський і сучасність: Матеріали Четвертих всеукраїнських пед. читань (За ред. М.Я. Антонця). – Випуск 4. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний інститут, 1997. – С. 87-95.
7. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексеева // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.

8. 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.
9. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
10. Іванчук М. Г. Інтегративний характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С 66-72.
11. Кондратюк А. П. Школа и нравственное воспитание подрастающего поколения / Кондратюк А. П. – К. : Об-во «Знание» УССР, 1983. – 48 с.
12. Кононко О. Духовність, душевність, моральність / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 4. – С. 4-5.
13. Критерії моральної вихованості молодших школярів: [книга для вчителя] / за ред. І. Д. Беха, С. Д. Максименка. – К. : Рад.шк., 1989. – 96 с.
14. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы [учеб.пособие] / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : март, 2002. – 320 с.
15. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О. В. Матвієнко. – К. : Стило, 1999. – 232 с.
16. Мовчун А. І. Акуратність, відповідальність, дисциплінованість – важливі особистісні організаційні якості молодших школярів / А. І. Мовчун // Початкова школа. – 2006. – № 9. – С 57-58.
17. Педагогіка: [навчальний посібник] / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
18. Сідлецька О. В. Моральне виховання молодших школярів / О. В. Сідлецька // Початкове навчання і виховання. – 2006. – № 19-21. – С. 80-92.
19. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
20. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. / В. А. Сухомлинский. – Кишинев : Лумина, 1979. – 624 с.
21. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.
22. Чупрій Л. Моральні цінності як основа відродження української нації /Л. Чупрій // Рідна школа. – 2003. – № 10. – С.23-25.
23. Шакирова Г. М. Методика изучения нравственных убеждений школьников в реальной жизненной ситуации / Г. М. Шакирова // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С.83-89.

ФІНСЬКИЙ ДОСВІД КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Бутова В.О.

У статті розглянуто особливості застосування компетентнісного підходу до навчання іноземних мов у навчальних закладах Фінляндії. Обґрунтовані можливості застосування іноземного досвіду в українське освітнє

середовище. Наведені приклади застосування компетентнісного підходу до навчання іноземної мови у ЗВО України.

Ключові слова: навчання іноземних мов, ЗВО, компетентнісний підхід, фінський досвід.

FINNISH EXPERIENCE OF COMPETENCE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR UKRAINIAN STUDENTS

Butova V.O.

The article considers the peculiarities of applying the competence approach to teaching foreign languages in the educational institutions in Finland. Possibilities of applying foreign experience in the Ukrainian educational environment are substantiated. Examples of applying the competence approach to foreign language teaching in the higher educational establishments of Ukraine are given.

Keywords: foreign languages teaching, higher educational establishments, competence approach, Finnish experience.

Language education is becoming increasingly important in modern conditions. First, every nation has the opportunity for self-realization in learning their language. Second, in the current conditions of globalization and European integration, the role of foreign languages is significantly increasing. For students, knowledge of foreign languages in the Bologna process is extremely important. The most efficient approach to mastering foreign languages is the competence one which is practiced in Finland and should be applied widely in Ukraine. The successful Finnish experience in teaching foreign languages can be borrowed but very carefully, taking into account the social and cultural background of the Ukrainian realities. All these issues are considered in the article.

The problem of language education in Finland is insufficiently studied in Ukraine. This issue is partially covered in the works of such scientists as B. Azhnyuk, I. Bukhberger, E. Laine, O. Pershukova, P. Taalas, M. Tammelin, K. Thornudd, O. Shatilova and others. The aspects of applying competence approach in education were analyzed in the works of the world and Ukrainian educators W. Hutmacher, J. Raven, O. Zhuk, V. Luhovy, O. Lokshyna, L. Kho-ruzhaya and others.

The Finnish education system uses a number of didactic principles, the observance of which has the best effect on high learning efficiency. Among them, we consider it necessary to highlight and briefly comment on the following:

- the principle of accessibility is manifested in Finnish school education in two aspects: first, it is the use of a competency approach, when the child receives only the necessary knowledge for his life and understands their scope, and secondly, the Finnish school implements the principle of egalitarianism,

ie equal access. to education by students regardless of gender, belonging to a certain social environment, place of residence, etc .;

- the principle of connection of learning with life to some extent resonates with the previous principle and is also implemented by applying a competency-based approach to learning. The great educator A. Diesterweg believed that education is not in the amount of knowledge, but in the full understanding and skillful application of acquired knowledge;
- the principle of individual approach to students in the Finnish school is provided by a whole system of teachers and work with students of different levels of ability and pace of learning;
- the principle of emotional learning is provided by all aspects of Finnish society, such as a positive attitude to education, high authority of teachers, Finnish teacher training system, competence approach to learning, support system for students with certain learning problems, lack of exams during primary school, prohibition to compare the achievements of different students [1].

Finnish philosophy of education is recognized by experts in the field of education as a major factor that underlies the high performance of academic achievements of Finnish students. One of the means of achieving high educational results is the introduction into the practice of some secondary schools of European technology, the so-called integrated teaching of content and languages, when certain subjects are taught in English as the most common foreign language. This approach is used mainly for teaching students in grades 7-9, the level of speech training which allows you to master the material in a foreign language. It should be emphasized that the level of English language proficiency of teachers is high enough to implement such training. Bilingual education covers subjects such as History, Geography, Biology, Physics, Mathematics, Chemistry, Music and Drawing, and the basic concepts and terms of each subject can be presented to students both in Finnish and English [2].

Bilingualism has always, though not directly, influenced the attitude of Finns to speaking skills. The main changes in Finland's education in the twentieth century were caused by the country's accession to the European Union in 1995. This enabled Finnish educational institutions to participate in various EU educational programs (SOMET, The Leonardo da Vinci Programme, The Comenius Programme and others) and receive funding from this structure. These changes took place in various fields of education and required the country's educators to be able to adapt to them. With the intensification of globalization and European integration, the importance of education as a guarantor of regional and national identity is growing. Cooperation between local authorities, including education, and countries is growing. This development of cooperation is already supported by the above-mentioned educational programs. Recently, these programs have been expanded due to the language component. And in general, language policy has become a priority in EU pro-

grammes for 2007-2019. It should be noted that these programs have a positive impact on the development of educational processes and they work mainly in the field of higher, vocational and adult education.

The greatest values of basic education are human rights, equality, democracy, preserving diversity and viability of the natural and social environment, as well as acceptance and understanding of the multiculturalism of modern society.

Considering the possibility, rationality and validity of borrowing a successful Finnish educational experience in the reality of Ukrainian schooling, as the mechanical transfer of experience of another country, even successful, does not guarantee the same success to the borrowing country. There are several important points to consider when borrowing foreign experience. First, we should briefly consider the theoretical foundations of foreign educational borrowing in the works of famous comparativists.

One of the first researchers in the field of comparative pedagogy, the professor of British origin, L. Kandel carried out extensive research on educational systems in different countries. The main ideas of the scientist, which still remain relevant today, consist in the need to analyze educational systems both internally and externally, and to take into account the factors that affect the educational system [3].

According to L. Kandel, social and political factors influencing educational practice are much more important than any pedagogical theories. Comparative educational research should be based on a deep understanding of the social and economic life of the country under study. Equally important is the historical context of the development of the education system, which makes it possible to assess the educational progress of a country and not to focus on the analysis of reforming the education system in the historical vacuum. The scientist believed that comparative pedagogical research will make a significant contribution to the philosophy of education and promote the positive attitude and mutual understanding of peoples and countries [4].

In our opinion, the most important aspect of Kandel's scientific heritage is the provision on the danger of transferring educational models of other countries, even successful ones, but which developed under the other social, political, cultural and economic conditions. I. Kandel did not deny the idea of educational borrowings, but he warned about the impossibility of complete copying educational models and the need to adapt certain borrowings to the appropriate context of the borrowing country. The scientist believed that it is possible to borrow not the system as a whole, but certain ideas, methods, teaching aids, created in certain conditions, but able to be implemented in somewhat different conditions [4, p. 273].

At present the process of reforming education system both school and higher is being carried out in Ukraine. Some changes have been implemented into practice but a lot has to be done still. One of the aspects to be radically changed in education compared to the previous prevailing idea to provide pupils and students with the universal knowledge for it to be only mechanically

reproduced is introducing the competence approach which enables students to see the necessity of the obtained knowledge and skills for every day practice. This practical approach increases the students' motivation as they are aware of the possibilities to apply the learning material in practice. Besides, the social request and the realities of globalization support applying the competence approach in teaching the new generation.

The grounds of the competence approach can be traced in the works of V. Sukhomlinsky as he stressed the importance of knowledge efficiency and valuable personality's attitude to obtained knowledge as the way to self realizing. General educational skills and their role in providing students with necessary for life knowledge and skills can be considered as the most valuable constituent of V. Sukhomlinsky's pedagogical heritage. One more outstanding representative of the Soviet pedagogical school is A. Makarenko whose approach to problem children's socializing by way of providing them not only the general theoretical knowledge but also with skills necessary for the practical surviving in the severe social conditions cannot be overvalued in terms of introducing competence approach in education.

The important aspect of realizing competence approach in teaching English in the Ukrainian educational establishments of different levels is the way of correcting students' mistakes. It is obvious that the teaching and learning process is a rather complicated occupation and it requires considerable efforts and times on both sides. Besides it cannot be deprived of students making mistakes of different nature including phonetic, lexical and grammar mistakes. There exists the opinion that the aim of teaching English as a foreign language includes first of all enabling students to communicate which allows making mistakes which do not interfere understanding the communicator's ideas. While speaking about school students it can be accepted though in our opinion correcting students' rough mistakes in phonetics, using grammar and vocabulary should not be ignored by the responsible teacher. Moreover, university students mastering English as their future profession are deprived the right of making mistakes of any kind. But there is another aspect of the problem dealing with the way of teacher's correcting students' mistakes. Positive psychological climate is of great importance in efficient teaching foreign languages as only realizing the didactic principle of activity (in which emotional aspect is the most important) allows students improving their speaking skills. Some students are hurt when their mistakes are corrected by teachers and their speech is interrupted in such a way. The teacher's task is to find the correct balanced approach to the pedagogical situation depending on his/her personal qualities and teaching experience and student's learning habits. The way of mild asking students echo questions but in the corrected form is considered to be the most appropriate in the pedagogical literature.

The author's teaching experience in working with pedagogical university students proves that among the most efficient forms of applying competence approach in students' mastering English project work and role playing can be mentioned. But using real communication situation cannot be overestimated

as such situations can be applied at practically every lesson, either natural or artificial ones. This helps the teacher to make students be involved into communication emotionally (it should be noted that emotions can be both positive and negative, just like person's natural emotions in everyday life in his/her attitude to life circumstances). Just after feeling desire to express his/her thoughts, ideas, feelings towards any situation in English a student begins looking for proper grammar construction and lexical units in his/her long term memory to produce communication and then the communication begins. The point is real unprepared communication (unlike mechanical reproducing the suggested texts or dialogues replies from the textbook) is the most valuable part of students training as it is the example of the communicative method of teaching English as a foreign language which substitutes gradually the traditional for the Soviet period grammar method of teaching foreign languages the only result of which was students ability to read and translate with the help of dictionary.

Thus, it can be concluded that the elements of the successful Finnish experience of teaching foreign languages to students applying the competence approach can be justified in the Ukrainian realities.

Література

1. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. – Київ, 2007. – 656 с.
2. Goris, J. (2008). English in Mainstream European Secondary Schools: Content and Language Integrated Learning (CILL) / J. Goris // The International Journal of Education for Diversitiesm. – 2008. – P. 28–33.
3. Kandel I. Comparative Education / I. Kandel. – Boston: Houghton Mifflin, 1933.
4. Kandel I. The methodology of comparative education / I. Kandel // International review of education (Dordrecht, Netherlands). – 1959. – Vol. 5. No. 3.

«AGILE COACH SYSTEM» ЯК ПОТЕНЦІЙНЕ ЯВИЩЕ У МАЙБУТНЬОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Вихопень С. В.

У публікації узагальнено останні дослідження, охарактеризовано «Agile coach system» та висвітлено перспективи, а також доцільність запровадження її елементів в навчальний процес. Вказується на те, що назріла потреба ефективного реформування навчального процесу в закладах вищої освіти України. Аналіз реалізованих досліджень з впровадження «Agile coach system» в навчальний процес в Україні засвідчив значний потенціал таких реформ.

Ключові слова: agile coach system, характеристика методу, заклади вищої освіти України, запровадження в навчальний процес.

«AGILE COACH SYSTEM» AS A POTENTIAL PHENOMENON IN THE FUTURE PEDAGOGICAL PROCESS

Vykhopen S.

The publication summarizes the latest research, describes the "Agile coach system" and highlights the prospects, as well as the feasibility of introducing its elements into the educational process. It is pointed out that there is a need for effective reform of the educational process in higher education institutions of Ukraine. The analysis of the implemented research on the introduction of the "Agile coach system" in the educational process in Ukraine has shown the significant potential of such reforms.

Keywords: *agile coach system, characteristic of the method, institutions of higher education of Ukraine, introduction into the educational process.*

Сучасне професійне середовище та його вимоги щодо суб'єктів значно різняться від тих, які були ще 15–20 років тому. Так, окрім професіоналізму, компетентності та мотивації дедалі більше зростає роль професійної взаємодії як явища, яке у багатьох сферах якщо не є визначальною умовою досягнення результатів, то суттєво впливає на них. Організації в цивілізованому світі, що характеризуються глибокою аналітикою при реалізації своїх проєктів все більше усвідомлюють, що старий послідовний метод розробки нових продуктів просто не працює. Замість нього японські та американські компанії використовують цілісний підхід, що має шість характеристик: вбудована нестабільність, самооргановані проєктні команди, паралельні фази розробки, мультинавчання, неявний контроль і передача знань всередині організації [2]. Шість елементів складаються в пазл, в швидкий, гнучкий процес розробки та реалізації проєктів. Не менш важливим є той факт, що новий підхід може ініціювати зміни. Це інструмент створення креативних ідей і процесів, орієнтованих на ринок, всередині існуючої організації. Однак, такий важливий навик спеціалісти набувають під час безпосередньої професійної діяльності, доволі часто професіонали не досягають необхідного рівня вмінь щодо діяльності в інноваційних професійних умовах. Тому, перспективним є припущення про те, що таке вміння слід починати формувати не під час, а перед початком професійної діяльності – на етапі навчання.

Реформа процесу навчання майбутніх спеціалістів та підтримання готовності до професійної діяльності вимагає суттєвого вдосконалення, оскільки професійний світ вимагає набагато більшого, ніж може дати наявна освітня система. Це спричинено тим, що навчання орієнтоване на індивідуальні показники, які формують кваліфікованих спеціалістів, але індивідуалістів. Отже, актуальним і перспективним є дослідження, сутність якого полягає у встановленні новітніх технологій, які вже впроваджено у професійні процеси, що можуть

бути інтегровані в педагогічний процес закладів вищої освіти України. Це може дати потужний поштовх для ефективної реформи даного середовища та суттєво сприяти формуванню необхідних навиків і вмінь сучасності.

Найбільшого прогресу з удосконалення системи налагодження професійної взаємодії в малих групах досягли комерційні організації, які займаються розробкою програмного забезпечення. Це спричинено тим, що менеджери таких компаній усвідомили доцільність застосування більш досконалих систем спільної праці спеціалістів ІТ. Економиться час, суттєво знижується ймовірність помилок, згуртовується колектив, спілкування стає ефективним і багато іншого. Цими системами є Waterfall (вважається найбільш традиційною), Prince2, Scrum, Rapid Application Development, Crystal Clear, Extreme Programming, Adaptive Software Development, Feature Driven Development, Dynamic Systems Development Method, Agile та інші. Вказані системи мають свої переваги та недоліки [1; 3; 5]. Їх намагаються впровадити у практику різних сфер професійної діяльності. Так, К. Хесс на прикладах обґрунтувала те, що завжди існує можливість якщо не повного, то хоча б часткового застосування елементів систем управління проектами в різних сферах. Вважаємо, що існує можливість їх часткового поєднання відповідно до вимог ситуації. Це підтверджує М. Сахота, який зазначає, що не існує правильних моделей, але всі вони корисні [5]. Окрім цього, він описує особливості застосування Agile з урахуванням організаційної культури за моделлю В. Шнейдера, що засвідчує їх зв'язок і можливість впровадження.

Прихильники Agile цінують «особистості та взаємодії, а не процеси і інструменти, робоче програмне забезпечення, а не велику документацію, співпрацю, а не укладення контракту, адаптацію до змін, а не дотримання плану». Agile-маніфест проголосив, що «відкриття кращих способів розробки програмного забезпечення» вимагає скасування деяких фундаментальних положень менеджменту ХХ століття. Переваги Agile такі: часті релізи (вимоги не старіють, а вдосконалюються); фіксована тривалість ітерацій (дає можливість прогнозувати швидкість роботи команди з урахуванням ризиків); команда оцінює завдання (оцінки реалістичні, мотивація на зобов'язання); команда самоврядна (два та більше мозків міркують краще, ніж одна навіть дуже розумна голова); в кінці кожної ітерації процес роботи оцінюється і вносяться поліпшення; команда кросфункційна (кордони не є перешкодою при співробітництві, різноманітні навички поєднуються і відбувається синергія). Agile може впроваджуватися в різні сфери, оскільки є гнучкою та дозволяє отримувати зворотній зв'язок щодо ефективності професійної діяльності [1; 3; 4]. Основні ідеї полягають у тому, що люди і взаємодія є більш важливими за процеси та інструменти (як ніколи підходить для спільної, координованої діяльності в умовах навчання); працюючий продукт

важливіше за вичерпну документацію (працюючим продуктом тут виступає спеціаліст, що готовий та вміє спільно діяти. Так, сучасна система освіти орієнтована на чітке дотримання та виконання навчального плану, що не завжди є достатньо обґрунтованим. Навчальні плани формуються таким чином, що їх корекцію та вдосконалення неможливі. Це негативно впливає на підсумковий результат); співпраця із замовником важливіша від узгодження умов контракту (під замовником можна мати на увазі роботодавців, HR-спеціалістів та працівників з рекрутингу, що розуміються на тому, які спеціалісти їм потрібні); готовність до змін є важливішою за проходження попередньо затвердженого плану.

Спектр застосування Agile досить широкий: від невеликих студентських стартапів до великих промислових проєктів розміром у тисячі людино-годин, як у локальній команді, так і в проєкті з географічно розподіленими командами. Наприклад, Е. Дербі обґрунтувала «Agile coach» як систему тренування навикам спільної та ефективної діяльності й наголосила на такі якості тренера, що демонструють його готовність: вміння управляти емоціями (можливим є накладання відбитку великої популярності «емоційного інтелекту» у західному менеджменті як категорії, що вважається найбільш важливою для придатності до управління); здатність розуміти ситуацію, яка найбільше сприятиме навчанню учасників «Agile» (що дає найбільший результат у кожній навчальній ситуації); вміння не втручатись і дати команді самостійно вирішити проблему. Втручатися необхідно так, щоб це не сприймалось командою як директива для обов'язкового виконання; бачення кінцевого результату (яким навикам мають навчитися команди. При цьому кінцевий результат є поняттям відносним, оскільки вдосконалення не має меж. Тому кінцевий результат – це певні проміжні результати вдосконалення); готовність підтримувати, а не оцінювати (група здатна себе оцінити) [3; 5].

Проведений О. Колосовичем та О. Куцим експеримент з впровадження елементів «Agile coach» встановив [3], що студенти, які навчалися за спеціальністю «Практична психологія», досить швидко знаходять оптимальні рішення, спільно діють, вдало розподіляють обов'язки та навчаються взаємодіяти за таких умов: орієнтація на професійне вдосконалення та бажають розвиватись як особистість у професії; мотивація щодо отримання кінцевого результату, що базується на внутрішніх мотивах, оскільки домінування зовнішньої мотивації не забезпечує досягнення необхідного успіху; професійна спрямованість на працю має підґрунтя окремі індивідуально-типологічні якості, що визначають професійну придатність. Для професії психолога такою якістю є високий рівень інтуїції.

Зазначене засвідчує можливість і доцільність впровадження інновацій у систему освіти за професіями, де важливою є здатність налагоджувати професійну взаємодію. Окрім цього, можливі додаткові ефекти, що позитивно впливають на готовність спеціаліста, його задоволеність діяльністю та закладають основи вдосконалення системи виконання завдань безпосередніми виконавцями. Реалізація вказаних ідей складна та має багато різних питань щодо оптимального застосування. Але це є можливим та прогресивним. Для кращої реалізації такої ідеї необхідно застосувати системний підхід із залученням експертів у сфері професійної діяльності, управління проектами, організаційної психології та психології праці, що є напрямом подальшого дослідження.

Література

1. Вольфсон Б. Гибкое управление проектами и продуктами. – Москва: Ozon.ru, 2016. – 144 с.
2. Деннинг С. Эпоха Agile / С. Деннинг. – «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)», 2018. – 149 с.
3. Колосович О.С., Куций О.А. Результаты эксперимента з формування у студентів навиків професійної взаємодії шляхом впровадження у навчання елементів системи «Agile coach» // Науково-аналітичний журнал «Соціально-правові студії». ЛьвівДУВС. – 2018. – Випуск 1. – С. 66-71.
4. Hass K. B. Managing complex projects: a new model // Management Concepts Inc. - 2009. - 298 p.
5. Sahota M. An Agile Adoption and Transformation Survival Guide. Published by Info Q., 2012. – 80 p.

СТАДІЇ РОЗВИТКУ ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Галузяк В. М.

Діалектичне мислення розглядається як важливий критерій особистісно-професійної зрілості вчителя, що проявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Стверджується, що розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями, позиціями та думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей. Визначено стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів: 1) стадія дихотомічного мислення за принципом «або – або»; 2) стадія «спектрального» мислення, на якій з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не

обмежується лише двома альтернативами; 3) стадія динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від зрілості вихованця).

Ключові слова: педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, стадії розвитку діалектичного мислення, особистісно-професійна зрілість педагога.

STAGES OF DEVELOPMENT OF DIALECTICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

Haluziak V. M.

Dialectical thinking is considered as an important criterion of personal and professional maturity of a teacher, which is manifested in a constructive attitude to pedagogical contradictions, the ability to realize their dynamic unity as internal sources of development of the pedagogical process and its subjects. It is argued that the development of dialectical thinking of future teachers occurs as a result of contact with various pedagogical views, opposite ideas and positions, alternative thoughts, as a result of the analysis and comprehension of which a new way of seeing pedagogical reality and integrating pedagogical contradictions appears. The stages of development of dialectical thinking of future teachers are determined: 1) the stage of dichotomous thinking on the «either – or» principle; 2) the stage of «spectral» thinking, at which there is an awareness that between the extreme poles of opposite pedagogical positions there are many intermediate, transitional options and the choice is not limited to just two alternatives; 3) the stage of dynamic balance – the realization that the «golden mean» between the poles of pedagogical contradiction is not stable, but changeable and can change depending on the context (first of all, on the level of maturity of the pupil).

Keywords: pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, stages of development of dialectical thinking, personal and professional maturity of the teacher.

Педагогічна діяльність характеризується значною варіативністю, внутрішньою суперечливістю, необхідністю враховувати велику кількість різноманітних чинників, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність вирішувати педагогічні суперечності і проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю та динамічністю, – один з найважливіших критеріїв особистісної зрілості і професійної майстерності вчителя, якому доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, їх динамічність, імовірнісний характер впливу на особистісний розвиток вихованців. У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не звичайне формально-логічне мислення, а мислення більш високого порядку, яке дає змогу розуміти динамічність, внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. Такий постформальний

тип мислення називають діалектичним [3]. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, зокрема, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, відживаючого, і розвитку нового, що народжується, дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення» [17, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта виховання полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, постійно змінюється, по-новому реагує на одні й ті ж впливи. Крім того, він характеризується неоднозначністю і містить у собі різні, часом суперечливі, якості, може виконувати різні ролі, виступати одночасно і об'єктом, і суб'єктом взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, поміркованості, толерантного ставлення до невизначеності, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайнощів в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, – якостей, що притаманні діалектичному типу мислення.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок» [13, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення розумінню суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії розвитку інтелекту – діалектичної. Суть діалектичного мислення, на його думку, полягає в аналізі й інтеграції протилежних або суперечливих думок. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності, характерна для зрілої особистості.

Н. Веракса розуміє діалектичне мислення як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації [4].

Діалектичне мислення є гнучким, толерантним до суперечностей, чутливим до моральних, політичних, педагогічних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, що приймаються на основі однієї лише формальної логіки, яка підходить для вирішення однозначних завдань. Формальна логіка часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість і середовище, індивідуалізація і соціалізація, особистість і колектив, формальна освіта і матеріальна освіта, репродуктивне навчання і проблемне навчання, свобода і примус, покарання і заохочення тощо.

Протилежним до діалектичного є дихотомічне мислення (гр. *dicha* – на дві частини, *to me* – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі оперування бінарними опозиціями за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або

біле», «добро або зло» тощо. Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними парами, 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, односторонню оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті однієї з педагогічних опозицій і запереченні іншої, абсолютизації одного педагогічного підходу і протиставленні його іншому. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість індивідуального розвитку особистості. Згодом орієнтація змінилася на протилежну, що призвело до іншої крайності – абсолютизації розвитку індивідуальності особистості і недооцінки важливості її соціалізації: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [2, с. 246].

Така ж категоричність спостерігається в оцінці концепцій виховання: гуманістичної й авторитарно-імперативної [1]. Перша розглядається як зорієнтована на інтереси, бажання й нахили дітей, остання – як така, що прагне підпорядкувати життя дитини вимогам суспільства, вихователя. Ш. Амонашвілі різко протиставляє обидва підходи, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативної концепції виховання.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [16]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні учнів предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному становленню, розвитку емоційної сфери. Педагогіка ненасилля проголошується гуманістичною альтернативою педагогіки насилля, примусу [18]. Поширеність останньої в освітній практиці розглядається як прикрий факт, зумовлений, передусім, труднощами і суперечностями суспільного розвитку.

Можна навести багато інших прикладів дихотомічного мислення у сфері педагогіки: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування 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, індивідуалізм – колективізму тощо.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання,

світло і тьма, життя і смерть тощо. До певної міри таке мислення є вимушеним, оскільки у нескінченному і багатогранному світі доводиться оперувати двома полюсами між нескінченим числом варіантів: абсолютнона відсутність якої-небудь якості або її максимальний вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» тощо). Однак небезпека дихотомічного мислення полягає в тому, що великий спектр позицій між максимумом і мінімумом залишається непоміченим і не береться до уваги. У дійсності між крайнощами знаходиться велика кількість проміжних, перехідних варіантів, які також потрібно враховувати. Це особливо важливо у педагогічній діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних опозицій, а в континуальному просторі, що містить широкий спектр проміжних позицій між крайніми полюсами: індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо.

Однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору; так само між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом є багато проміжних станів, які відображають поступовий процес особистісного зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно «вловити» й 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 – «тенденція людини вдаватися до рішень на кшталт «чорне – біле», ухвалювати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [20, 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.

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 [6].

У. Пері стверджує, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в

студентському віці [13, с. 582]. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте згодом стикаються з різними думками, протилежними підходами, що виглядають достатньо обгрунтованими. Це викликає у студентів почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами вони починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок, усвідомлюють, що у людей є право на різні позиції, приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному залежно від контексту. Згодом студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму («чорно-білого» мислення) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно обраних ідей і переконань. На думку У. Пері, для того, щоб відійти від дуалістичного мислення, люди повинні відчути на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, зіткнутися з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

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

Дотримуючись такого підходу, ми пропонуємо з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів знайомити їх з різними, часом суперечливими поглядами на сутність педагогічних явищ і процесів. Це дає змогу розширити спектр можливих способів розуміння педагогічної реальності, а також «розхитати» неадекватні педагогічні установки студентів, допомогти їм подолати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння неоднозначних педагогічних процесів.

Так, наприклад, під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати порівняти різні погляди на цю проблему:

К.А.Гельвецій: «Виховання може все».

Дж. Локк: «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».

В. Белінський: «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді».

Маркіз де Сад: «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б

виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чий органи схильні до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».

То що ж може і чого не може виховання? Чи може виховання формувати особистість незалежно від її спадковості? Чи можна з будь-якої дитини шляхом досконало організованого виховання сформувати видатного вченого, художника, письменника? Вихователь – це «скульптор» чи «садівник»? Вихованець – це пластичний «шматок глини» чи «насінина» із закладеним у неї потенціалом розвитку?

Шукаючи відповіді на ці та інші питання, майбутні вчителі поступово починають розуміти неадекватність крайніх позицій і усвідомлювати важливість як спадковості, так і виховання у розвитку особистості.

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям певні ціннісні орієнтації. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів стосовно цієї проблеми, їх можна ознайомити з відповідними альтернативними позиціями:

У. Фелан: «Коли діти маленькі, ви, батько і мати, повинні бути господарем і босом у своєму домі. Ваше правління повинно мати форму доброзичливої диктатури, де ви приймаєте більшість рішень. Ви – суддя і присяжні, ви – м'які і добрі. Ваші діти у більшості випадків не повинні вказувати вам, що готувати на обід або на вечерю, коли лягати спати, йти чи ні в дитячий садок. Ви краще за своїх дітей знаєте, що для них добре, і ваше право (і обов'язок) нав'язувати їм свої бажання, навіть якщо вони не завжди від цього у захваті».

Л. Толстой: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує».

Зазвичай серед студентів виокремлюється нечисленна група прихильників першого (директивного) і більш численна – другого (вільне виховання) підходу. Спочатку студенти сперечаються, переконуючи один одного в правильності своєї позиції. Згодом вони приходять до усвідомлення того, що директивне і вільне виховання – не протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а, скоріше, етапи єдиної педагогічної стратегії, що має поступово змінюватися по мірі особистісного становлення 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 залежним від зовнішнього середовища, вихованець виступає переважно об'єктом виховних впливів. Лише поступово, у міру становлення він набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апріорі 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.

Розглядаючи проблему ролі і значення свободи у вихованні, майбутнім учителям можна запропонувати для аналізу позиції Л. Виготського і А. Нілла.

Л. Виготський: «Ідеали вільного виховання, тобто рішучого нічим не обмеженого схвалення дитячих вчинків, викликають наше заперечення з двох позицій. По-перше, в реальності вільне виховання майже ніколи не може бути здійснене. По-друге, повна свобода у вихованні означає відмову від довільності, від будь-якого соціального пристосування, іншими словами, – від будь-якого виховного впливу. Виховання з самого початку означає обмежувати і утискати свободу».

А. Нілл видав книгу «Виховання свободою», в якій розглядає свободу як ключовий засіб виховання особистості: «Ми взялися створити школу, в якій дітям надавалася б свобода бути самими собою. Для цього ми повинні були відмовитися від будь-якої дисципліни, будь-якого управління, будь-якого навчовання, будь-яких моральних повчань, будь-якого релігійного навчовання».

Аналізуючи обидві позиції, студенти спочатку поділяються на однозначних прихильників однієї із них і супротивників іншої. Поступово у процесі дискусії вони починають глибше усвідомлювати складність проблеми і непродуктивність однозначної оцінки обох підходів. Згодом студенти приходять до розуміння складного діалектичного зв'язку між свободою і примусом у вихованні. Цьому сприяє їх ознайомлення з позицією С. Гессена, який стверджував, що у вихованні неможливо обійтися без примусу, а свободу слід розглядати не як засіб, а як мету виховання: «Вільними – не народжуються, вільними – стають!». Народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», самосвідомості, власної позиції, самостійності, здатності до самовизначення. На початку виховання має місце примус у

широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню, у тому числі вихованню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». У вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення: «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відмінати кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується у вихованні» [12, с. 88]. Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньо вільної і водночас відповідальної особистості. Таким чином, свобода – не даність, а мета виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [12, с. 61]. Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії виховного процесу, що поступово змінюють одна одну.

Завдяки аналізу різних педагогічних позицій студенти починають розуміти, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує [8]. 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) слід розглядати не як альтернативи, а як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [5; 10]. 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 зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління і відповідального самовизначення.

Однією з характеристик діалектичного педагогічного 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. Насправді протилежні полюси

педагогічних опозицій у більшості випадків співвідносяться не як «+» і «-», а як «-» і «-». У цьому контексті доречно ознайомити майбутніх учителів з концепцією «золотої середини», яку свого часу обґрунтував Аристотель. В етиці Аристотеля ідея «золотої середини» полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами та орієнтації на рівновагу і гармонію. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між крайнощами: з одного боку надлишок чого-небудь, з іншого – 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 педагогічних стосунків 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...» [14, с. 213].

Варто 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, формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, свобода – примус, соціалізація – індивідуалізація, репродукція – творчість тощо.

На наш погляд, в основі розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів лежить обґрунтований Ж. Піаже механізм провокування когнітивного конфлікту і відновлення пізнавальної рівноваги [15]. Спершу студент дотримується певної позиції, яка здається йому обґрунтованою й однозначно істинною. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка суперечить його поглядам, студент відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить його уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність, прагнення усунути суперечність. Зрештою шляхом власних міркувань у процесі взаємодії з викладачами й іншими студентами він долає розгубленість, вибудовуючи більш досконалу когнітивну модель, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити втрачену пізнавальну рівновагу.

Наші спостереження свідчать, що розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів має стадіальний характер і проходить через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей [7].

1. На першій стадії спостерігається дихотомічне («чорно-біле») мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або».

2. 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 між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами. На зміну принципу «або – або» приходять принципи «і те, і інше, але в певному співвідношенні».

3. 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. 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 повинна змінюватися одночасно із розвитком вихованця.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 416 с.
3. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых / М. Бессечес. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 568 с.
4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 5-14.
5. Галузяк В. М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 53. – Вінниця, 2018. – С. 30-40.
6. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
7. Галузяк В. М. Особливості діалектичного педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 17-25.

8. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховальних підходів / В. М. Галузяк // Педагогічні інновації – 2017 : матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Витебськ, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебськ : ВГУ імені П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
9. Галузяк В. М. Способи і прийоми розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 48-59.
10. 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.
11. 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.
12. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
13. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб., 2005.– 940 с.
14. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
15. Пиаже Ж. Избранные психологические труды /Ж.Пиаже.– М., 1969.– 544 с.
16. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2005. – 713 с.
18. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г.Маралов. – М., 2000. – 216 с.
19. Шахов В. І. Формування критичного мислення майбутніх фахівців з соціальної роботи / В. І. Шахов, В. В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2017. – Випуск 52. – С. 161-165.
20. 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.

ТЕХНОЛОГІЯ ВСТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНО ДОЦІЛЬНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ УЧИТЕЛЕМ І ВИХОВАНЦЯМИ

Галузяк З. П.

Проаналізовано такі складові технології формування педагогічно доцільних взаємовідносин між педагогами і вихованцями, як педагогічний такт, авторитет, особистий приклад педагога, методи педагогічного впливу, врахування мотивів, зовнішніх обставин і душевного стану учня, емпатія, адекватність оцінки поведінки учнів учителем.

Ключові слова: педагогічно доцільні взаємовідносини, учитель, учні, педагогічний такт, емпатія, авторитет, методи педагогічного впливу.

TECHNOLOGY OF ESTABLISHING PEDAGOGICALLY APPROPRIATE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND PUPILS

Galuziak Z. P.

The article analyzes such components of the technology of forming pedagogically appropriate relationships between teachers and pupils as pedagogical tact, Authority, personal example of the teacher, methods of pedagogical influence, taking into account the motives, external circumstances and state of mind of the student, empathy, adequacy of assessment of students' behavior by the teacher.

Keywords: pedagogically appropriate relationships, teacher, students, pedagogical tact, empathy, authority, methods of pedagogical influence.

Технологія педагогічного спілкування найтіснішим чином пов'язана з однією із актуальних у педагогічній науці і практиці проблем — формуванням взаємовідносин між педагогами і вихованцями.

Нормою стосунків педагогів і вихованців в освітньому закладі є гуманні, товариські, педагогічно доцільні відносини. Педагогічно доцільними є такі взаємовідносини, які підпорядковані досягненню виховного результату і ґрунтуються на добровільному визнанні учнями авторитету педагога. Це проявляється в прагненні учнів вчитися у вчителя, спілкуватися з ним і наслідувати його.

Формування педагогічно доцільних взаємовідносин між педагогами і вихованцями не може зводитися до окремих аспектів цієї багатогранної проблеми, таких, як педагогічний такт, авторитет, особистий приклад педагога, методи педагогічного впливу. З іншого боку, недооцінка на практиці хоча б одного з цих факторів катастрофічно позначається на формуванні стосунків вихователя і вихованців [4].

Учитель вступає у взаємовідносини зі своїми вихованцями передусім у навчальному процесі для того, щоб виконати завдання, поставлені перед ним програмою. Істотним у цих стосунках стає те, що вони свідомо

використовуються педагогом з метою формування активно-позитивного ставлення вихованців до навчання, праці і громадських доручень, до своїх товаришів, тобто стосунки, що встановилися, використовуються з метою виховання. Але дієвими вони можуть бути тільки тоді, коли розуміються як управління розвитком самодіяльних сил і активності самих учнів у процесі освоєння ними соціального досвіду, коли учні включаються у свідоме вдосконалення всіх своїх взаємовідносин на гуманних загальнолюдських засадах. Без вироблення власної активної позиції, чітких ідейно-моральних орієнтирів і установок школяр у будь-якій новій, складній ситуації не зуміє самостійно прийняти правильне рішення. Якщо не враховується цей аспект стосунків педагога і вихованців, педагогічне керівництво виховним процесом неминуче стає на шлях натаскування, постійної дріб'язкової опіки і не досягає мети.

Стосунки складаються в спільній діяльності, в спілкуванні. Приступаючи до організації якої-небудь діяльності, педагог висуває певні вимоги, від виконання яких залежить успіх. Але педагогічна вимога — це не єдиний метод, за допомогою якого встановлюються педагогічно доцільні стосунки з вихованцями. Більше того, не підкріплена яскравою, принадною перспективою, що збуджує ініціативу дітей, їх інтерес до загальної справи, радість і щастя творчого зусилля, вимога легко може стати перешкодою на шляху встановлення педагогічно доцільних стосунків.

Важливу роль в їх встановленні відіграють опертя на громадську думку дитячого колективу, що формується, правильна об'єктивна оцінка знань і поведінки. Адже помилки педагогів в оцінці знань і поведінки призводять до особливо тяжких наслідків для їх стосунків з учнями. Великий вплив на формування відносин педагогів і вихованців має особистий приклад учителя, його поведінка, переконання і особисті моральні якості [15].

Таким чином, технологія встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин може бути розглянута з позицій інструментовки педагогічної вимоги, опертя на громадську думку колективу, адекватності оцінок знань, умінь і навичок, а також самої особистості педагога як чинника, що безпосередньо впливає на характер відносин з учнями.

Необхідно зазначити, що вчителі зазнають найбільших труднощів у роботі з учнями підліткового віку. Практика також свідчить, що багато хто з них утруднюється у встановленні контактів і необхідних взаємовідносин з учнями в процесі організації їх навчальної діяльності. Водночас навчальний предмет, до якого педагог хоче залучити вихованця, має бути головним засобом встановлення педагогічно доцільних стосунків. Глибоке володіння предметом — це те найголовніше в особистості педагога, що робить його цікавим для своїх учнів, що їх збагачує в процесі спілкування з ним. Але і саме володіння фаховим предметом має бути педагогічно доцільним, тобто спиратися на володіння технологією включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність.

Зупинимося на особистості вчителя як чиннику, що визначає становлення педагогічно доцільних взаємовідносин. З першого дня перебування дитини в школі вчитель стає для неї незаперечним авторитетом. Це положення зберігається до переходу в середню ланку школи. З переходом на предметне навчання учні стикаються з багатьма вчителями, і неважко помітити, що їх ставлення до вчителів помітно змінюється. Причому стосунки, що склалися на перших уроках, іноді зберігаються на весь період навчання в старших класах. Це пояснюється тим, що розвиток тісних контактів між учителем і учнями може призвести до того, що учні з запізненням фіксуватимуть або взагалі не помічатимуть змін у внутрішньому світі вчителя, навіть якщо він багато в чому і змінюється за 5-6 років, будують своє ставлення до нього, виходячи з колишніх уявлень про його особу. У психології це явище дістало назву «ефекту ореолу» [12].

Відомо, що на дітей впливають не лише знання вчителя, але і його особистість, якості його душі. Більше того, дослідження показують, що роль учителя як джерела інформації знижується з року в рік. Вплив же особистості не лише не знижується, а навпроти, зростає. «У вихованні, — писав К. Ушинський, — усе повинно ґрунтуватися на точності вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості» [14]. Якщо мати на увазі сучасного вчителя, йдеться про систему його ціннісних орієнтацій. Зокрема, є учні, з якими він має справу, цінністю для нього (їх інтереси, схильності, здібності, громадська, особистісна позиція); чи є цінністю наука, яку він представляє і основи якої викладає: її методи і факти, її розвиток, новітні відкриття в ній; чи є цінністю його професія, засобами якої він служить суспільству, і можливість вдосконалюватися в ній.

Причини величезного морального впливу особистості вчителя на особистість учня, а, отже, і становлення взаємовідносин лежать у самій природі людини і людських відносин, що складаються в процесі педагогічної діяльності. В зв'язку з цим, необхідно звернутися до психологічних основ пізнання людьми один одного і формування стосунків між ними.

В усіх випадках, зустрічаючись впродовж навчального дня, вчителі і учні свідомо і неусвідомлено змушені вирішувати психологічні завдання: визначати самопочуття співрозмовника, його щирість, його знання, мотиви його вчинків тощо. І це не заради цікавості, а скоріше для справи. Вчитель вирішує, яке завдання, яке питання краще дати тому або іншому учневі, як змусити його повірити у власні сили, як відповісти, щоб учень не образився, зрозумів істинні наміри вчителя. Учень змушений дізнаватися, який настрій у вчителя, які мотиви тих або інших учинків, як відповісти, щоб це сподобалося вчителю тощо. Отже, впродовж уроку постійно виникають ситуації, коли вчителю потрібне орієнтування в особливостях внутрішнього світу учнів. З іншого боку, учні постійно оцінюють учителя, його поведінку, тобто особистість в усіх її

проявах. Стосунки, таким чином, формуються на основі пізнання вчителем і учнями один одного.

Таким чином, роль особистості вчителя у встановленні стосунків з учнями зводиться до того, як її уявляють учні, і наскільки це відповідає їх моральним уявленням, їх ідеалам. Однією з умов, що впливають на оцінку особистості вчителя, є особливості тих, хто його сприймає, тобто учнів.

Як показують психологічні дослідження, серед умов, від яких залежать повнота і глибина розуміння іншої людини, одні більш пов'язані з характеристиками самої особи, яку пізнають (у нашому випадку, педагога), інші, навпаки, виявляються наслідком особливостей людини, якій доводиться виступати в ролі «оцінювача» (учні) [7]. Звичайно, в реальному процесі пізнання людьми один одного роз'єднати ці дві групи умов буває майже неможливо. Перша умова — особистість учителя. Він повинен мати всі професійно необхідні якості. Друга умова — особливості тих, хто сприймає (учні), оскільки кожен судить про інших на основі своєї вихованості. Значить, встановлювати педагогічно доцільні стосунки — це, передусім, виховувати учнів, формувати їх світогляд. Дійсно, зміст уявлень, які складаються в учнів про вчителя, залежить значною мірою від того, що учні являють собою як особистості, який погляд на людину взагалі встиг скластися у них.

Учні постійно оцінюють зовнішній вигляд і поведінку вчителя. Чи завжди він відповідає моральним, естетичним, просто широким загальнолюдським цінностям, критеріям, які засвоєні тим або іншим учнем і які він більш-менш свідомо прагне відобразити у своєму вигляді і своїй поведінці. Звідси можна зробити висновок: чим більше місце в системі цінностей учнів займає педагог, тим зацікавленіше їх ставлення до нього. З цього, проте, не випливає, що вчитель з метою встановлення педагогічно доцільних стосунків повинен підлаштовуватися під вже наявну систему цінностей учнів.

У процесі встановлення взаємовідносин велике значення має таке явище, як емпатія (співпереживання) [4]. У професії вчителя ігнорування цього психічного феномену утруднює встановлення необхідних стосунків між педагогами і вихованцями. У педагогів, основним змістом професії яких є взаємодія з людьми і вплив на людину, співпереживання при спілкуванні з учнями можуть досягати великої відповідності. В цьому випадку вони виявляються умовою більш успішного вирішення всіх професійних завдань і встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин. Саме почуття, які виникають в учителя в ході пізнання учнів, починають потім впливати і на подальшу оцінку їх особистісно-ділових якостей. У багатьох випадках на основі емпатії розвивається таке явище, як ідеалізація, тобто перебільшена оцінка особистісних якостей учня. Чим більше учень подобається вчителю, тим вище він оцінює всі його якості і навпаки, отже, і ставить відповідну оцінку. Оцінка вчителем окремих учнів може не співпадати з загальногрупповою оцінкою учнів, що

нерідко і буває, а це дуже негативно позначається на формуванні відносин. Адже учні бачать, що вчитель неправильно оцінює їх товариша, і думають, що неправильно він оцінює і їх, а саме: недооцінює. Особливо в підлітковому віці це вирішальним чином позначається на формуванні взаємовідносин.

Треба чітко диференціювати ставлення вчителя не лише до різних груп учнів, але і до кожного учня окремо, не знижуючи при цьому вимогливості. Свої відносини з учнями вчитель будує, спираючись на ті оцінки, які він їм дає разом узятим і кожному окремо. Педагогічно доцільними вони будуть у тому випадку, якщо при оцінці дій, учинків і поведінки учнів в цілому враховуються мотиви, зовнішні обставини і душевний стан учня, якщо дії і вчинки оцінюються у світлі загальної (попередньої) оцінки особистості, якщо виявляються і враховуються напрями розвитку особистості. Іншими словами, якщо вчитель добре знає психологічні особливості вихованців та індивідуальні особливості кожного учня [2].

Молодші підлітки через недостатність життєвого досвіду, цілком можливо, ще не можуть відокремити істотне від несуттєвого в роботі вчителя, тому в окремих випадках навіть бажано на цьому віковому етапі приділяти увагу елементам показного, розрахованого на ефект, і нехтувати цією обставиною не варто. Особливо це необхідно використовувати в день знайомства з класом, оскільки перше враження є дуже стійким. Враховуючи дієвість «ефекту ореолу», не сподобатися класу в день знайомства не може собі дозволити навіть досвідчений учитель, який розраховує «взяти потім» майстерністю.

Істотним моментом, який не може не враховуватися при встановленні педагогічно доцільних стосунків, є те, що у підлітків проявляється різка відраза до заборон (особливо необґрунтованих), а також і те, що вони не поважають учителів, що потурають будь-яким їх примхам. Це розцінюється учнями як прояв слабкості, тому багато хто з них потім вважає за можливе для себе ігнорувати розпорядження вчителя.

На думку В. Сластьоніна, авторитетні вчителі «поєднують пред'явлення суворих вимог з наполегливістю, ввічливістю (ввічливість сама по собі не має значущості в очах учнів) і цікавістю викладу нового матеріалу. Таких педагогів, що вміють тримати клас «на взводі», «справжніми» вчителями вважають майже всі учні і поважають навіть ті, хто в авторитеті вчителя вбачає загрозу своїй свободі» [11, с.31]. В зв'язку з цим, необхідно зазначити, що якщо вчитель авторитетний і йому забезпечена підтримка класу, обрана ним міра педагогічної дії, якою б вона не була по суті, буде ефективною, якщо він не зазіхає при цьому на гідність учня.

Розглядаючи питання про вплив особистості вчителя на вихованців, необхідно зазначити, що встановлення педагогічно доцільних стосунків багато в чому залежить від того, яке місце займає педагог у вчительському колективі. Характерно, що підлітки схильні використовувати будь-

які протиріччя, що можуть виникати в педагогічному колективі, на шкоду вчителям і педагогічному процесу. Наявність у комплексі рис особистості вчителя таких якостей, як зарозумілість, грубість, егоїзм, нетерпимість, заздрісність, не може залишитися непоміченою. Дослідження показують, що в тих класах, де класними керівниками, починаючи з 5-6-го класу, призначаються вчителі з такими рисами вдачі, які не відчувають себе часткою педагогічного колективу, схильні до розбрату, складно налагоджуються відносини і з іншими вчителями, і міжособистісне спілкування самих дітей.

Розглянемо чинник адекватності оцінки поведінки учнів учителем. Правильно оцінити дії і вчинки учнів і відповідно до оцінок будувати відносини з ними можна тільки у тому випадку, якщо педагог добре знає вікові особливості учнів. З іншого боку, потрібно шукати опертя в колективі або малих групах учнів. Якщо учень бачить, що його вчинок негативно оцінюється колективом, а тим більше, малою групою, він більше його не повторить. Якщо ж буде досягнутий хоч маленький ефект, подібний учинок обов'язково повториться в тих або інших формах. Більше того, може набути стійкого характеру, що негативно позначатиметься на встановленні взаємовідносин учителя з цим учнем [15]. Необхідно зазначити: з того факту, що підліток, в першу чергу, керується у своїй поведінці необхідністю задовольнити потребу в гідному положенні, зовсім не впливає, нібито його поведінка позбавлена інших мотивів. Наприклад, пошуку вірного друга тощо.

Прагнучи до встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями, учитель повинен спиратися на колектив. По-перше, потрібно зазначити, що велике значення має рівень сформованості колективу. У молодших підліткових класах громадська думка ще не є тією силою, що вирішальним чином впливає на життя і діяльність учнів. Більше того, саме в цьому віці виокремлюються угруповання (чи малі колективи), члени яких проводять разом час, діляться враженнями, допомагають один одному. В них можуть входити тільки хлопчики, або тільки дівчатка, або ті й інші одночасно. Тому опертя на малі групи для встановлення правильних взаємовідносин з окремими учнями — один з основних шляхів у вирішенні цього питання. Необхідно зважати на те, що ставлення вчителя до підлітка, члена тієї або іншої групи, сприймається її представниками як ставлення до кожного з них. У кожній групі є лідер, і за відносинами вчителя з лідерами можна судити і про стосунки вчителя з класом в цілому [1].

Досвід показує, що, заручившись підтримкою групи, цілком можливо впливати на вчинки кожного її члена, тим самим налагоджуючи стосунки з класом у цілому. Природно, що групи в деяких випадках у чомусь можуть протиставляти себе колективу. Тому завдання педагога — виявити ці групи, спрямувати їх розвиток відповідно до навчально-ви-

ховних цілей, поступово об'єднуючи всі малі групи в колектив. Незмінними засобами тут є спільна діяльність, постановка таких реальних завдань, де цілі груп найбільше сходяться.

Якщо до дій учителя з розумінням ставиться весь колектив, то він позбавляє того, хто завинив, підтримки, але колектив не намагається активно впливати на поведінку членів за власною ініціативою. Мала група ж, якщо вона симпатизує вчителю, в усіх випадках вважає за обов'язок підтримати його. З вищесказаного нескладно зробити висновок щодо великого значення, яке має знання педагогом класного колективу, малих груп у ньому і окремих учнів. І ще один важливий висновок: з того факту, що колектив далеко не завжди намагається вплинути на свого товариша, зовсім не слідує, нібито цей колектив не в силах впливати, якщо того вимагатимуть обставини [1].

Таким чином, під готовністю до педагогічного спілкування варто розуміти гармонійне поєднання особистісних якостей, позитивного ставлення до діяльності, достатнього обсягу психолого-педагогічних і спеціальних знань, володіння вміннями педагогічного спілкування.

Література

1. Бралатан В. П. Професійна етика: навч. посібник / Бралатан В. П., Гуцаленко І. В., Здирко Н. Г. – Київ: Центр учбової літератури, 2011. – 251 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. – Москва: Педагогика, 1991. – 248 с.
3. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
4. 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.
5. Галузяк В. М. Психолого-педагогічний супровід становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 60. – С. 143-154.
6. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
7. Галузяк В. М. Формування особистісної готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 20 / Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 299-306.

8. Зеленкова И. Л. Прикладная этика / Зеленкова И. Л. – Минск: БГУ, 2005. – 254 с.
9. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014.– 416 с.
10. Синельников В. М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / Синельников В. М. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 34–41.
11. Слостенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / Слостенин В. А., Шутейко А.И. // Магістр. – 1995. – №3. – С. 28-36.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека / Слободчиков В. И., Исаев Е.И. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 188 с.
13. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В. М. Галузьяк, М.І. Слободьянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
14. Ушинський К.Д. Педагогічні твори.: В 6-ти томах / Ушинський К.Д. – Київ: Наукова думка, 2009.
15. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.
16. Холковська І.Л. Організація діяльності класного керівника: Курс лекцій / І.Л. Холковська. – Вінниця: ВДПУ, 2005. – 195 с.
17. Чернокозов І.І. Професійна етика вчителя. Книга для вчителів / Чернокозов І.І. – Київ: Педагогіка, 2008. – 164 с.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Голіней Ю.О.

Модель підготовки майбутніх викладачів до використання ділових ігор у навчальній діяльності містить мету, зміст, технології, результат підготовки, а також критерії і показники ефективності цього процесу. Виявлено і розглянуто організаційно-педагогічні і психолого-педагогічні умови, що дозволяють успішно реалізувати розроблену модель.

Ключові слова: модель, професійна підготовка, майбутні викладачі, ділові ігри, ігрові технології, педагогічні дисципліни, освітній процес.

MODEL OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO USE BUSINESS GAMES IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Holiney Yu. O.

The model of training future teachers to use business games in educational activities contains the purpose, content, technologies, results of training, as well as criteria and performance indicators of this process. Organizational, pedagogical,

psychological and pedagogical conditions that allow us to successfully implement the developed model are identified and considered.

Keywords: *model, professional training, future events, business games, game technologies, pedagogical disciplines, educational process.*

Моделювання традиційно розглядається як метод побудови і дослідження речових або знакових моделей, тобто особливих об'єктів або систем, що відображають властивості оригіналу. У найбільш загальному вигляді модель визначають як систему елементів, що відтворює певні сторони, зв'язки, функції оригіналу (предмету дослідження). В основі моделювання лежить певна відповідність між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю. При створенні моделі підготовки майбутнього викладача до використання ділових ігор у навчальній діяльності ми враховували ідеї Г. Балла, який стверджує, що модель може бути не лише вторинна відносно модельованої системи, але і первинна по відношенню до неї. Такий підхід дозволяє говорити про модель майбутніх результатів, посилює прогностичну функцію моделювання. Модель здійснює також інтерпретувальну, ілюстративну, коригувальну та пояснювальну функції.

Проектуючи теоретичну модель підготовки майбутніх викладачів до застосування ділових ігор у навчальній діяльності, ми спиралися на концепцію професійно-педагогічної підготовки, розроблену на кафедрі педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського [4]. Вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців до ефективного використання ігрових технологій у навчальній діяльності ми пов'язуємо з формуванням у студентів емоційно-ціннісного ставлення до гри, з моделюванням міждисциплінарного (педагогічні, психологічні, методичні дисципліни) змістовного конструкта, з підвищенням суб'єктності учасників освітнього процесу.

Створюючи модель підготовки студентів до використання ділових ігор, ми брали до уваги, що моделювання має уточнити ієрархію існуючих компонентів (мета, зміст, технології, критерії, результат), відтворити взаємозв'язки між ними, систематизувати і об'єднати в єдиний конструкт теоретичний матеріал психологічних і педагогічних дисциплін (методичних), відобразити технології, найбільш адекватні змісту.

Мета запропонованої нами методики полягала в послідовній підготовці студентів-майбутніх викладачів до ефективного застосування ігрових технологій, у поетапному розвитку їх ігрової компетентності. Процес підготовки майбутніх викладачів до організації ігрової діяльності в умовах педагогічного ЗВО містить: *пропедевтичний, основний, завершальний (інтегрувальний) етапи*. На кожному етапі було визначено цільову домінанту, яка визначала специфіку завдань, пропонуваніх студентам.

I етап. Пропедевтичний. I-ий семестр першого курсу. Етап орієнтований, головним чином, на розвиток емоційно-ціннісного, частково когнітивного і операційно-діяльнісного компонентів ігрової компетентності.

Мета: розвиток мотивації студентів, їх позитивного ставлення до ігрових технологій, забезпечення особистісної включеності майбутніх викладачів до ігрових ситуацій, засвоєння первинних відомостей про гру, ігрову діяльність, її специфіку, функції.

II етап. Основний. II-ий семестр першого курсу. Етап орієнтований, передусім, на збагачення когнітивного компонента ігрової компетентності.

Мета: продовження збагачення когнітивного компонента ігрової компетентності, стабілізація емоційно-ціннісного ставлення студентів до ігрових технологій, розвиток їх особистісних якостей; орієнтований, передусім, на розвиток операційно-діяльнісного компонента ігрової компетенції.

III етап. Завершальний (інтегрувальний).

Мета: підготовка студентів до використання ігрових технологій. Вона передбачала:

- перетворення психологічних і педагогічних дисциплін, що вивчаються (в аспекті посилення гуманістичного потенціалу гри, інтеграції теоретичної і методичної інформації);
- домінування проблемних, ігрових, проектних, задачних, тренінгових технологій;
- введення у зміст асистентської практики завдань, що стосуються використання ігрових технологій;
- використання суб'єктного досвіду студентів, отриманого в позааудиторній роботі.

Перетворення змісту психологічних і педагогічних дисциплін ми здійснювали на основі *системного, діяльнісного, культурологічного, антропологічного підходів*.

Системний підхід (А. Арсеньєв, І. Блауберг, Е. Юдін) дозволяє цілісно сприймати досліджуваний об'єкт, виявляти його структуру; передбачає розгляд в єдності:

- різних психологічних і педагогічних теорій, що пояснюють походження гри, розкривають її роль у розвитку особистості на конкретних вікових етапах;
- вітчизняних і зарубіжних систем, в яких особливе місце займає ігрова діяльність суб'єктів освітнього процесу;
- специфіки різних ігрових технологій, що використовуються на заняттях з педагогічних дисциплін і у позааудиторній роботі.

Системний підхід пов'язаний також з формуванням у студентів переконання у взаємозв'язку, в узгодженості всіх компонентів організації ігрової діяльності. Розуміючи систему як впорядковану множину

взаємопов'язаних структурованих функціонуючих компонентів (П. Анохін, Н. Кузьміна, В. Садовський), ми визначили в педагогічному і психологічному змісті сукупність взаємозалежних елементів: гра як діяльність, її структура; гра як форма організації життя; навчальна гра, ділові ігри, ігрові технології; ігрові ситуації; ігрова поведінка, техніка гри; ігрова позиція викладача; різні підходи до класифікації ігор. Системний підхід пов'язаний з виявленням складу, структури, організації елементів і частин системи, з визначенням різноманіття можливих зовнішніх і внутрішніх зв'язків, з виокремленням серед них найбільш значущих.

Системний підхід передбачає визначення місця підготовки до використання ігрових технологій в освітньому процесі ЗВО, розгляд результату цієї підготовки – формування ігрової компетентності майбутнього викладача. Системний підхід забезпечив розуміння взаємозв'язків усіх елементів ігрової компетентності: когнітивного, операційно-діяльного, емоційно-ціннісного, особистісного, конативного. В той же час, системний підхід характеризується певною статичністю, подолати яку дозволяє його поєднання з діяльнісним підходом.

Діяльнісний підхід, основи якого розроблені в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Запорожця, О. Леонтєва, А. Лурії, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, досліджує становлення і розвиток різних психічних процесів і функцій людини з позиції категорії діяльності. Розглядаючи становлення ігрової компетентності майбутніх викладачів, ми спиралися на базисні ідеї Б. Ананьєва про те, що всі зміни, що відбуваються в процесі розвитку людини, є результатом взаємодії, «конвергенції» праці, пізнання, спілкування. Діяльність суб'єкта сприяє формуванню його свідомості, психічних процесів і властивостей, «у творчості твориться і сам творець» [3, с. 94]. Діяльнісний підхід дає можливість студентам магістратури осмислити взаємозв'язок змісту гри і її конкретного виду, зрозуміти, що ігрові технології похідні від професійної ідеології, що ігрова поведінка викладача детермінована його етичною позицією. Діяльнісний підхід сприяє переходу студента з позиції об'єкту на позицію суб'єкта в навчальній і квазіпрофесійній діяльності. З позиції діяльнісного підходу, процес підготовки студентів магістратури до використання ігрових технологій можна розглядати як детермінований різними видами активності майбутнього педагога: навчально-пізнавальною, науково-дослідною, позааудиторною, квазіпрофесійною.

Аксіологічний підхід пов'язаний з орієнтацією майбутнього викладача на загальнолюдські, національні, професійні цінності, на його готовність використати ігрові технології як засіб особистісного розвитку студента. Аксіологічний підхід передбачає психологічну і технологічну готовність майбутнього викладача управляти процесом ціннісної корекції, посилювати ціннісну спрямованість предметного матеріалу (педагогіки), враховуючи пріоритети студентів особистісного і професійного

характеру. Аксіологічний підхід пов'язаний також з готовністю майбутнього викладача провести аналіз змісту гри, ігрових ролей, правил, ігрової поведінки з етичних позицій.

Культурологічний підхід передбачає залучення студентів до загальнолюдської культури, розгляд динаміки психологічних і педагогічних ідей, теорій у контексті розвитку світової культури. Культурологічний підхід пов'язаний з розвитком у кожного студента особистісного ставлення до різних елементів культури. Становлення ігрової компетентності пов'язане з урахуванням особливостей регіонального культурного середовища в конкретній освітній установі, з введенням у психолого-педагогічний зміст елементів етнічного, національного досвіду.

Культурологічний підхід пов'язаний також з використанням потенціалу народної педагогіки, з усвідомленням ролі гри в різних культурах.

Розвиток ігрової компетентності передбачає формування у студентів магистратури уявлень про те, що запозичення і поширення зарубіжних психологічних і педагогічних ідей і технологій — це складний і неоднозначний процес. Включення в ігрову вітчизняну культуру елементів зарубіжних технологій вимагає взаємної адаптації як зарубіжних, так і національних систем.

Реалізація запропонованої моделі підготовки майбутніх викладачів до використання ділових ігор у навчальній діяльності пов'язана зі здійсненням низки *психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов*. До *психолого-педагогічних умов* ми віднесли: здійснення систематичної діагностики студентів та аналізу її результатів з метою корекції індивідуальної програми професійного становлення кожного майбутнього фахівця; забезпечення суб'єктної позиції майбутніх викладачів в освітньому процесі; врахування особистісного досвіду використання ігрових технологій; створення комфортного освітнього середовища.

Здійснення діагностики студентів магистратури дозволяє оцінити початковий рівень їх ігрової компетентності:

- з'ясувати первинні уявлення про гру, ігрову діяльність, розуміння студентами її особливостей, а також наявність власного ігрового досвіду (когнітивний компонент);
- виявити наявність у студентів деяких умінь і компетенцій, необхідних для організації гри (операційно-діяльнісний компонент);
- уточнити ставлення студентів до ігрової діяльності, їх бажання включатися в ігрові ситуації, розуміння ними позитивних і негативних наслідків застосування ігрових технологій (емоційно-ціннісний);
- визначити міру вираженості особистісних якостей, що сприяють успішній реалізації ігрових технологій (особистісний компонент).

Попередня діагностика потрібна, оскільки допомагає обґрунтувати в індивідуальних програмах професійного становлення напрями адресної корекції і розвитку найменш виражених у студентів якостей і характери-

стик [2]. Для діагностики був підбраний, розроблений і адаптований інструментарій, представлений як традиційними, так і авторськими методами.

Для ігрової діяльності особливо значуща суб'єктна позиція студента, його активність, ініціативність, самостійність, критичність, креативність. Забезпечити суб'єктну позицію допомагає врахування особливостей студентства як особливої соціально-психологічної групи, а також включення в освітній процес особистісного досвіду кожного студента. Під час дослідно-експериментальної роботи здійснювалося стимулювання креативності студентів, заохочення їх ініціатив щодо змін, доопрацювання, корекції ігор, створення власних варіантів ділових ігор.

Створення комфортного освітнього середовища – необхідна умова гуманізації професійної підготовки в педагогічному університеті. В той же час, ця умова має особливу значущість при підготовці студентів магістратури до реалізації ділових ігор у навчальній діяльності. Гра є вільною діяльністю, не можлива гра за наказом викладача, за його командою, будь-яка авторитарність руйнує ігрову атмосферу. Реалізація цієї умови передбачає навчання студентів конкретним прийомам створення доброзичливої атмосфери, що налаштовує на вибір, використання найбільш адекватних «психологічних важелів», відповідної «прибудови».

Реалізація розробленої нами моделі підготовки майбутніх викладачів до використання ділових ігор у навчальній діяльності пов'язана також зі здійсненням таких *організаційно-педагогічних умов*: інтеграція змісту педагогічних, психологічних, предметно-методичних дисциплін; варіативність завдань; спадкоємність у використанні ігрових технологій; введення в зміст асистентської практики завдань, пов'язаних з ігровими технологіями, зокрема з діловими іграми.

Однією з провідних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують становлення ігрової компетентності студентів магістратури, ми запропонували інтеграцію. Інтеграція сприяє підвищенню системності і усвідомленості студентами психолого-педагогічних знань, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до них. Інтеграція виступає найважливішою характеристикою професійного мислення педагога.

У процесі формування ігрової компетентності студентів магістратури в нашому дослідженні інтеграція була пов'язана: з виявленням і посиленням предметних і міждисциплінарних зв'язків педагогічних, психологічних, методичних дисциплін; зі створенням спецкурсу «Психолого-педагогічні основи підготовки студентів магістратури до використання ігрових технологій у навчальній діяльності».

Вважаючи за необхідне здійснення інтеграційних процесів на внутрішньодисциплінарному і міждисциплінарному рівнях, ми виявили міждисциплінарні зв'язки ретроспективного, синхронного і перспективного характеру на основі порівняльного аналізу блоку психолого-педагогічних, філософсько-культурологічних, предметно-методичних

дисциплін. Теоретичний аналіз основ конструювання інтегрованого змісту показав доцільність врахування таких положень: психологічні і педагогічні теорії, концепції, ідеї мають соціально-історичний, культурологічний характер, за умов інтеграції необхідно враховувати час, епоху, особливості соціокультурної ситуації; розширюючи змістовий простір підготовки майбутніх фахівців до застосування ділових ігор, інтеграція загострює різноманітні протиріччя, що дозволяє більш повно реалізувати проблемний потенціал «синтезованої» інформації; рівні інтеграції різні під час формування когнітивного, операційно-діяльного, емоційно-ціннісного, особистісного компонентів ігрової компетентності [6].

Залучення міжпредметної інформації можливе для більш точного опису психологічних явищ і педагогічних процесів, для їх ілюстрації, для збагачення професійної пам'яті майбутніх педагогів, для більш коректного здійснення студентами аналізу, синтезу й оцінки.

Необхідність інтеграції змісту психологічних, педагогічних, предметно-методичних дисциплін обумовлена тим, що викладач у реальному освітньому процесі закладу вищої освіти одночасно виконує функції методиста, викладача конкретних дисциплін, педагога, практичного психолога. Мислення викладача має комплексний синтетичний характер. Варіативність завдань з психологічних і педагогічних дисциплін є обов'язковою умовою реалізації моделі підготовки студентів магістратури до застосування ділових ігор. Варіативність завдань для практичних, лабораторних занять, а також для самостійної роботи студентів створює для майбутніх педагогів простір вибору, привчає їх діяти в ситуації невизначеності, враховувати власні інтереси і потреби тих, хто навчається, оцінювати потенційні можливості дидактичних методів. Студент, який звик обирати і відповідати за зроблений вибір, готовий надати можливість вибору і тим, кого буде навчати. Використання ігрових технологій пов'язане з різноманітними ситуаціями вибору: вибір ролей, ігрової процедури, ігрового матеріалу, моделей ігрової поведінки тощо. З одного боку, використання ділової гри передбачає готовність студентів здійснювати вибір, з іншого боку, така готовність постійно розвивається і коригується в грі.

Література

1. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
2. Лабунська Н. О. Методики вивчення і деякі результати оволодіння знаннями з педагогічних дисциплін / Н. О. Лабунська // Підготовка фахівця в галузі освіти: Аналіз і оцінка якості. Вип. III. – Полтава, 2016. – С. 173 – 179.

3. Моделивання педагогічних ситуацій: Проблеми підвищення якості і ефективності загальнопедагогічної підготовки вчителя / Під ред. О.М. Коберника. – Київ, 2001. – 220 с.
4. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. та ін.– Вінниця, 2019.– 340 с.
5. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.
6. Юсуфбекова Н.Р. Загальні основи педагогічної інноватики: Досвід розробки теорії інноваційних процесів в освіті. Київ, 2011. 191с.

ДИДАКТИЧНА МОВА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Голубятнікова К., Глазунова Т.В. (науковий керівник)

Розглядаються особливості дидактичної мови вчителя іноземної мови у контексті гуманізації навчання.

Ключові слова: дидактична мова, іноземна мова, гуманізація навчання, підготовка вчителів іноземних мов, комунікативний підхід.

DIDACTIC SPEECH OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF LEARNING

Golubyatnikova K., Glazunova T. V. (scientific supervisor)

The features of the didactic language of a foreign language teacher in the context of humanization of learning are considered.

Keywords: didactic language, foreign language, humanization of teaching, training of Foreign Language teachers, communicative approach.

Навчальний процес є процесом спілкування на рівні повідомлення знань та їхнього відображення, взаємодії учителя й учнів як людини з людиною на академічному та міжособистісному рівнях. Комунікативна взаємодія учителя й учнів на уроці іноземної мови відбувається і розвивається на двох рівнях: дидактичному і міжособистісному. Відповідно і навчання майбутніх учителів до англomовного спілкування з учнями повинно здійснюватися у двох напрямках: а) розвитку навичок здійснення навчальної взаємодії та її мовного забезпечення і б) розвитку навичок педагогічної підтримки, створення позитивного навчального середовища та регулювання взаємин в учнівському колективі з допомогою відповідних мовних засобів та певних форм роботи.

Розвиток компетенцій майбутніх учителів іноземних мов на дидактичному рівні можна здійснювати шляхом вивчення та відпрацювання певних мовних структур, формулювань та прийомів.

Важливим у контексті професійної підготовки до здійснення комунікативної взаємодії на уроці іноземних мов є і усвідомлення необхідності комунікативного адаптування. Т. Ватсон визначив 8 позицій, за якими дидактична мова учителя іноземних мов відрізняється від мови учителів інших навчальних дисциплін [2]:

- невербальне адаптування: використання більшої кількості жестів і рухів під час пояснення та говоріння в цілому;
- паравербальне адаптування: мова вчителя характеризується уповільненням мовлення, частими і довшими паузами;
- фонологічне адаптування: артикуляція часто надто інтенсивна і надмірно виражена з метою досягнення учнями розуміння;
- адаптування лексичних засобів вираження думки: учитель спрощує і перефразовує свої формулювання згідно віку учнів та навчальної ситуації;
- адаптування синтаксису: застосування скорочених структур, простіших граматичних конструкцій, часових форм;
- адаптування дискурсу: інтенсивне застосування підказок, стимулюючих висловів, повтори та перефразування власних пояснень, перевірка розуміння (*Do you understand?*);
- адаптування зворотної реакції: учитель обов'язково здійснює зворотну комунікативну дію – згоду чи незгоду, похвалу чи критику, просте «так» чи «ні», кивання чи хитання головою тощо;
- концептуальне адаптування: учитель застосовує інтерпретацію матеріалу, прямі образні порівняння, переноси значень, ілюструє прикладами, адаптує матеріал та стиль пояснення відповідно до віку та особливостей учнів.

Комунікативні партії вчителя у предметно-спрямованому спілкуванні базуються на декількох основних напрямках взаємодії: поясненні, інструктуванні, організації, зворотної реакції та оцінюванні. Предметна взаємодія здійснюється в інтеграції з міжособистісним рівнем спілкування, який у контексті гуманістичної педагогіки передбачає такі прийоми як заохочення, зацікавлення, психологічна підтримка, зворотна реакція з урахуванням принципів етичного спілкування. Кожен з цих аспектів супроводжується відповідними мовними засобами і передбачає певну зміну дискурсу.

Наприклад, з урахуванням гуманістичного підходу до навчання такий аспект мови учителя, як вказівка (command) переходить у прохання (request) і це також передбачає різні формулювання у мові вчителя. Такий прийом демонструє визнання особистісної рівності учителя й учнів,

поваги та володіння учителем етикою спілкування. Для тренування такої трансформації у мові вчителя пропонується вправа на трансформацію вказівки на прохання із застосуванням відповідних мовних структур: *You are to prepare the presentation in Power Point* → *I expect you to prepare the presentation in Power Point*.

Важливим аспектом мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті гуманізації спілкування є оволодіння техніками переконування (persuading) та пропонування (suggesting) як знову таки альтернатива вказівці (command): *Don't talk when the teacher is speaking. – I'd rather you didn't talk when the teacher is speaking.*

У відповідності до комунікативного підходу у навчанні іноземних мов здійснюється редукція мовленнєвих партій учителя за рахунок стимулювання мовлення учнів. Відтак ще однією важливою навичкою є здатність учителя спонукати учнів до діалогу, вираження своїх думок і почуттів (eliciting). Це здійснюється теж за допомогою певних мовних технік, які доцільно відпрацьовувати у процесі професійної підготовки. Зокрема, варто тренувати навичку формулювання різних типів запитань з опорою на різні операції мислення: аналіз, порівняння, досвід і знання тощо: *What is the difference between...? What are your impressions of...? Do you have any idea of...? What are the advantages and disadvantages of...? What's your view on...?*

Предметно-спрямований рівень взаємодії учителя і учнів на уроці з іноземної мови здійснюється в інтенсивному комунікативному форматі, що вимагає від учителя не лише знання відповідних структур та виразів (classroom expressions), але і вмінь, пов'язаних з інтонаційним оформленням мовлення, гучністю та тоном голосу. Дані аспекти вимагають спеціального тренування та подальшого дослідження.

Література

1. Spratt M. The Teaching Knowledge Test. – Cambridge University Press, 2011. – 256 p.
2. Watson Todd R. Classroom Teaching Strategies. – London: Prentice Hall, 1997. – 144 p.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Губіна С. І., Старинець В. С.

Стаття присвячена проблемам використання інноваційних технологій у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів, аналізу сутності та особливостей застосування методу кейсів.

Ключові слова: інноваційні технології, загальнокультурна компетентність, формування, майбутні учителі, метод кейсів.

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Hubina S. I., Starynets V. S.

The article is devoted to the problems of using innovative technologies in the formation of general cultural competence of future teachers, analysis of the essence and features of the application of the case method.

Keywords: innovative technologies, general cultural competence, formation, future teachers, case method.

На сучасному етапі розвитку суспільства загалом й освітнього процесу зокрема пріоритетними є головні цінності вищої освіти, зумовлені її гуманізацією та гуманітаризацією: формування особистості, становлення її моральних, духовних, патріотичних якостей тощо. Орієнтація на гуманістичні ідеали передбачає зосередженість освітнього процесу на інтересах особистості тих, хто навчається, на створенні творчої атмосфери, на забезпеченні загальнокультурного розвитку студентів.

Від вищої педагогічної школи сьогодні вимагається вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як професіонала, який глибоко знає свій предмет, легко орієнтується не тільки в новітніх досягненнях, але й в інноваціях психології та педагогіки, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний технологічно проектувати дидактичний процес у закладі освіти. Сучасній школі потрібен ерудований учитель, який критично мислить та володіє системою психолого-педагогічних знань щодо навчання, виховання та розвитку дітей, уміннями працювати з обдарованими та важковиховуваними дітьми, готовий до дослідницької діяльності, зорієнтований на реалізацію особистісного підходу до проектування стратегії власного професійно-особистісного становлення, здатний самоактуалізуватися в смислотворчій педагогічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу.

Соціально-економічні, політичні та культурно-історичні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, ініціювали культуротворчі функції вищої школи. У державних документах (Закон України «Про вищу освіту»; «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»; Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»); «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра») задекларовано необхідність оптимізації процесів модернізації вищої освіти в Україні як необхідної умови ефективного розвитку громадянського суспільства та

держави; сформульовано вимоги до підготовки вчителів, які здатні навчатися протягом усього життя, постійно самовдосконалюватися та творчо самореалізовуватися, є конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці.

Парадигма вищої освіти передбачає, що майбутній учитель як носій культури українського народу повинен володіти якостями інтелігентної людини, планетарним мисленням, поєднувати необхідний професіоналізм і високий рівень загальної культури.

У цьому зв'язку важливим чинником підвищення загального рівня культури майбутнього вчителя є розвиток його загальнокультурної компетентності як особистісної та професійної характеристики фахівця, що демонструє його підготовленість до залучення майбутніх учнів до культурного контексту навчального предмету, який буде викладатися, на забезпеченні їх загальнокультурного розвитку, зосередженість освітнього процесу на інтересах особистості тих, хто навчається, на створенні творчої атмосфери.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів, розвиток їх загальної та педагогічної культури – це складна багатоаспектна проблема, яка досліджувалася у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, педагогічну культуру як соціокультурний феномен дослідили В. Бенін, В. Буряк, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та інші. Питання формування різноманітних компетентностей і компетенцій майбутніх фахівців розв'язуються в багатьох наукових роботах останнього часу. Професійна компетентність розглядається Н. Боярчук, О. Пахомовою і К. Савченко, соціокультурна – О. Усик, соціальна – С. Остапенко, предметні – Г. Удовіченко, міжкультурна – Н. Самойленко, лексична – З. Соломко та інші.

Загальнокультурну компетентність з-поміж інших компетентностей виокремлено та схарактеризовано у дослідженнях Н. Бібік, М. Князян, О. Пахомової, Д. Равена, К. Савченко, С. Харитонової, А. Хуторського та інших. Деякі аспекти формування загальнокультурної компетентності особистості в освітньому процесі висвітлюються в роботах Т. Єжової, С. Зубчевської, В. Калініна, О. Лебедева, С. Троянської, А. Тряпціної та інших. Так, С. Троянська визначила й описала трьохкомпонентну структуру загальнокультурної компетентності. У дослідженні О. Петрова схарактеризовано загальнокультурну компетенцію вчителя та її вплив на успішність педагогічної діяльності. Н. Конасова розглядає загальнокультурну компетентність як показник освіченості учнів; О. Калашніков – особистісну характеристику вчителя. Науковці обґрунтовують різноманітні засоби формування загальнокультурної компетентності: І. Микитюк – інтерактивне навчання; Н. Євтушенко й О. Коваленко – історичні задачі; Г. Кондратенко – позанавчальну діяльність студентів ЗВО.

Метою цієї статті є характеристика використання інноваційних технологій у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів.

Поняття загальнокультурної компетентності розглядається у різних аспектах:

- як професійно значима інтегративна якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях та досвіді, і виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції, культурі спілкування, що дозволяють виконувати педагогічну діяльність (Т.В. Несвірська) [5, с. 123];
- як культура особистості в усіх її аспектах, передбачає оволодіння національною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, а також дотримання принципів толерантності (Ю. Корчагіна) [1, с. 43];
- як здатність аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [3].

Під загальнокультурною компетентністю ми розуміємо специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності особистості, її можливої взаємодії з навколишнім світом та собою і включає систему знань, умінь, навичок, а також моральних, етичних, духовних норм та цінностей.

Формування загальнокультурної компетентності передбачає, перш за все, високий рівень розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, виховання культури міжособистісних взаємин, толерантності, плюралізму, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, що дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури; орієнтуватися в культурному та духовному аспектах сучасного українського суспільства; застосувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови; застосувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури; інтерактивно використовувати рідну і іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей для розроблення і реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації [4, с. 86].

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті.

Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільноісторичних умов [6, с. 256].

У закладі освіти використовуються різні інноваційні технології. Розглянемо особливості використання методу кейсів.

Кейс-технологія – це загальна назва технологій навчання, що представляють собою методи аналізу. Суть технології полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення учнями рішень з певного розділу навчання дисципліни. З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, запозичених з реальної практики. Кейси (ситуаційні вправи) мають чітко визначений характер і мету. Як правило, вони пов'язані із проблемою чи ситуацією, яка існувала чи існує зараз. При цьому проблема чи ситуація або вже мали якийсь попереднє рішення, або їх вирішення є необхідним, а тому вони потребують аналізу [2, с. 23].

Існують такі варіанти застосування методу кейсів: 1. Діагностика проблеми. 2. Діагностика однієї чи кількох проблем та напрацювання учасниками шляхів їх вирішення. 3. Оцінка учасниками існуючих дій стосовно вирішення проблеми та її наслідків. У кожному із наведених варіантів процес навчання здійснюється через надання викладачем інформації у вигляді проблеми чи серії проблем. Ця інформація може бути викладена у документальній, заздалегідь підготовленій формі або за допомогою вербальних і візуальних засобів (показ слайдів чи відеоматеріалів). По закінченні вправи група пропонує свої напрацювання, які можуть стати підґрунтям для дискусії [6, с. 357].

Вимоги до створення кейсів (проблемних ситуацій): навчальна проблема повинна бути пов'язана з матеріалом, що вивчається; проблеми повинні мати пізнавальну значущість; проблемні запитання повинні спиратись на попередній досвід і знання учнів; основним своїм змістом проблема повинна давати напрям пізнавальному пошуку, указувати напрямок до її рішення [2, с. 25].

Метод-кейс сприяє розвитку в студентів таких навичок: аналітичні (уміння виділяти важливу інформацію, класифікувати, мислити критично); діяльнісні (змінення використовувати засвоєний матеріал на практиці); креативні (генерація нестандартних підходів та рішень);

діалогічні (вміння правильно вести дискусії, використовувати наочні матеріали для обґрунтування думки, висловлювати та захищати свою точку зору, вислуховувати та переконувати опонентів, складати короткий творчий звіт); психологічні навички (оцінка поведінки та реакції людей, особливий підхід для подачі свого матеріалу, уміння слухати, розуміти та підтримувати).

Після закінчення закладу освіти кожен студент отримає диплом здобутої професії і відправиться працювати, де кожного дня зустрічатиметься із адміністрацією, колегами, учнями та їхніми батьками. Застосування методу-кейс допомагає не лише здобути певний обсяг знань, але навчитися правильно себе поводити у різних ситуаціях, бути завжди лаконічним, толерантним та етично правильно вирішувати будь які виробничі та життєві ситуації.

Література

1. Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2012. – Випуск XIX. – С. 42-47.
2. Желізняк Л. Кейс-технологія // Відкритий урок. – 2011. – №1. – С.23-25.
3. Кабінет міністрів України постановою Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд.1) від 23 листопада 2011 р. № 1392.
4. 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.
5. Несвірська, Т. В. Структура і зміст загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – 2010. Частина 2 (66). – С. 120-124.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 626 с.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ

Гужанова Т.С.

У статті автор розкриває важливість посади педагога-організатора під час організації дитячого відпочинку влітку, звертає увагу на професійну компетентність, якою повинен володіти студент при проходженні педагогічної практики на цій посаді, розкриває головні завдання педагога-організатора в кожному з періодів табірної зміни.

Ключові слова: професійна компетентність педагога-організатора, знання, здібності, вміння, періоди табірної зміни.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER-ORGANIZER OF CHILDREN'S SUMMER REST

Guzhanova T.S.

In the article the author reveals the importance of the position of teacher-organizer during the organization of children's recreation in summer, draws attention to the professional competence that the student must have during the teaching practice in this position, reveals the main tasks of the teacher-organizer in each period of a camp shift.

Keywords: *professional competence of the teacher-organizer, knowledge, abilities, skills, periods of camp shift.*

Значущість проблеми дитячого відпочинку та оздоровлення стоїть в одному ряду з проблемами освіти, виховання та розвитку. Традиційно під час літніх канікул відпочинок школярів організовується у таборах різного типу – справжніх осередках дозвілля у системі позашкільної освіти та виховання.

У педагогічній системі дитячого оздоровчого табору посада педагога-організатора є основною ланкою в системі педагогічних посад, що забезпечують повноцінний і якісний відпочинок дітей, які приїжджають в ДОЛ. Він є безпосереднім організатором і керівником тимчасового дитячого колективу, основною особою, яка забезпечує охорону життя і здоров'я дітей і підлітків. Успішна організація літнього відпочинку дітей багато в чому залежить від особистості педагога-організатора та рівня його майстерності. Найчастіше цю посаду займають студенти педагогічних спеціальностей, які проходять педагогічну практику. Тому треба чітко уявляти якими професійними знаннями, уміннями та навичками вони повинні володіти .

Модель професійної компетентності педагога-організатора можна представити таким чином.

Сучасний педагог-організатор повинен володіти знаннями: загальних основ виховання; психологічних особливості дітей і підлітків; стратегії та тактики діяльності учасників педагогічного процесу в ЛОТ (закони, що регламентують діяльність, цілі, завдання, методи і форми роботи); про дитяче самоврядування (організаційну структуру, принципи діяльності); професіограми педагога-організатора: предмет, мету праці, професійні завдання, зміст роботи, результати праці, специфіку праці, основні функції, посадові обов'язки, права, мати загальний рівень ерудиції; мати здібності: організаторські, адміністративні; педагогічні, якості лідера.

Важливі також суспільно-корисна спрямованість, моральна зрілість, креативність, вміння володіти собою, товариськість, оптимізм, здоров'я.

Педагог-організатор повинен мислити логічно, стратегічно, професійно, послідовно; дотримуватися законів і традицій; бути компетентним, чесним, об'єктивним, рішучим, морально-загартованим, конкурентоспроможним.

Вміти працювати з дітьми та їх об'єднаннями, бачити і визначати перспективи розвитку, планувати (план-сітка загону), аналізувати (аналіз дня, справи з загоном, роботи органів самоврядування), спілкуватися з дітьми і організовувати спілкування, переконувати і вести за собою, приймати компромісні рішення [3].

Педагог-організатор повинен чітко уявляти, що у кожному таборі зміна поділяється на певні періоди. Більшість авторів (Шереш Г., Катовіце Н., Тармола Т., Рожков М.) структуру зміни поділяють на три етапи, які визначають головними у табірній зміні. У кожній зміні, незалежно від її тривалості й специфіки, потрібно виділити п'ять періодів: підготовчий, організаційний, основний, підсумковий та посттабірний.

Підготовчий період необмежений у часі. В цей період відбувається емоційне «налаштування» на майбутню зміну. Це період, коли діти і педагоги визначають для себе яких змін, чого взагалі вони чекають від дитячого оздоровчого закладу. В сучасній організації життєдіяльності таборів проводяться тематичні або спеціалізовані зміни й така підготовка дуже важлива. Це період, коли розробляється програма зміни. На даному етапі моделюються зміст, основні форми і методи роботи, система управління, логіка розвитку зміни.

Організаційний період триває перші три дні (при тривалості зміни 18–21 день) і передбачає адаптацію дітей до нових умов побуту, оточення, особливостей харчування, санітарно-гігієнічних умов. Ефективність адаптації дітей включає формування доброзичливих стосунків в колективі, створення умов для саморозкриття дитини, реалізації її потреб та інтересів. У цьому періоді встановлюються правила, закони, традиції колективу і табору. Правила повинні розроблятися та бути прийнятими самим дитячим колективом.

Головне завдання педагога-організатора в цей період – допомогти дитині показати свої найкращі якості, розкритися. Виховна робота в організаційний період має свої цілі і завдання.

Цілі організаційного періоду: 1) розкрити перспективи діяльності дітей в таборі; 2) ґрунтуючись на традиціях табору, заложити основи тимчасового дитячого колективу, враховуючи минулий досвід дітей.

Завдання організаційного періоду: 1) вивчити рівень умінь і навичок організаторської діяльності, та минулий досвід дітей, їхні інтереси і захоплення, очікування від табору; 2) пред'явити єдині педагогічні вимоги до виконання режиму дня, дисципліни в таборі; 3) створити доброзичливі міжособистісні стосунки та творчу атмосферу діяльності загону; 4)

сформувати органи дитячого самоврядування; 5) спланувати роботу на зміну.

Зміст, форми і методи роботи визначаються статутом закладу з безумовним дотриманням потреб соціалізації дитини, громадянина України, з обов'язковим урахуванням специфіки національних і культурних, історичних традицій, загальнолюдських духовних надбань і цінностей [1]. Отже, організаційний період – це період пред'явлення чітких вимог і створення умов, при яких (в поєднанні зі щирістю, доброзичливістю і увагою педагога-організатора) виконання цих вимог для дитини стає цікавим і необхідним.

Основний період зміни повинен забезпечувати реалізацію цілей і завдань зміни, особистісну самореалізацію дітей. Він ділиться Капською А. на два самостійних та взаємодоповнюючих етапи – навчально-демонстраційний і демонстраційно-закріплювальний. На першому етапі діти повинні оволодіти знаннями зі збереження власного здоров'я й уміннями його підтримувати та покращувати, правилами поведінки. Другий етап передбачає організацію різноманітної творчої діяльності при активному включенні дітей у її підготовку й проведення, демонстрацію отриманих знань, умінь і навичок на рівні самодіяльності та самоорганізації, коригування міжособистісної сфери взаємин, аналіз поведінки й діяльності вихованців

Завдання кожного етапу розрізняються за своїм змістом, а мета основного періоду залишається спільною: створення умов для реалізації основного змісту програми зміни по відношенню до кожної дитини.

На 1 етапі (навчально-демонстраційний, 5-12-й день зміни) вирішуються завдання: оволодіння дітьми відповідно до профілю програми знаннями і вміннями, навичками самовизначення в виборі видів діяльності, ролі і позиції в дитячому об'єднанні, що відповідають очікуванням, інтересам і потребам дитини в саморозвитку; створення умов для прояву творчого і морального потенціалу кожної дитини; розгортання діяльності клубних просторів розвиваючого і прикладного характеру, що відповідають інтересам і запитам дітей і підлітків; коригування ціннісно-мотиваційних норм поведінки, спілкування, стосунків і діяльності; створення умов для діяльності органів дитячого самоврядування.

На 2 етапі (демонстраційно-закріплювальний) вирішуються наступні завдання: організація різноманітної творчої діяльності при активній участі дітей в її розробці та проведенні; створення умов для демонстрації самодіяльності і самостійності учасників програми в органах дитячого самоврядування; показ дитячих досягнень і надбань через різноманітні форми: ігрові програми, конкурси, турніри, спортивні змагання, навчальні заняття, трудові акції та т.д. [2]. Основне навантаження по вихованню дітей лягає саме на цей період.

Педагог-організатор з позиції головного організатора і керівника переходить на позицію консультанта, координатора. У міжособистісному плані – це період конфліктів. Виникають стосунки, які можна розділити на ділові та за симпатіями. У цей період велику роль у дитячому об'єднанні починає грати громадська думка [2]. Під час основного періоду зміни акцент в роботі робиться не тільки на міжзагонову і загальнотабірну, а і на внутрішньозагонову діяльність. Причому акцент посилюється на другому етапі основного періоду.

Заключний період передбачає підбиття підсумків спільної діяльності упродовж зміни, визначення ступеня результативності проведеної оздоровчої програми та подальшу реалізацію набутих знань і вмій. Завдання педагога-організатора: визначити перспективи росту кожного члена загону.

Посттабірний період передбачає оцінку ступеня реалізації та ефективності виконаних завдань через колективне обговорення працівниками табору, вивчення можливості реалізації програми в наступних змінах, корекцію підходів до формування дитячих колективів.

Сьогодні літні дитячі табори це важлива складова системи безперервної освіти, яка розкриває оптимальні можливості особистості дитини у сфері оздоровлення та відпочинку. Тому значна увага повинна приділятися питанням підготовки педагогічних кадрів, особливо педагогів-організаторів (вожатих). Саме від них, тих хто безпосереднє спілкується з дітьми залежить реалізація принципів наступності і безперервності виховання, що дає дітям можливість не лише відпочити, зняти фізичне і психічне навантаження навчального року, але й створює нові умови для збагачення їх соціального досвіду, отримання перевірки і застосування нових знань і вмій в різноманітній практичній діяльності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
2. Буданова Г. С. Літня країна дитинства./ Г. С. Буданова // Народна освіта. – 2001. – № 3. – С. 26-34.
3. http://www.anichkov.ru/official/exp/vojatyj_ot_teorii_k_praktike.pdf

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Давидюк М.О., Горлова Н.

У роботі представлено аналіз взаємозв'язків когнітивних стилей, мотивації до навчання і труднощів в організації самостійної освітньої діяльності

студентів магістратури. Описано основні типи труднощів, що з ними стикаються студенти різного віку і соціального статусу в умовах дистанційної освіти і он-лайн навчання. Схарактеризовано стратегії подолання названих труднощів, надано методичні рекомендації для викладачів і студентів, що стосуються забезпечення психолого-педагогічного супроводу студентів магістратури, виконання спеціальних психологічних вправ на розвиток навиків тайм-менеджменту, самомотивації до навчання, навиків планування часу, самоорганізації і саморегуляції.

Ключові слова: когнітивний стиль, самостійна робота, психолого-педагогічний супровід, стратегії подолання труднощів у навчанні, мотивація, самоорганізація

STUDY ON THE ORGANISATIONAL PROBLEM OF MASTER'S INDIVIDUAL WORK DURING THE DISTANCE EDUCATION

Davydiuk M., Horlova N.

The given piece of work includes the analysis of the interrelationships between cognitive style, motivation to learn and difficulties in self organisation during the Master's distance educational activity. Also this abstract describes three main types of difficulties which students of the different age groups and social standing have to deal with in the context of distance education. Moreover we outlined the solution strategies for some difficulties that have already been mentioned above in the abstract, then we have provided the students as well as the teaching staff with some methodological recommendations dealing with psychological and pedagogical maintenance for Masters, doing some special psychological exercises for the development of time management skills, self-motivation for studying, self-organisation and self-regulation.

Keywords: *cognitive style, individual work, psychological and pedagogical support, strategies to address core difficulties with studying, motivation, self-organisation*

У сучасних умовах поширення онлайн-комунікації, особливо під час пандемії, все більша увага приділяється застосуванню дистанційних технологій у сфері освіти. У науковій літературі останнім часом все активніше аналізуються принципи і концептуальні положення, на яких має будуватися дистанційне навчання [3; 7]. Особливо значимі ті з них, що сприяють розвитку когнітивних процесів, а також самостійності, активності, самоорганізації учнів та студентів. Так, пріоритетними принципами організації дистанційного навчання визначаються: опора на самостійне навчання; принцип орієнтації на життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід учня чи студента. Самостійна робота щодо оволодіння різними видами діяльності, формування необхідних навиків і вмій є специфікою такого формату здобування знань.

Поняття «самостійна робота» розглядається в психолого-педагогічній літературі з різних позицій. С. Зінов'єв відзначає, що у вищій школі поняття самостійності пов'язано з уявленням про незалежність у виборі шляхів і засобів вирішення завдань, що стоять перед людиною. Саме в «самостійній роботі», на думку І. Зимньої, найбільше може проявлятися мотивація, цілеспрямованість, самостійність, самоконтроль і інші особистісні якості [2]. У зв'язку з цим, раціональна організація самостійної роботи студентів виявляється неодмінною умовою високої результативності процесу навчання за дистанційних умов.

В. Сластьонін так визначає самостійну роботу: «це форма навчання, у якій студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навиками, вчиться планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності. Відмінність від інших форм навчання в тому, що вона передбачає здатність студента самому організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань» [5, с.144]. Уміння програмувати самостійну діяльність передбачає володіння навиками саморегуляції – вибір способу перетворення заданих умов, відбір засобів для цього перетворення і т. п. Тобто розвиток саморегуляції людини сприяє становленню її самостійності [4].

Важливими для становлення самостійності в освітній діяльності виявляються також когнітивні стилі студентів. Зарубіжні і вітчизняні психологи визначають когнітивні стилі як стійкі пізнавальні стратегії, що дозволяють виявити індивідуальні відмінності пізнання суб'єкта [6]. Тому для того, аби виявити особливості формування самостійності у власній освітній діяльності у студентів магістратури, ми вирішили дослідити мотивацію до навчання і специфіку когнітивного стилю студента, аби на цій основі сформулювати висновки і розробити методичні рекомендації щодо організації індивідуальної роботи кожного студента в умовах онлайн-навчання.

Мета статті – висвітлити результати дослідження взаємозв'язків когнітивних стилей, мотивації до навчання і труднощів в організації самостійної освітньої діяльності студентів магістратури.

Поняття когнітивного стилю як таке, що фіксує індивідуальні способи пізнання, пов'язано з дослідженнями Д. Бровермана, Р.Гарднера, М. Єгорової, Д. Кагана, Г. Клауса, Г. Кляйна, Т. Корнілової, У. Нійсера, Г.Олпорта, Г.Уткіна, М. Холодної та ін. У сучасній психологічній літературі існують різні підходи до визначення поняття «когнітивний стиль», який привертає увагу дослідників і як теоретичний конструкт, і як предмет різних емпіричних досліджень. Як теоретичний конструкт когнітивний стиль включає взаємодію пізнавальної (когнітивної) та особистісної складових при розв'язанні суб'єктом проблемної ситуації, а по-друге, пояснює особистісний фактор тим, що пізнавальні структури

входять до структури особистості, що забезпечує індивідуальну стійкість когнітивного стилю як способу пізнання і діяльності [1, с. 14-15].

При вивченні когнітивних стилів дослідників цікавить не змістовна характеристика пізнавальної діяльності («що» людина думає), а спосіб організації («як» людина думає). При цьому на перший план виступають типові для кожної особистості індивідуально своєрідні прийоми отримання і переробки інформації про довколишній світ. Визначають такі когнітивні стилі: 1. Полезалежність – полenezалежність. 2. Імпульсивність – рефлексивність. 3. Ригідність – гнучкість пізнавального контролю. 4. Вузькість – широта діапазону еквівалента. 5. Широта категорії. 6. Толерантність до нереалістичного досвіду. 7. Когнітивна простота – складність. 8. Вузькість – широта сканування. 9. Конкретна – абстрактна концептуалізація. 10. Зрівняння – загострення. Стилевий параметр імпульсивність – рефлексивність стосується індивідуальних особливостей інтелектуальної діяльності в ситуації ухвалення рішень в умовах невизначеності. На думку багатьох дослідників, найбільш «життєдійними» серед когнітивних стилів, яким властивий найвищий рівень узагальнення, систематичність теоретичної інтерпретації, виявились полезалежний (глобальний, залежний від поля сприймання, мислення і т.п.) і полenezалежний (незалежний від даного поля) [там само].

Нами були сформульовані завдання дослідження – визначити психолого-педагогічні особливості навчання із застосуванням дистанційних технологій на основі дослідження когнітивних стилів і навчальної мотивації студентів магістратури спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. На цьому етапі дослідження спрямовувалось на визначення основних характеристик студентів, а також особливостей самостійної роботи у студентів, які мають різні когнітивні стилі. Важливим нам вдалося також вивчити особистісні характеристики студентів, обумовлені їхнім віком і соціальним статусом; визначити труднощі, які вони відчують у самостійній роботі, під час дистанційних занять і консультацій з викладачами, а також ставлення до труднощів і стратегії їх подолання. Нами було використано такі методи, як анкетування, тестування, індивідуальні бесіди, а саме такі відомі методики: «Вимірювання мотивації досягнення» (А. Мехрабіан); тест на визначення рівня самостійності (самооцінка); «Включені фігури» Г. Уїткін (індивідуальна форма) (Н. А. Witkin), «Порівняння схожих малюнків» Дж. Каган.

У дослідженні взяли участь 27 студентів Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені М.Коцюбинського, які навчаються на першому та другому курсах за освітньою програмою 011 Освітні, педагогічні науки. Вік респондентів – від 21 до 50 років, серед них: 33 % – магістранти юнацького та молодого віку (21-29 років); 67 % – студенти дорослого віку (30-50 років).

Соціальний статус: працюють або виховують дітей – 67 %; займаються тільки навчанням – 37 % Після узагальнення отриманих результатів були виділені ті відмінності між студентами, які можуть впливати на навчання, а також обумовлювати когнітивний стиль і відповідно стратегії самостійної роботи в умовах дистанційної освіти. Оскільки більшість студентів магістратури – це дорослі люди, мусимо акцентувати на тому, що навчання дорослих взагалі має свої особливості, зокрема актуалізовані потреби дорослих студентів у самостійності, в розкритті індивідуального потенціалу і професійній реалізації. Орієнтація на ці потреби є запорукою успішності освіти дорослих. Перераховані особливості знайшли відображення в результатах аналізу анкет, наприклад, серед мотивів навчання за магістерською програмою перше місце посів мотив професійної реалізації. Більше 40% студентів обрали освітню програму за можливість самостійно планувати і організовувати процес навчання. За результатами аналізу самооцінки рівня самостійності близько 80% студентів оцінюють себе в діапазоні від середнього до високого рівня.

Зайнятість студентів (робота, сімейні обов'язки) дозволила висунути припущення (яке в подальшому підтвердилося) про складнощі в розподілі часу на самостійну роботу. Поряд із цим окреслилася тенденція відмінності в когнітивних стилях залежно від віку студента і курсу навчання, а також від професійної діяльності. Так, респонденти молодшого віку, які вступили в магістратуру одразу після закінчення бакалаврату, більше проявляються як «рефлексивні» і «полонезалежні», схожі прояви спостерігалися у 15 % студентів, які вже працюють у закладах освіти від одного до трьох років.

Студенти, які вступили до магістратури через 5 і більше років після здобуття попереднього рівня освіти, демонструють відмінності у когнітивних стилях на першому і другому курсах навчання. До основних труднощів, названих студентами під час дистанційного навчання, можна віднести труднощі в таких сферах, як саморегуляція і самоорганізація, а також планування часу. У процесі самостійної організації процесу навчання більше половини студентів помилилися в початкових розрахунках необхідного часу на освоєння навчального матеріалу, особливо щодо виконання практичних завдань.

Близько 27% студентів вважають час, присвячений навчальній діяльності, достатнім, а 73% планують його збільшити, причому вказана кількість годин самостійної роботи наштовхує на думку про недостатньо ефективний розподіл часу. Це підтверджується тим, що переважна більшість студентів (близько 76 %) відзначають, що стикаються з перешкодами, пов'язаними з організацією і плануванням діяльності, в тому числі з розподілом часу. Студенти розповідають про свою неорганізованість,

про відсутність навиків тайм-менеджменту, зокрема здатності розподілити час або ощадливо його використовувати, про виникнення непередбачених обставин, що заважають навчанню. Такі перешкоди доволі поширені, загальновідомі і універсальні, але не несуть інформації про причини і тим більше способи їх подолання.

У ході індивідуальних бесід вдалося більш глибоко проникнути в суть уявлень студентів про труднощі своєї самоорганізації. Зокрема, було визначено, що їм не вистачає досвіду самостійної організації часу, особливо в умовах дистанційного навчання, вони також не мають досвіду освітньої і самоосвітньої діяльності без частого (не менше ніж раз на тиждень) контролю з боку викладачів. У більшості випадків студенти обмежуються констатацією того факту, що вони мають труднощі самоорганізації для планування власної самостійної роботи з навчальним матеріалом, але не зауважують, як ці труднощі можна подолати.

Стосовно стратегії подолання названих труднощів, то в респондентів, віднесених до «полenezалежних», це – вироблення алгоритмів для самостійної роботи без сторонньої допомоги, а для «полезалежних» – консультативна співпраця з викладачем практично для всіх видів навчальної діяльності. Проте, майже 70 % студентів магістратури вказали на стимулюючий і мотивуючий потенціал тих труднощів і перешкод, що зустрілися їм під час навчання в онлайн форматі: коли поряд немає однокурсників і викладачів, до яких можна оперативно звернутися за підказкою і порадою, хочеш не хочеш, але сам починаєш шукати всі можливі шляхи розв'язання навчальної проблеми, і в цьому процесі усвідомлюєш свої сильні і слабкі сторони як учня, як організатора власної продуктивної діяльності, як людини, яка має уміти керувати власним часом і досягати поставлених цілей. Вважаємо, що такого роду ставлення до труднощів дистанційного навчання є запорукою успішного їх подолання.

Рекомендації, що їх ми можемо надати для студентів з різними когнітивними стилями для подолання труднощів дистанційного навчання і організації самостійної освітньої діяльності, стосуються забезпечення психолого-педагогічного супроводу студентів магістратури, особливо дорослого віку, які мали значну перерву в здобуванні освіти, а саме: необхідність підвищення інформованості студентів про властиві їм когнітивні стилі, психологічні особливості, що регулюють способи навчальної діяльності; необхідність запровадження в практику роботи магістратури спеціальних заходів щодо адаптації студентів до дистанційної форми навчання, інформування про необхідний мінімум знань, умінь і навиків, які сприятимуть найбільш ефективному навчанню за дистанційними технологіями (можливо, спеціальні тренінги, вправи, консультації з наставниками академгруп, представниками психологічної служби

університету). Це дозволить включити в програму роботи в умовах дистанційного навчання формування навиків планування часу, самоорганізації і саморегуляції. На нашу думку, такі рекомендації повинні сприяти адаптації особливостей самостійної роботи і когнітивного стилю студентів до умов дистанційної форми навчання.

Література

1. Бондар С.І. Когнітивний стиль як індивідуальна стратегія переробки інформації особистістю / С.І. Бондар // Вісник Харківського Університету. Серія «Психологія». – №498. – Харків, 2000. – С.13-17.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 1999.
3. Не хуже офлайн. Как студенты оценили переход на дистанционное обучение. Вышка для своих [Електронний ресурс]. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. URL: <https://www.hse.ru/our/news/377474436.html> (дата звернення: 21.10.2020) .
4. Осницкий А. К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.-На-льчик, 1996.
5. Слассенин В.А. Педагогика / В.А.Слассенин.– М.: Academia, 2002.– С.144.
6. Calamari E., Pini M., Puleggio A. Field Dependence and verbalized strategies on portable Rod-and-Frame. Test performance in depressed outpatients and normal controls // Perceptual & Motor Skills. – 2000. – № 91. – P. 1121–1229.
7. Chatelier G., Voicu I. E-Learning within the Framework of UNESCO. International Journal of the Computer, the Internet and Management [Електронний ресурс]. 2018. Vol. 26. № SP1. URL: <http://www.ijcim.th.org/SpecialEditions/v26nSP1/26n1page6.pdf> (дата звернення: 21.10.2020)

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дембіцька С. В., Кобилянська І. М., Кобилянський О. В.

В статті обґрунтовано необхідність формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей як складової їх професійної компетентності. Визначені та схарактеризовані умови формування педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки. Окреслені шляхи вдосконалення освітнього процесу з метою формування педагогічної компетенції шляхом розвитку усіх її компонентів: когнітивного, мотиваційного, технологічного, рефлексивного та креативного.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка фахівців технічних спеціальностей, педагогічні умови.

CONDITIONS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL SPECIALTIES

Dembitska S. V., Kobylyanska I. M., Kobylyanskyi O. V.

The article substantiates the need for the formation of pedagogical competence of future specialists in technical specialties as a component of their professional competence. The conditions of formation of pedagogical competence in the process of professional training are defined and characterized. Ways to improve the educational process in order to form pedagogical competence through the development of all its components: cognitive, motivational, technological, reflective and creative.

Keywords: *professional training, pedagogical competence, professional competence, professional training of specialists of technical specialties, pedagogical conditions.*

Адаптація вищої освіти до вимог компетентнісного підходу передбачає зміну та вдосконалення усіх складових освітнього процесу – мети, змісту, організації навчання, методів, системи оцінювання знань тощо. Відбір змісту професійної компетентності майбутнього фахівця визначається відповідно до особливостей його майбутньої професійної діяльності. Оскільки процес розробки змісту професійних компетентностей для фахівців технічних галузей триває, тому наявна необхідність визначення та обґрунтування складових професійної компетентності в процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей.

В цьому контексті вважаємо доцільною твердження Ю. Белової, що основні функції, які здійснює в професійній діяльності фахівець технічних спеціальностей є: діагностико-проектувальна, конструктивно-розрахункова, конструктивно-творча, організаційно-технологічна, організаційно-комунікативна, контрольно-стимулююча [2].

Аналіз наукових джерел [1, 2, 6–8] показав, що питання про зміст професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей залишається досить дискусійним. Зокрема, викликає низку запитань твердження про необхідність формування педагогічної компетенції в студентів технічних спеціальностей як складової їх професійної компетентності.

Дослідниця В. Петрук у розробленій моделі формування фахової компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей пропонує виділяти дві групи компетентностей: інженерно-технічні, які містять мотиваційну та комунікативну компетенції; професійні, які включають теоретико-технологічну, виробничо-технологічну та соціально-комунікативну компетенції [6].

Цікавими є результати дослідження В. Ягупова та В. Свистун, які обґрунтували структуру професійної компетентності фахівця, яка містить

загальнолюдську компетентність, загальнонаукову, загальнопрофесійну, фахову, функціональну та особистісну компетентності [7, с. 3–7].

Погоджуємося з думкою Н. Яремчук в тому, що психолого-педагогічна підготовка майбутнього фахівця створює передумови для формування його ключових компетентностей, оскільки впливає на такі аспекти особистісної та професійної діяльності людини, як культурологічний, гуманістичний, аксіологічний, духовно-моральний, а також формує вміння особистості самостійно створювати бажану траєкторію свого життєвого шляху у мінливих умовах сучасного глобального світу [8, с. 123].

Вважаємо, що необхідність формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей визначається наступними міркуваннями:

- випускник університету із освітнім рівнем «магістр» має право викладати професійні дисципліни, наприклад, у коледжах та професійних центрах. Відповідно, крім знань та вмінь, які стосуються його спеціальності, він повинен вміти донести цю інформацію до слухачів, навчити їх, сформувати певні практичні навички;
- працівник, який працює за спеціальністю та здійснює керівництво (є начальником цеху, відділення, бригадиром тощо) повинен вміти донести свою думку та чітко сформулювати виробничі завдання.

Такої ж думки дотримуються і М. Агапова та О. Мельниченко, які стверджують, що фахівці технічних спеціальностей здійснюватимуть свою майбутню професійну діяльність ефективно в разі набуття фундаментальних знань про людину. А такому випадку вони зможуть приймати обґрунтовані рішення, ураховуючи можливі соціальні наслідки; забезпечувати ефективне виконання робіт і управління колективом, навчання і виховання окремих працівників чи груп, проведення роз'яснювальної роботи, налагодження зв'язків з діловими партнерами тощо [1, с. 9].

На основі проведеного нами дослідження, результати якого відображені у публікаціях [3–5] вважаємо, що педагогічна компетентність фахівців технічних спеціальностей – це системне інтегративне утворення особистості фахівця машинобудівної галузі як суб'єкта педагогічної діяльності, динамічна система когнітивного, мотиваційного, технологічного, рефлексивного та креативного компонентів, яка є передумовою ефективної педагогічної діяльності та взаємодії у колективі, а також одним із структурних компонентів професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей.

Формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі їх професійної підготовки можливо забезпечити шляхом:

- забезпечення мотивації до набуття педагогічних знань та умінь;

- створення умов для здійснення самоосвітньої діяльності, як необхідного виду діяльності для забезпечення професійного зростання та забезпечення її методичної підтримки;
- створення потреби у формуванні професійної культури майбутнього фахівця;
- вдосконалення організації самостійної та наукової роботи студентів.

Отже, сучасні умови глобалізації економіки та суспільства вимагають вдосконалення підходів до професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей. Одним із перспективних напрямків ми вважаємо забезпечення умов для формування їх педагогічної компетентності як складової професійної компетентності. Перспективами подальших наукових розвідок є розробка відповідного методичного забезпечення та діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості педагогічної компетенції майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Література

1. Агапова М. О. Напрямки удосконалення педагогічної підготовки студентів інженерних спеціальностей [Електронний ресурс] / М. О. Агапова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 24–25. – Режим доступу : http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/24-25/Агапова.doc.
2. Белова Ю. Ю. Модель професійної компетентності майбутнього інженера машинобудівної галузі [Електронний ресурс] / Ю. Белова. – Режим доступу до ресурсу: <http://bdpu.org/pedagogy/ua/files/2014/2/4.pdf>.
3. Дембіцька С. В., Степень Я. Формування педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю / С. В. Дембіцька, Я. Степень // Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : монографія / під ред. О. Акімової. Вінниця: Твори. – 2019. – С.120–135.
4. Дембіцька С. В. Педагогічна компетенція як складова фахової компетентності фахівців технічних спеціальностей / С. В. Дембіцька // Proceedings of XXXIII International scientific conference – Innovations of the future. New York, Morrisville: Lulu Press. – Nov 8, 2018. – P. 68–70.
5. Дембіцька С. В. Формування педагогічної культури студентів машинобудівних спеціальностей в процесі самостійної роботи / С.В. Дембіцька, О.В. Кобилянський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2018. – С. 286–290.
6. Петрук В.А. Модель формування фахової компетентності в майбутніх випускників технічних ВНЗ у процесі двоступеневого навчання [Електронний ресурс] / В.А.Петрук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – Вип. 3. – Режим доступу : www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st7/.

7. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Том 71. – С. 3–8.
8. Яремчук Н. Психолого-педагогічні компетенції як складова професійної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей / Н. Яремчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 30. – С. 119–128.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

Котик Ю., Теплова О. Ю. (науковий керівник)

Розглядаються педагогічні умови естетичного виховання молодших школярів засобами сучасної української фортепіанної музики.

Ключові слова: естетичне виховання, музичне виховання, педагогічні умови, фортепіанна музика, молодші школярі.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF MODERN UKRAINIAN PIANO MUSIC

Kotyk Yu., Teplova O. Yu. (scientific supervisor)

Pedagogical conditions of aesthetic education of Primary School students by means of modern Ukrainian piano music are considered.

Keywords: aesthetic education, musical education, pedagogical conditions, piano music, primary school students.

Велике значення для естетичного виховання молодших школярів засобами сучасної української, фортепіанної музики має формування музично-естетичної культури особистості. Розвиток багатонаціональної української музики передбачає композиторський пошук музичної інтонації, емоційних сфер й стилєвих тенденцій. Насамперед, використання сучасної музики українських композиторів – унікальне явище у вихованні учнів музичної культури. В кожен епоху українські композитори, такі як: Валентин Сильвестров, Жанна Колодуб, Мирослав Скорик, Юрій Шамо – впевнено вводять у фортепіанну літературу елементи сучасної музичної мови, прагнуть наблизити сприйняття дітей до складних явищ музики формуючи їх світогляд й музичний смак.

Оскільки, найважливіший засіб формування особистості по відношенню до музичного мистецтва – це її естетичні якості, соціальні ідеали та гуманізм. Удосконалення музично-естетичного виховання школяра фортепіанної музики зразками музичних творів є основою й засобом їх розвитку художньо-творчих здібностей.

Мета статті – розглянути педагогічні умови естетичного виховання молодших школярів засобами сучасної української фортепіанної музики.

Відомі українські композитори Кирило Стеценко, Андрій Штогаренко та інші сприйняли стильові ознаки музики й оновили образний світ дитячої музики, зберігаючи при цьому глибокий інтерес до рідного фольклору. Сьогодні українська фортепіанна література для дітей займає почесне місце в галузі сучасної інструментальної музики.

Сучасна музична педагогіка пояснює процес естетичного виховання, як музичну діяльність, спрямовану на формування здатності «сприймати й перетворювати дійсність за законами краси» [3, с. 121]. Гармонійний, всебічний музичний розвиток учня неможливий без його естетичної вихованості.

Рівень естетичної культури виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, потреб) так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у музичному мистецтві, побуті, людських взаємин.

Щоб розвинути естетичне ставлення до музичного мистецтва, викликати інтерес до нього, потребу спілкування із звуковими образами, треба навчити молодших школярів активно діяти, уважно слухати, розрізняти і порівнювати характерні особливості звучання, своєрідність ритму, навчити вловлювати тематику [5, с. 39].

Естетичне мистецтво формує високий рівень духовних якостей, наприклад – естетичну свідомість, тобто духовний потенціал, на основі якого відображається емоційність і чуттєвість.

Адже, естетичність має предметно-чуттєве втілення, яке сприяє гармонійному розвитку учнів, їх творчій й музичній діяльності та відображає прагнення до створення щось прекрасного [2, с. 42].

Музично-естетичне виховання є найскладнішою концепцією загально-виховного процесу. Воно має бути досить яскравим, темпераментним й виразним; при цьому продумати зміст музичного твору, осмислити характер і відчутти настрій.

Педагогічні умови естетичного виховання молодших школярів засобами сучасної української фортепіанної музики передбачає: розвинути інтерес до пізнання музичного мистецтва; знайомити із засобами музичної виразності і звуковою палітрою; вчити емоційно й цілісно сприймати музичні твори українських композиторів; навчати виражати естетичні почуття у музичних образах; любов до української народно-пісенної творчості; розвиток музичних та творчих здібностей школярів й найпростішим способом навчити їх музичній мові; бажання вносити

щось прекрасне в музичні твори; формувати й збагачувати учнів духовною красою, розширювати їх світогляд; виховання художнього смаку за собою фортепіанної музики [8, с. 43].

Яскравою виразністю є тенденція спілкуватися з молодшими школярами на зрозумілій мові: з дивно знайомими «м'якими мелодійними зворотами», з «правильною елементарною гармонією» – так висловився педагог Станіслав Людкевич щодо їх музичного виховання [6, с. 27]. Вивчення погляду молодших учнів за музичною діяльністю показує, що їхні естетичні уявлення переплітаються із малюванням, творами музичного мистецтва як єдине ціле.

Для виховання художнього сприйняття творів музичного мистецтва в молодших школярів істотне значення має використання прийому порівняння з літературними творами, прослуховування музики й розгляданні картин, спонукання до оцінки музичних творів; власні висловлювання і власне ставлення до їх переваг, недоліків. Художнє слово допомагає передати глибину почуттів, ідей, які втілені в музиці; а також здатна викликати різні настрої, переживання, що співзвучні багатьом творам літератури.

Оскільки, виховання естетичної культури і є основною метою естетичного виховання учнів в сучасних умовах, а ознакою – уміння слухати й розуміти музичні твори.

Найбільш привабливим для молодшого шкільного віку є такі види художньо-творчої діяльності: музика, мистецька й ігрова діяльність. Саме ці види творчості сприяють розвитку уяви, фантазії, оригінальності мислення і здатності до перевтілення.

Граючи музичні твори українських композиторів, молодший учень може розповідати про себе, сміятися, радіти, дивуватися. Діти почувають себе розкутими, впевненими.

Музичні твори володіють могутнім емоційним впливом, їх музика пробуджує в особистості добрі почуття, робить її вище, чистіше й краще, тому що, в переважній більшості передбачає позитивні музичні образи, піднесені емоції. Оскільки, прагне втілити етико-естетичний ідеал – у цьому особливість її музичного змісту, впливу на учнів [4, с. 130].

Радіють діти – лунають урочисті й радісні звуки музики; співає солдат у поході – пісня створює особливий бадьорий настрій, організовує крок; мати тужить за сином, який уже ніколи не повернеться, – сумними музичними звуками виливається горе.

Один із поетичніших розділів в українській фортепіанній музиці складають п'єси, що малюють картини рідної природи. Ця тема відіграє важливу роль у процесі естетичного виховання. Тому що, музичні малюнки привчають молодших школярів вслухатись в оточуючий світ і відчувати його красу. Слухання таких творів, як: «Дощик» Віктора Косенка,

«У лісі» Андрія Штогаренка сприяє розвитку уяви дітей й естетичному ставленні до природи [9, с. 28].

На сучасному етапі особливу увагу заслуговує «вальс» серед творів танцювального характеру.

Зауважимо, слухаючи вальси і супроводжуючи їх відповідними рухами, діти, будуть більш спокійнішими, лагіднішими і граціознішими [7, с. 11].

Музичні обробки літературних творів, звичайно ж, розкривають художні уявлення дітей, збагачуючи їх образне сприйняття улюблених персонажів відомих сюжетів, які найчастіше втілюються в жанрі «сюїти». Наприклад: казкові сюїти «Снігова королева» Ж. Колодуб, «Казки та історії» Ю. Шамо. Художні обробки жаргівливих пісень і танцювальної музики, знайомлять дітей молодшого шкільного віку з такими рисами народного характеру, як життєрадісність, гумор і кмітливність.

Альбом Віктора Косенка «24 дитячі п'єси для фортепіано» є ніби підсумком успіхів українського композитора в галузі дитячої музики. Композитор характерними посівками, інтонаційно-ритмічними зворотами, поліфонічними прийомами, ладовим строем української ліричної пісні, думи, танцювальної пісенності тонко розкриває зміст музичних мініатюр. Його роль значно збагачує творче музичне мислення й виконавську техніку юних піаністів [1, с. 49].

Слухання й вивчення названих музичних творів українських композиторів сприяє активізації дитячої уяви, розвитку уваги і асоціативного мислення, та пробудженню позитивних емоцій.

Висновки. Музичне виховання є цілеспрямованим формуванням особистості молодшого шкільного віку дією музичного мистецтва, формування інтересів, потреб, музичних здібностей, естетичного ставлення до музики. Музика здатна виховувати, змінювати характери особистостей, стимулювати їх до добрих вчинків й високих почуттів. Адже, її методика, краса і задушевність здатні перевиховувати на краще маленькі серця.

Отже, музично-естетичне виховання — складна багаторівнева структура, основою якої є естетична свідомість, емоційно-почуттєва сфера і художньо-творча діяльність молодших школярів.

Література

1. Афанасьєв Ю. Підготовка юних музикантів до українського фортепіанного музичного мистецтва: уроки композитора Віктора Косенка / Афанасьєв Ю. – К.: ДАКККіМ, 2000. – 949с.
2. Виготська Н. Естетичне мистецтво: педагогічний аспект / Виготська Н. – К., 1980. – 173с.
3. Волкова Н. Педагогічні аспекти розвитку музичної культури / Волкова Н. – К.: Просвіта, 2003. - 292 с.

4. Гуминська О. Уроки музики в загальноосвітній школі: [Методичний посібник] / Гуминська О. – Т.: Навчальна книга Богдан, 2004. – 131с.
5. Дяченко Н. Принципи музичного виховання і навчання учнів молодшого шкільного класу музичними творами українських композиторів / Дяченко Н. // Музичне мистецтво: Збірник наукових праць.– К.: Музична Україна, 1987.– 110 с.
6. Масол Л. Методика навчання мистецтва школярів молодшого шкільного класу. Музичне мистецтво: Посібник для вчителів / Масол Л. – Х.: Веста Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
7. Сухомлинський В. Музично-естетичне виховання учнів молодшого шкільного віку / Сухомлинський В. // Педагогіка і мистецтво: Збірник наукових праць. – К.: Радянська школа, 1977. – Вип. 2 (5). – 670с.
8. Теплова О. Науково-педагогічні основи процесу формування мистецьких уподобань студентів музичного фаху / Теплова О. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Збірник наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: Планер, 2013. – Вип.39. – С.237- 242.
9. Чудак В. Музичне виховання молодших школярів / Чудак В. // Музична педагогіка: Початкові навчання та виховання.– К.: Просвіта, 2007.– Т.16–18.– С. 15-20.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСЕННОЇ КУЛЬТУРИ

Мазур А. М.

У статті розглядається поняття національної самосвідомості як складової національно-культурних традицій. Через призму народної пісенної творчості висвітлюється роль фольклору як одного з рушійних компонентів у розвитку та консолідації українського народу. На основі праць та здобутків українських композиторів та представників музичної та загальної педагогіки проаналізовано виховний потенціал української народної пісні, як генетичного коду української нації.

Ключові слова: національна самосвідомість, народна педагогіка, українська пісня, фольклор.

FORMATION OF STUDENTS ' NATIONAL IDENTITY BY MEANS OF UKRAINIAN FOLK SONG CULTURE

Mazur A. M.

The article considers the concept of national identity as a component of national and cultural traditions. Through the prism of folk songwriting, the role of folklore as one of the driving components in the development and consolidation of the Ukrainian people is highlighted. Based on the works and achievements of Ukrainian

composers and representatives of music and general pedagogy, the educational potential of Ukrainian folk songs as the genetic code of the Ukrainian nation is analyzed.

Keywords: *national identity, folk pedagogy, Ukrainian song, folklore.*

Динаміка сучасного життя програмує нове, трансформоване бачення молодого покоління зовсім у новому ракурсі. Актуальними стають нові ідеали та переконання; формуються прогресивні тенденції європейського напрямку. Така ситуація яскраво відображується у формуванні поняття «національної самосвідомості», що є важливим чинником, який характеризує цілісність нації.

Сьогодні перед Україною постає низка непростих ментальних, духовних та світоглядних проблем. Серед них одна з найголовніших – формування реального громадянського суспільства. Без високого рівня національної свідомості досягнення цієї мети видається неможливим.

Особлива відповідальність за виховання молодого покоління покладається на викладача музики, який засобами української музичної культури спроможний ефективно формувати національну самосвідомість студентів, впливаючи не тільки на інтелектуальну, а й на емоційну сферу особистості. Національна самосвідомість ґрунтується на історичній пам'яті, на знанні історії нації, її традицій, містить у собі емоційно-ціннісну оцінку минулого нації, її сучасного стану, взаємозв'язків з іншими народами, збагачує духовний світ особистості [2].

Духовні цінності кожної нації визначають її місце й роль в історії людства. Пісенний фольклор містить у собі неocenний матеріал для вивчення традиційних етико-естетичних засад українського народу, а також відображає еволюцію ідеалів, яка відбулася в процесі історичного розвитку нації.

Динаміка сучасного життя ставить перед країною нові перешкоди та ультиматуми. У світлі складної політичної ситуації загострюється питання національної свідомості, що є основоположним поняттям для кожної нації, оскільки є чинником об'єднання її в єдине ціле.

У плані розвитку національної свідомості як складової національно-культурних традицій Н. Добровольська вказує на важливість формування ціннісних орієнтацій у процесі засвоєння людиною соціального досвіду. Розвиток національної свідомості передбачає появу таких національних почуттів, як почуття любові до своєї Батьківщини, свого народу, національної культури та рідної мови; почуття причетності до долі свого народу, своєї країни; почуття національної гордості чи національного невдоволення; готовності й волі до здійснення національної мети. [3, с. 218].

Актуальність дослідження зумовлюється потребою сучасного суспільства у формуванні молодого покоління високого рівня національної свідомості, яка є серцевиною національного виховання. Одним із важ-

ливих засобів саме такого виховання є українська народна пісенна творчість, що увібрала у себе історію, звичаї, культуру протягом багатьох років, тому потребує особливої уваги педагогів задля зростання свідомого духовно зрілого молодого покоління.

Мета статті полягає у висвітленні ролі української народної пісенної творчості в системі формування національної самосвідомості студентів.

Виховання національної самосвідомості студентів неможливе без глибокого усвідомлення національних джерел музичної культури, що викликає необхідність глибшого їх вивчення. Проблема виховання особистості у процесі опанування українською музичною культурою, зокрема, народнопісенною творчістю розглядалися такими сучасними дослідниками як: Т. Анікіна, В. Іванов, Ю. Мандрик, І. Таран, Л. Філоненко. Низка педагогічних досліджень підтверджує особливу роль викладача музики в духовному та естетичному становленні студентської молоді (Е.Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Коваль, Л. Масол, С. Мельничук, В. Ражников, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Хлебнікова та ін.), які обґрунтували виховний потенціал української народної пісні, особливості його використання у процесі навчання учнів різних вікових груп та студентів.

Пісня – це незмінний елемент усіх народних звичаїв, традицій, свят, і у сукупності із звичаями вона складає основу менталітету українців. Загальні положення про визначну роль української народної пісні у вихованні духовності і, зокрема національної самосвідомості, розроблене видатними українськими педагогами: В. Сухомлинським, Г. Ващенко, Б. Грінченком, І. Нечуй-Левицьким, К. Ушинським, І. Франко, Т. Шевченком [4].

Великий внесок у справу теорії і методики музичного виховання і їх використання у формуванні національної свідомості дітей зробили західноукраїнські композитори: В. Матюк, С. Воробкевич, Д. Січинський, С. Людкевич, фольклорист Ф. Колесса та ін. Всі вони високо оцінювали виховні можливості народної пісні і широко використовували її в музично – педагогічній діяльності. Музично-педагогічна концепція цих композиторів найповніше втілилася у збірках, які отримали назву «Співаники». Широке використання збірок у практичній роботі вчителів музики виховувало у дітей любов до свого народу, сприяючи тим самим формуванню національної свідомості [7].

Національна самосвідомість породжується національним почуттям, тобто почуттям власної самобутності й відмінності від інших націй. Формуванню національної самосвідомості особистості сприяють такі важливі засоби як історія народу й держави, рідна мова, словесність, фольклор, народні звичаї й обряди, мистецтво, родинно-побутова культура, народна педагогіка.

Пробудження національної самосвідомості відбувається у дитячому віці під впливом сімейного середовища, друзів, знайомих, ровесників.

Пізніше в цей процес включаються інші осередки соціалізації – дошкільні заклади, школа, вуз, позашкільні установи тощо. Протягом тривалого періоду етнізації здійснюється формування системи уявлень людини про широке коло етнопонаціональних феноменів, яка містить у собі знання про культурні та психологічні особливості свого та інших народів, історичне минуле власної національної спільноти. Сформована таким чином складна система знань стає підґрунтям для усвідомлення людиною власної totoжності з конкретним народом, пізнання власних психологічних особливостей, що характеризують особу як члена національної спільноти, в результаті чого індивід усвідомлює себе представником певної нації [9].

Всі народнопісенні жанри є невичерпним джерелом пам'яті народу України, які в узагальнених художніх образах зберегли етнічні, естетичні, національні ідеали, неписані закони співжиття, історію, філософію, психологію та етнопедогогіку. Серед великого жанрового розмаїття народнопісенної творчості особливо важлива роль у формуванні національної самосвідомості належить історичній пісні – феноменальному явищу серед духовних цінностей нашого народу.

Як самостійний і найбільш динамічний у своєму розвитку жанр історичної пісні склався протягом XV–XVI століття. Поетичні тексти та мелодії цих пісень народжені драматичними подіями, що мали місце в житті народу, який протягом тривалого часу відстоював свободу і незалежність рідної землі. У народному побуті збереглося чимало пісень, які досить поширені і нині. Їхня популярність пояснюється великою художньою силою впливу як музики, так і поетичних текстів. До таких пісень належать: «Пісня про Байду», «Ой на горі вогонь горів» і особливо «Ой на горі та й жінці жнуть».

Поширення прогресивних тенденцій в музичному житті України, педагогічний досвід митців, хорова робота з дітьми сприяли появі перших збірок кращих зразків рідного фольклору з метою використання його в навчальних та виховних цілях. Початком такого підходу у справі музичного навчання дітей стали дві збірки М. Лисенка «Молодощі» (1875 р.), до якої увійшло 25 дитячих ігор, 13 веснянок та «Збірка пісень у хоровавому розкладі, пристосованому до учнів молодшого і підстаршого віку в народних школах» (1917 р.), основу якого склали пісні майже всіх жанрів [1].

Прикладом сучасного прояву національної самосвідомості може бути пісня групи «Океан Ельзи» з промовистою назвою «Веселі, брате, часи настали...» (слова і музика С. Вакарчука). У пісні музиканти гурту «у відвертій формі описують сьогоденні реалії України, та, звертаючись до нового покоління, закликають до негайних змін.

Високі виховні можливості української народної пісні визнавались і завжди широко використовувались в галузі освіти й музичного мистецтва. Про це свідчить той факт, що більшість українських композиторів другої половини XIX – початку XX століття (М. Лисенко, К. Стеценко, Я.

Степовий, М. Леонтович, Д. Січинський, В. Верховинець, П. Козицький та ін.) були музикантами-педагогами й авторами збірок записів та обробок народних пісень. Такий підхід українських митців підготував сприятливий ґрунт для формування у дітей з раннього віку не тільки музичних здібностей, а й виховання кращих моральних і естетичних якостей: любові до матері, рідних, мови, країни, своєї культури, народних традицій, що й складає основу духовності особистості, а значить національної самосвідомості й національного виховання. [6].

Важливішою складовою частиною культури народу є фольклор. Як зауважує А. Іваницький, «Фольклор – це своєрідний конденсат духовної історії людства від найдавніших часів і до сьогодні» [5, с. 5].

С. Науменко зауважує, що домінуючим началом навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва має стати долучення дітей до музичної спадщини рідного народу. Стверджується, що найбільш природним і доступним шляхом відбувається засвоєння школярами саме народної музики. Це пояснюється існуючим національним «музичним генотипом» як сукупністю спадкових музичних структур і засобів, які поколіннями передавалися в народі [6, с. 8].

Також народна пісенна творчість є складовою народної педагогіки, оскільки містить у собі систему етичних еталонів та ціннісних орієнтацій. Тому вона посідає вагомe місце в системі народної педагогіки як сукупності емпіричних знань у справі виховання, бо наповнена дидактичним змістом та пов'язана зі звичаями, обрядами, святами, що супроводжують найважливіші події нації, окремої особистості.

Відомий фольклорист С. Мишанич зазначав, що пісня супроводжує людину все свідоме життя. Вона й донині перебуває в стані активного побутування, отже, сприяє вихованню національної свідомості українців, окреслює провідні ознаки їх психологічного укладу. Без народної пісні, яка осяює свідомість, випробовує й розвиває голосові здібності, емоційну рухливість людини, закладає драматичні основи душі, а найголовніше, дає почуття належності до рідного народу, його духовних скарбів, без пісні нема не те що митця, а й просто людини [8].

Національна самосвідомість як духовна цінність нації, органічно пов'язана з усіма проявами духовності людини і проникає в усі сфери життєдіяльності особистості.

Формування національної самосвідомості тісно пов'язане з характером та національним менталітетом українців. «Національний характер українців, – пише відомий вчений П. Щербань, – формувався протягом віків. Вічна правда шукання, гостинність і щедрість, ласкавість і доброзичливість, пісенність і музичність, працьовитість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, волелюбство і душевне багатство – лише деякі типові якості відомого в цивілізованому світі українського національного характеру» [10, с. 8].

Проблема формування національної самосвідомості молоді, національно-духовних і морально-патріотичних цінностей та ідеалів у навчально-виховному процесі є надзвичайно важливою з огляду на її роль і місце у формуванні майбутнього фахівця-патріота. Процес формування у молоді національно-патріотичної самосвідомості є надзвичайно складним, багатоаспектним і довготривалим, що вимагає від педагога високої відповідальності, забезпечення комплексного впливу усіх навчальних дисциплін. Під час музично-виховної роботи викладачу слід прагнути до єдності, синтезу всіх дисциплін естетичного циклу (музика, хореографія, образотворче мистецтво, література).

Звернення до народної музичної творчості – це данина пам'яті історичного минулого свого народу. Зміст фольклорної музики сповнений потенціалу високої духовності й справжніх життєвих цінностей, прикладів мужності та шляхетності, щирості й людяності, віри в перемогу добра над злом. Через національне музичне мистецтво дитині легше зрозуміти своєрідність музики інших народів і увявити надбання української музичної культури як складової світової музичної спадщини. Засвоєння на цих засадах фундаментальних духовних цінностей людства є надійним шляхом виховання національної свідомості студента в його духовному і культурному зростанні.

Таким чином, потрібно сказати, що музичний фольклор був і є носієм національних ціннісних орієнтацій. І щоб зберегти власну самобутність у сучасній масовій музичній культурі, потрібно повернутися до українських національних джерел, що сприяють активному формуванню національної свідомості.

Література

1. Архімович Л., Гордійчук М. Микола Лисенко /Л.Архімович, М. Гордійчук. – К.: Мистецтво, 1963. – 254 с.
2. Гуменюк, Г. Національна самосвідомість школярів та перспективи її розвитку. / Г. Гуменюк // Рідна школа. –1999. – № 2. – С. 59–61.
3. Добровольська Н. О. Розвиток національної свідомості як складової національно-культурних традицій у процесі вивчення студентами спецкурсу «Українська мова» / Н. О. Добровольська // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 33. – С. 217-222.
4. Єгорова І. В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах / І. В. Єгорова // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 137 – 140.
5. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість: посібник для вищ. та серед. учбов. закл. / А. І. Іваницький. – Київ : Музична Україна, 1990. – 336 с.
6. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят / С. І. Науменко. – Київ : Магістр – S, 1996. – 144 с.

7. Осипець Р. Формування національної духовності засобами народної пісні // Актуальні проблеми духовності: Збірка наукових доповідей II-ї Всеукраїнської конференції. – Київ-Кривий Ріг: ІЗМН, 1997. – С. 338-340.
8. Руснак І. Є. Український фольклор : навч. посіб. / І. Є. Руснак. – К. : Академія, 2012. – 304 с
9. Хотинець В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека: Учебное пособие для спецкурса / В. Ю. Хотинець – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1996. – 75 с.
10. Щербань П. Формування національної самосвідомості в сім'ї / П. Щербань. – К.: Т-во «Знання» України, 2002. – 94 с.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Майструк Т. С.

Стаття присвячена проблемі готовності вчителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання. Відзначається, що підготовка вчителів початкових класів є одним із провідних завдань реформування освіти в Україні. Аналізується важливість підготовки майбутніх вчителів в умовах реформи НУШ.

Ключові слова: *вчитель, Нова українська школа, педагогічні інновації, компетентність.*

READYNES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES

Maistruk T. S.

The article is devoted to the problem of readiness of primary school teachers to use innovative learning technologies. It is noted that the training of primary school teachers is one of the leading tasks of education reform in Ukraine. The importance of training future teachers in the context of NUS reform is analyzed.

Keywords: *teacher, New Ukrainian school, pedagogical innovations, competence.*

Сучасна освітня система, як і інші сфери суспільного життя людини, перебуває в процесі постійної трансформації та реформування, де вагомим інструментом вирішення педагогічних завдань є пошук та впровадження інноваційних технологій навчання. В умовах реалізації концепції Нової української школи (НУШ) однією з проблем впровадження інноваційних технологій та методик навчання стала невідповідність педагогів. Для вирішення цієї проблеми для вчителів було проведено безліч навчальних програм та курсів для підвищення їх рівня

кваліфікації, проте це не в достатній мірі охопило всіх педагогів та не сприяло оволодінням новими освітніми технологіями на досить ґрунтовному рівні у зв'язку з обмеженістю в часі навчання. Тому, на сьогодні ще досить є актуальним питання про забезпечення шкіл кваліфікованими педагогами, які готові реалізовувати увесь потенціал інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Вирішенням цього питання як раз і є готовність майбутніх вчителів здійснювати впровадження педагогічних інновацій в навчально-виховному процесі.

Серед науковців, які розкривають різні аспекти тематики інноваційних технологій навчання є: І. М. Дичківська, О. Ф. Балакірєв, Ю. О. Карпова, В. П. Кваша, О. І. Кочетов, А. І. Прігожин, Б. В. Сазонов, І. П. Подласий Г. П. Щедровицький, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, І.І. Ковальчук та інші.

Говорячи про готовність майбутніх вчителів до реалізації інноваційних технологій навчання в освітній процес важливо окреслити, що у педагогіці «інновація» вживається у таких значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [1, с. 21].

Реалізація концепції НУШ почало свою реалізацію з початкової ланки освіти, і тому вчителі початкової школи і студенти педагогічних вузів мали оволодіти останніми інноваціями в освітній сфері. Для вчителів були розроблені певні програми такі як: освітня програма підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які викладають інформатику в початковій школі, відповідно до Концепції «Нова українська школа»; програма вибіркового модуля організації і проведення навчання тренерів області щодо підготовки вчителів мистецької освітньої галузі до викладання у 2019–2020 навчальному році у 2 класі за новим Державним стандартом початкової загальної освіти «Особливості організації навчання мистецтва у 2 класі Нової української школи: структура, зміст та навчальні матеріали»; освітня програма вибіркового модуля «Інноваційні технології Нової української початкової школи», де остання в свою чергу складалася з наступних модулів:

- ігрова діяльність в освітньому процесі першого класу Нової української початкової школи;
- використання технологій Воскобовича та Кюізенера в освітньому процесі першого класу;
- критичне мислення та медіа грамотність в початковій школі;
- шість цеглинок в освітньому просторі НУШ;

- ігрові технології навчання у першому класі;
- кейс технологія як форма інтерактивного навчання молодших школярів в умовах НУШ [2].

Для підвищення кваліфікації вчителів початкової школи дані програми є значущими, проте для студентів педагогічних вузів дані програми мають бути включені в основні спеціальних дисципліни та вивчатися в повному аспекті.

В початковій школі для розв'язування задач навчання, виховання й розвитку учнів головним інструментом вчителя є комунікативні засоби, оскільки будь-яка педагогічна чи методична задача розв'язується як комунікативна. Тому серед спеціальних компетентностей учителя початкової школи визначено професійно-комунікативну компетентність. Спеціальні (фахові) компетентності формуються при опануванні студентами здебільшого нормативними дисциплінами циклів природничо-наукової (фундаментальної) підготовки (предметна компетентність), професійної й практичної підготовки (психологічна, педагогічна, методична, професійно-комунікативна компетентності). Професійну і практичну підготовку здійснюють викладачі кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту. З теоретичними основами використання інноваційних технологій, реалізації Концепції Нової української школи, Концепції розвитку педагогічної освіти, проекту Державного стандарту початкової загальної освіти при вивченні таких навчальних дисциплін, як: Вступ до спеціальності, Актуальні проблеми педагогіки початкової школи (НУШ), Актуальні проблеми організації початкової освіти (НУШ) (інтегрований курс), Інновації у початковій школі (НУШ), Педагогічна майстерність, Основи інклюзивної педагогіки, Педагогічні технології в початковій школі. Завданнями вивчення педагогічних навчальних дисциплін перш за все є підготувати майбутніх фахівців початкової освіти до розуміння проблем реформування та оновлення початкової освіти, ознайомити з основними проблемами початкової освіти нашої країни та інших країн світу; сформувати відповідальне ставлення до ролі вчителя-реформатора, прагнення поповнювати свої знання, підвищувати професійну майстерність; надати наукові знання про сутність нових підходів та концепцій сучасної освіти та механізми розв'язання педагогічних проблем; застосовувати теоретичні знання з курсу у педагогічній практиці та в процесі подальшої самоосвіти; виховувати відповідальне ставлення до своєї професії, прагнення до самовдосконалення; вміти організувати освітній процес, спрямований на удосконалення існуючої педагогічної системи тощо. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-педагогічних та фахових знаннях, дозволить учителю досягти

високого рівня майстерності у здійсненні виховання та навчання школярів [3].

Вивчення всіх вище перерахованих дисциплін є важливим в підготовці майбутніх вчителів початкової школи, оскільки для реалізації інноваційних технологій навчання в освітньому процесі вчитель має оволодіти на високому рівні усіма ключовими компетентностями: інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації; комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень; продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат; автономізація на компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність; моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами; психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності; предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність), це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому; соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточуючими; особисті якості вчителя (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність. Всі вище перераховані компетентності є основою для здійснення якісного, повноцінного навчально-виховного процесу, а у сукупності зі знаннями та практичними вміннями педагогічної інноватики майбутній вчитель матиме змогу здійснювати освітню реформу та привносити не лише передові інноваційні технології навчання, а й розробляти та впроваджувати свої власні.

Отже, оволодіння базових та спеціальних дисциплін це перший крок майбутніх вчителів необхідний для готовності реалізації інноваційних технологій навчання в початковій школі. Другим кроком є постійне та безперервне навчання та вивчення передового педагогічного досвіду та досвіду провідних країн в сфері освіти, адже в сучасному світі досить швидкими темпами відбуваються зміни в усіх сферах, і сфера освіти для задоволення суспільного замовлення також має відповідати усім новим стандартам. Тому майбутні вчителі початкових класів, це наша надія на успішне майбутнє наших освічених дітей.

Література

1. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 349 с.

2. Освітня програма вибіркового модуля «Інноваційні технології Нової української початкової школи» – Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/12HSy6mieiyUUzLnQkNCs1WR8lYUFRv6N/view>
3. Дубровська Л.О. До питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти / Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський // Молодий вчений – травень, 2019 р. – № 5.2 (69.2). – С. 52-55.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПУ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Макодай І. І., Дудікова Л.В.

Розглядається проблема формування професійної спрямованості студентів медичного університету у процесі вивчення іноземної мови. З'ясовано розвивальні можливості і методичні аспекти використання рольових ігор у процесі навчання іноземної мови майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: іноземна мова, підготовка медичних працівників, професійна спрямованість, рольова гра, контекстний підхід.

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Makodaj I. I., Dudikova L.V.

The problem of forming a professional orientation of medical university students in the process of learning a foreign language is considered. The developmental possibilities and methodological aspects of using role-playing games in the process of teaching a foreign language to future medical workers are clarified.

Keywords: foreign language, training of medical professionals, professional orientation, role-playing game, contextual approach.

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від медичних працівників володіння іноземною мовою як засобом комунікації для вирішення проблем професійного і соціального характеру. Знання іноземної мови стає одним із показників компетентності медичного фахівця, що, у свою чергу, підвищує вимоги до викладання іноземної мови в медичних ЗВО. Вивчення іноземної мови стає важливим засобом формування не лише іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників, але й їх загального особистісно-професійного розвитку, у тому

числі формування професійної спрямованості як комплексної особистісної властивості, що характеризується усвідомленням особливостей медичної професії, її сприйняттям як особистісної цінності, позитивним ставленням до неї [4]. Проблема формування професійної спрямованості студентів медичного університету в процесі вивчення іноземної мови відображає об'єктивну потребу суспільства у підготовці медичних фахівців, здатних інтегруватися у світовий інформаційний простір. Вирішення цієї проблеми можливе на основі контекстного підходу, який розглядає виховання особистості фахівця-медика в процесі вивчення іноземної мови у професійному контексті. Орієнтація на контекстний підхід дає змогу формувати професійну спрямованість студентів медичного ЗВО на основі моделювання іншомовної професійної комунікативної діяльності, використання під час занять методів і форм навчання, що імітують зміст і соціально-психологічні особливості майбутньої професійної діяльності студентів.

Теоретичну основу реалізації такого підходу ми вбачаємо у концепції контекстного навчання, розробленій А. Вербицьким [1]. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівців, а засвоєння ними конкретних знань і умінь накладається на канву цієї діяльності. Така організація навчання сприяє розвитку професійної мотивації, стимулює пізнавальну активність студентів.

У концепції контекстного навчання розрізняються три базові форми діяльності: навчальна (лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних ситуацій, ділові та рольові ігри) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, практика, підготовка дипломного проекту). У формах навчальної діяльності відбувається головним чином передача і засвоєння навчальної інформації; у формах квазіпрофесійної – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, її соціально-рольовий і предметний зміст; у формах навчально-професійної діяльності студенти виконують дії, які відповідають нормам майбутньої професійної діяльності.

Зазначеним формам діяльності студентів відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна. Семіотична містить завдання і проблемні ситуації, що передбачають роботу з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння студентами лексико-граматичних знань. Одиницею діяльності студентів у цьому випадку є мовленнєва дія – аудіювання, читання, говоріння, письмо. Це типова навчальна модель, коли засвоєння студентами іноземної мови спонукається навчальними мотивами, не пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю. Оскільки семіотична модель, як правило, не забезпечує достатньої мотивації навчання студентів, на наш погляд, більш доцільно орієнтуватися на імітаційну і соціальну моделі, які вводять засвоєння іноземної мови у контекст майбутньої професійної діяльності студентів.

Імітаційна модель забезпечує вихід навчальних завдань на майбутню професійну діяльність студентів. При цьому навчальна інформація виступає засобом виконання професійної діяльності і набуває для студентів особистісного смислу. У соціальній моделі навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій, що імітують різні випадки професійної взаємодії лікаря. Вони розгортаються у парних і колективних формах діяльності, внаслідок чого студенти набувають умінь і навичок іншомовної комунікації, необхідних для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності. Найбільшою мірою такий ефект досягається під час проведення ділових та рольових ігор.

Відповідність форм організації навчальної діяльності студентів формам їх майбутньої професійної діяльності забезпечується використанням методів активного навчання: інсценізацій, драматизацій, сюжетно-рольових і ділових ігор, кейс-методу та ін. Усі перераховані методи тією чи іншою мірою відображають реальні особливості професійного спілкування майбутніх медичних працівників, унаслідок чого навчальна діяльність набуває для студентів особистісного смислу. Оскільки в ній проглядалися контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Студенти починають усвідомлювати значущість іноземної мови для професійного самовдосконалення та розвитку професійних здібностей.

Посиленню професійної спрямованості викладання англійської мови значною мірою можуть сприяти рольові та ділові ігри. Проблема застосування рольових і ділових ігор у навчанні іноземних мов розглядалася багатьма дослідниками (О. Белкіна, Н. Годованець, Г. Демидова, Н. Єлагіна, Г. Китайгородська, О. Осова, Р. Солдатов, Н. Солдатова та ін.). Аналіз праць вказаних авторів, а також власний педагогічний досвід дають підстави стверджувати про значні розвивальні можливості, закладені в рольових і ділових іграх, і доцільності їх використання у процесі викладання іноземної мови в медичному ЗВО.

Н. Годованець вважає ділову гру одним із найбільш ефективних активних методів навчання іноземної мови [5]. Цей вид гри дає змогу імітувати реальні процеси, явища, події, характерні для роботи лікаря в поліклініці, в автомобілі швидкої допомоги, в приймальному відділенні, в палаті лікарні. У процесі ділової гри студенти можуть проявити себе компетентними фахівцями, навчитися приймати адекватні рішення в ігрових ситуаціях.

Метод ділових ігор, спрямований на навчання професійного спілкування, має низку особливостей: ділова гра повинна базуватися на реальному мовному матеріалі, що відображає конкретну ситуацію спілкування в професійній сфері; тут переважає момент самонавчання над навчанням; істотний момент ділової гри - її проблемність. У діловій грі провідними є принципи спільної діяльності і діалогічного спілкування учасників, послідовна реалізація яких забезпечує активне розгортання змісту гри. У діловій грі учасники самотверджуються не лише як

особистості, але, передусім, як фахівці у своїй галузі трудової діяльності [8].

Для того, щоб навчити майбутніх медичних працівників іноземної мови як засобу професійної комунікації, необхідно створити під час заняття обстановку реального спілкування, активно використовувати іноземну мову в природних професійних ситуаціях. Допомогти в цьому може рольова гра, яка активізує мовленнєву діяльність студентів, оскільки «занурює» їх у комунікативні ситуації, де необхідно щось сказати, запитати, довести, обговорити тощо. В процесі рольової гри увага постійно сфокусована на розвитку мовленнєвих умінь і навичок, причому це стосується не лише того, хто говорить, але й того, хто слухає, оскільки йому необхідно реагувати на репліки співрозмовника. Дуже важливо, щоб у процесі гри відбувалося збагачення словникового запасу, автоматизувалося застосування розмовних кліше, формувалися комунікативні навички, тренувалася пам'ять, виховувалася повага до культури мови, що вивчається [1].

З позицій контекстного підходу ділова гра розглядається як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи стосунків, характерних для певної професії. Вона дає змогу задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні у порівнянні з традиційним пояснювально-ілюстративним навчанням умови фахової підготовки майбутніх фахівців. Ділова гра дозволяє суттєвим чином активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, оскільки їй притаманні такі особливості: 1) відтворення структури і функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; 2) актуалізація у студентів потреби в комунікативних знаннях і вміннях, що забезпечує осмисленість учіння, перехід від пізнавальної мотивації до професійної; 3) комплексне забезпечення навчального і виховного ефектів; 4) сприяння поступовому переходу від організації і регуляції навчальної діяльності викладачем до її самоорганізації та саморегуляції студентами.

Рольова гра у навчанні іноземної мови виконує певні функції: мотиваційно-спонукальну (спонукає учасників гри до здійснення комунікації на іноземній мові); навчальну (сприяє розвитку мовної (використання певних лексичних одиниць, граматично правильна побудова висловлювань), мовленнєвої (формування навичок спілкування), прагматичної (розвиток навичок вибору стратегії комунікації відповідно до ситуації) компетентностей); виховну: готовність до включення у різні види діяльності, формування активності, взаємодопомоги, самостійності, вміння відстоювати свою позицію.

Практична спрямованість рольових ігор набуває особливого значення в медичному ЗВО, де іноземна мова вивчається у контексті майбутньої професії. Завдання рольових ігор, пов'язані з професійною діяльністю, підвищують інтерес студентів до вивчення іноземної мови,

посилюють її особистісну значущість, наближають навчальний процес до реального професійного спілкування.

Використання рольової гри у процесі навчання професійного іншомовного спілкування в медичному ЗВО передбачає:

- 1) створення ігрової ситуації, що відтворює професійну діяльність медичного фахівця;
- 2) визначення ролей, необхідних для вирішення професійних проблем;
- 3) дотримання правил професійної поведінки, закладених у ролі;
- 4) визначення логіки дій під час виконання ролі;
- 5) критичне ставлення до виконання взятих на себе ролей і їх реалізацію учасниками гри;
- 6) включення власних елементів рольової поведінки;
- 7) виведення гри за межі однієї професійної ситуації;
- 8) зосередження уваги учасників гри на комунікативному використанні мовленнєвих одиниць, а не на звичайній практиці їх закріплення в мові.

Рольова гра гармонійно вписується в заняття з іноземної мови у медичному ЗВО. Вона дає змогу занурити студентів в атмосферу інтелектуальної діяльності, гранично близьку до професійної практичної роботи лікаря, і підготувати до конструктивного спілкування з хворими і колегами по роботі. Так, наприклад, студентам можна запропонувати розіграти ситуації, в яких вони виконують ролі лікарів, пацієнтів, працівників реєстратури тощо. Рольові ігри можуть проводитися під час вивчення тем: "На прийомі у лікаря", "В поліклініці", "Виклик лікаря додому", "Обговорення діагнозу двома лікарями" тощо. Ситуації, що моделюються в рольовій грі, дають змогу наблизити мовленнєву діяльність на заняттях до реального професійного спілкування, що відповідає основному принципу комунікативного підходу.

Розглянемо один із варіантів рольової гри, апробований нами на заняттях з англійської мови.

Study this extract from a case history. Then work in pairs.

Case: Miss Taylor is 45-year-old school teacher, who came to the clinic because of a persistent headache. Physical examination revealed the BP to be 200/100. The funduscopic examination showed arterial spasm, old hemorrhages and exudates. Lungs were clear. Liver is not palpable. Femoral arteries were normal. Systolic murmur was noted at the apex. She also had done ECG investigation.

A: *Play the part of the patient. Base your replies on the information given in this extract.*

B: *Play the part of the doctor. Find out what the patient is complaining of.*

Прикладом ділової гри може бути гра "Співпраця", під час якої учасники, що представляють українську і зарубіжну клініку, домовляються про спільний проект телемедицини. Участь студентів в організації та

проведенні ділової гри активізує їх пізнавальну діяльність, підвищує творчу активність, оскільки дозволяє їм на практиці застосувати знання іноземної мови. Досягнення успіху в рольовій грі значною мірою залежить від знання іноземної мови, що стимулює інтерес студентів до іноземної мови як навчального предмета, викликає бажання розширити свої можливості в її використанні.

Рольова гра виконує низку важливих функцій у процесі вивчення іноземної мови: дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів, розширює контекст діяльності, виступає ефективним засобом формування мотивації до іншомовного спілкування, сприяє реалізації особистісного підходу до викладання іноземної мови, забезпечує умови для комплексного використання наявних у студентів професійних знань, спонукає до багаторазового повторення студентами мовного матеріалу, що передбачає не тільки розуміння значення слів і оперування стандартними фразами, але й уміння виражати свою думку різними мовленнєвими засобами. Навчальна гра на заняттях з іноземної мови створює сприятливі умови для реалізації особистісного потенціалу студентів, забезпечує включення в процес засвоєння іноземної мови не тільки когнітивної, але й афективної сфери особистості, викликає інтерес, забезпечує психологічну готовність студентів до іншомовного спілкування, стимулює їхню взаємодію, активізує розвиток професійної самосвідомості [3].

Ефективними прийомами, що сприяють підвищенню професійної спрямованості викладання іноземної мови в медичному ЗВО, є: спілкування-діалог з приводу професійно важливої інформації, прочитаної іноземною мовою; аналіз ситуацій професійного спілкування; виконання студентами творчих завдань з професійним змістом, анутовання професійних текстів, оцінка їхнього змісту, постановка питань; імітація професійного спілкування; ігрові ситуації; рольові ігри.

Як свідчить наш досвід, ефект від використання рольових і ділових ігор у процесі викладання англійської мови більш помітний, коли вони застосовуються системно і забезпечують оволодіння студентами комунікативними вміннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності. Орієнтація занять з іноземної мови на розвиток професійно важливих комунікативних умінь і навичок, з одного боку, забезпечує реалізацію принципів контекстного підходу в навчанні, підвищує навчальну мотивацію студентів і успішність засвоєння англійської мови. З іншого боку, такий підхід сприяє професійному становленню студентів, розвитку їх професійної спрямованості та професійно важливих особистісних якостей.

Література

1. Белкина Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / Е. П. Белкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6–1 (24). – С. 36–39.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 206 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. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 228 с.
5. Годованець Н. Рольова гра як один з активних методів навчання іноземної мови / Н. Годованець, В. Леган // Сучасні дослідження з іноземної філології. - 2019. - Вип. 17. - С. 223-230.
6. Єлагіна Н. І. Рольова гра як аспект мотивації у викладанні іноземних мов студентам-медикам / Н. І. Єлагіна // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка. - 2014. - Вип. 26. - С. 66-69.
7. Осова О. О. Ділова гра в системі формування комунікативної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови / О. О. Осова // Психолінгвістика. - 2009. - Вип. 3. - С. 224-228.
8. Солдатов Б. Г. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции: современные технологии и методы обучения / Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова // Актуальные проблемы современного профессионального образования. – Екатеринбург, 2014. – С. 60-68.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Максимова О.О.

У статті аналізується поняття «особистісний потенціал», дається короткий опис типових для юнацького віку змін у потребнісній сфері. Розглядаються можливості вищого навчального закладу щодо оптимального розкриття потенцій майбутнього вихователя.

Ключові слова: особистісний потенціал, особистість, особистісні ресурси, життєвий успіх, самореалізація.

DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL OF FUTURE EDUCATORS

Maksimova O. O.

The article analyzes the concept of "personal potential", gives a brief description of typical youth changes in the field of needs. The possibilities of a higher educational institution in relation to the optimal disclosure of the potentials of a future educator are considered.

Keywords: *personal potential, personality, personal resources, life success, self-realization.*

Розвиток вищої освіти на сучасному етапі передбачає посилену увагу до особистості кожного здобувача, врахування його потреб і бажань, реалізацію студентоцентрованого підходу. Це природно, оскільки виходячи на фінішну пряму, яка є останнім містком між дитинством і дорослістю, людина повинна максимально апробувати себе в різних напрямках і розкритися, щоб твердими впевненими кроками ввійти в обрану професію. Вимогами, що стоять перед вищими закладами у сьогоденні, є не тільки передача методичних знань, умінь, збагачення світогляду, а й розвиток творчого потенціалу здобувача, різних компетенцій, необхідних для плідного виконання покладених на нього функцій, а також формування особистісних якостей, які допоможуть знаходити спільну мову з дітьми, їх батьками, громадськістю, домовлятися і взаємодіяти, бути упевненим у власних силах.

У навчанні цінний не лише результат, але й сам процес сходження, пошуку, спроби, помилки, здобутки – тобто все, що розвиває, привчає самостійно мислити і діяти творчо. Особистісний розвиток має певні тенденції, закономірності, можливості. З'ясування умов активізації потенціалів особистості, як суттєвого джерела її розвитку, здатної не тільки до актуалізації власного «Я», а й до духовного розвитку – важливе педагогічне завдання.

Аналіз досліджень, присвячених питанням розвитку особистісного потенціалу людини показує, що вони побудовані на теоретико-методологічних підходах, що розглядають особистість як цілісну, багаторівневу і таку, що саморозвивається, систему (Г.Альтшуллер, М.Данченко, В.Зусман, Т.Кудрявцев, С.Литвин, Р.Немов, С.Новосьолов, В.Одрін, В.Пархоменко, Б.Поляков, Б.Теплов,). Розкриття соціально-філософського аспекту даної проблематики стало предметом спеціального дослідження С.Анісімова, О.Гусейнова, О.Дробницького, О.Лосєва, В.Плахова, Л.Сохань, О.Титаренка, Т.Тугаринова та ін.

Завданням нашої статті є висвітлити шляхи оптимального розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти.

Саме поняття «потенціал» є полінауковим і розглядається в різних галузях знань. Вікіпедія означає потенціал як можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані, а потенціал людини як систему відновлюваних внутрішніх ресурсів, які виявляються в діяльності, направленій на отримання соціально важливих результатів. Схоже визначення знаходимо в праці В.Маркова, Ю.Синягіна: це сукупність повнолюваних ресурсів, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети або результату [1]. Під особистісним потенціалом розуміємо сукупність наявних здібностей людини як суб'єкта діяльності та придатних до мобілізації основних джерел у вигляді задатків, неповторне поєднання лише їй притаманних властивостей, які в разі їх використання дозволять особі-носію досягти значних результатів діяльності у певних сферах. Потенціал таких властивостей забезпечує особі самореалізацію через спілкування з іншими людьми та через вплив на них (А.Петровський, 1984, Є.Головаха, 1987, Ю.Швалб, 2004) .

Як засадові стосовно розкриття особистісного потенціалу людини визначаємо такі підструктури особистості, як мотивація, самооцінка, рівень домагань, самоцінність, пізнавальні, емоційно-вольові особливості (ініціативність, здатність до вмотивованого ризику, висока працездатність, сила волі, самодисципліна, відповідальність, уміння розподіляти свій час, упевненість, стійкість у подоланні труднощів).

Вступ на нову життєву ниву розкриває перед здобувачами нові до роги. Адже новий колектив і однокласників, і викладачів ще не має ніяких стереотипних ставлень, які супроводжували особистість в шкільні роки. Це, мабуть, один з найбільших плюсів початку нового етапу життя. Юнь може реалізувати свій ідеал, свої мрії. Та й зміна умов існування завжди йде на користь, адже це новий досвід, нові зустрічі, знайомства, враження, завоювання авторитету, посідання певного статусу в групі.

Як свідчить аналіз наукової літератури, присвяченій юнацькій віковій психології, в цей період людиною керують такі соціальні потреби, як мотивація досягнення (потреба бути успішним), мотивація афіліації (потреба у приналежності), мотивація влади (за Д. Макклелландом); за С. Фіске – потреби у приналежності, в контролі, розумінні ситуації, в досягненні, довірі до оточуючих; згідно з Е. Фроммом – – потреба у самоствердженні, у людських зв'язках, у прихильності. Таким чином, на передній план виступають потреби у схваленні, в досягненні успіху, у широкому визнанні, в повазі. Це реалізується як бажання перевірити свої нові когнітивні здібності, добитися поваги та високої соціальної оцінки, намагання показати себе з кращого боку, особливо перед представниками іншої статі та ін.

Гостріше постає потреба у самореалізації та розвиткові власного "Я" у зв'язку з настанням неминучої необхідності вести самосійне матеріальне життя, відокремлюючись від батьків. А робота потребує активності, яскравості, неординарності, відповідальності, дисциплінованості. Тому міняється і свідомість здобувача вищої освіти: якщо раніше можна було «сховатись» за батьків, то тепер настав час самому заявити про себе якщо і не всьому світу, то хоча б найближчому оточенню.

Як вважає Г.С. Абрамова, юнацький вік —це вік зростання сили "Я", його здатності не втратити, зберегти своє "Я" та проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби.

Нові вимоги до навчальної діяльності, до соціальної активності, необхідність у задоволенні своїх зрослих потреб вводять особистість у дорослий нормований світ міжособових стосунків і вимагають від неї організованості, творчості, активності, відповідальності, дисциплінованості, пошуку того особливого, чим можна вирізнитися, завоювати авторитет і, що немало важливо, заробити гроші. В проявах свободи фантазії, неординарності всіляко сприяють викладачі, надаючи здобувачам значний відсоток самостійності при підготовці до навчальних занять, пропонуючи обрати і організувати форму їх проведення. Також майбутні вихователі можуть обрати 25% предметів, які їм більше до душі, які вони вважають найбільш цікавими для себе, з переліку варіативних предметів. Це також дає можливість глибше зануритися в той напрямок, до якого здобувач вищої освіти відчуває хист, прихильність, інтерес. Значні можливості розкритися надає, звісно, педагогічна практика. Там студенти проявляють не тільки свої методичні здібності, а й апробовують себе як психологи, актори, режисери, художники, співаки, танцюристи, дизайнери, спираючись на власні особистісні ресурси. Адже професія вихователя надзвичайно багатоаспектна. А головне в ній – любов до дітей. Той щасливий і гармонійний із самим собою, хто здатний на такі почуття. А діти віддають сторицею, вони відчувають прихильність дорослого, тягнуться до нього, сприймають як рідного, заряджають своїм сміхом, обіймами, любов'ю, дарують можливість бути молодим, здоровим, активним, творчим, щасливим, потрібним! За таких обставин розкриваються і самореалізуються навіть замкнені, несміливі, невпевнені у собі особистості.

Проявити свої неординарні здібності здобувачі мають можливість, працюючи вожатими у літньому центрі дозвілля та відпочинку «Веселкова країна», який організовується при університеті для дітей. Забезпечення оздоровлення малюків, цікавого активного відпочинку, проведення творчих майстерень, екскурсій, ігор, вистав, концертів – ось де проявляється студент, пробуджуються всі його задатки.

Вихователь – це завжди актор. Спробувати себе в різних ролях – добрих і злих, чемних і вередливих, розумних і простачків, веселих і похмурих можна в нашому студентському театрі «Рукавичка». Вдягати маску і ставати іншою персоною завжди і цікаво, і повчально. Театр допомагає реалізувати мрії дитинства. Буває й так, що роль впливає на зміну характеру, поведінки.

Для викладача важливо вірити, що кожен студент – це неповторний витвір природи з притаманними тільки йому особливостями, задатками, здібностями. Всі люди прийшли в цей світ не випадково, і зрозуміти свою природу, віднайти «сродну працю», як говорив Г.Сковорода, є головним завданням в житті. Шляхи пошуку резервів у розвитку прихованого потенціалу особистості можна поділити на внутрішні (черпаємо в самому собі) і зовнішні (їх розкриває інша людина). Тому актуальним залишається зосередження уваги на індивідуальному підході до здобувачів, який ґрунтується на засадах студентоцентрованої освіти.

Резюмуючи викладене, зазначимо, що людина живе на світі, що постійно змінюється, і для того, щоб вижити в ньому, має займати активну позицію, бути «гнучкою», виявляти вміння пристосовуватись до нововведень часу, вміло використовувати особистісні ресурси. Допомогати осягати щось нове, розкриватися з різних боків, розвивати особистісний потенціал, обирати оптимальний живий шлях, бути моральним і корисним суспільству, самореалізуватися – це головні завдання, які стоять перед сучасним викладачем.

Література

1. Марков В.А. Потенціал личности [Текст] / В.А. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 250-261.
2. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості» / В.Р. Міляєва, Н.К. Лебідь, Ю.В. Берус // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2013. – № 20. – С. 405-415.
3. Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури / І.В. Мурашко // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Смульсон, 2010. – Т. 8. – В. 7. – С. 196-205.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Опушко Н.Р.

У статті висвітлено проблеми використання цифрових технологій в процесі підготовки студентів педагогічних ЗВО; зазначається про необхідність створення відповідного цифрового освітнього середовища, яке б надавало швидкий доступ до освітніх можливостей: викладання, оцінювання, комунікації між суб'єктами освітнього процесу. Проаналізовано зміст ключових дефініцій дослідження: «освітнє середовище», «цифрове освітнє середовище».

Ключові слова: цифрові технології, освітнє середовище, цифрове освітнє середовище, професійна підготовка, заклади вищої освіти.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Opushko N. R.

The article highlights the problems of using digital technologies in the process of training students of pedagogical university; states the need to create an appropriate digital educational environment that would provide quick access to educational opportunities: teaching, assessment, communication between the subjects of the educational process. The content of key definitions of the research is analyzed: "educational environment", "digital educational environment".

Keywords: digital technologies, educational environment, digital educational environment, professional training, higher education institutions.

Реформування вітчизняної системи освіти, поступовий перехід у цифрову площину її реалізації ставить перед педагогічною наукою нові виклики, серед яких – професійна підготовка фахівців у відповідності до сучасних викликів промислового, інформаційного, інноваційного та економічного розвитку суспільства, активної взаємодії вітчизняного та світового досвіду в галузі вищої освіти без утрати унікальності власної академічної культури. Двадцять перше століття – це епоха швидкого доступу до інформації, епоха цифрового управління всіма сферами людського життя. Зважаючи на це, виникає гостра потреба в підготовці компетентних фахівців здатних до швидкої адаптації до блискавично змінних умов професійної діяльності, що породжує виникнення нових вимог до їхньої підготовки у ЗВО. У нинішніх умовах актуалізується потреба розробки і прийняття нової концепції освіти, котра б відображала ці зміни і була орієнтована на відтворення якостей особистості та відповідала б викликам сучасності.

Проблема цифрової трансформації української освіти розглядається на державному рівні. Як зазначається на офіційному сайті Міністерства

цифрової трансформації «майбутнє України належить соціально відповідальним, прогресивним та освіченим українцям... Саме тому одним зі стрижневих напрямів нашої роботи є цифровізація української освіти в усіх її проявах» [7].

Згідно з державною програмою з інформатизації суспільного життя передбачається, що першими зазнають елементів дигіталізації загальноосвітні школи, де передбачається ввести: 100% електронного документообігу; використання в освітньому процесі е-підручників та освітніх онлайн-ресурсів; надання учням та батькам доступу до оцифрованих навчальних планів, матеріалів уроків, а також розкладу та оцінок у е-щоденнику; створення факультативів у форматі змішаного навчання з таких предметів, як цифровий маркетинг, кібербезпека, підприємництво тощо [7].

У системі вищої професійної освіти передбачається започаткування креативних спеціальностей зі списку «цифрових професій», а також – залучення до освітнього процесу онлайн-курсів та електронних ресурсів. Серед іншого, у межах проєкту «Дія: цифрова освіта» планується розроблення нового формату навчання у вигляді освітніх серіалів. Їх сюжети базуватимуться на найкращих принципах «едьютейнменту» – шлях героя, діалоги, уривчастість, гумор, імпровізація [7].

Нова епоха вимагає переглянути технології та засоби педагогічної діяльності у вітчизняній вищій школі. З'являються поняття «освітнє середовище», «освітнє середовище закладу вищої освіти», «цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти». Проблеми їх створення теоретично обґрунтовуються такими вітчизняними науковцями, як: Г.Балл, І.Бех, В.Биков, М.Братко, А.Гуржій, Р.Гуревич, О.Гора, М.Жалдак, В.Заболотний, Н.Морзе, О.Пехота, В.Ясвін та інші. Серед закордонних науковців: Дж.Гібсон, І.Гуревич, У.Мейс, Т.Менг, М.Турвей, В.Ясвін. На вагоме значення освітнього середовища свого часу акцентував увагу Л. Виготський, стверджуючи, що «середовище виступає як розвиток особистості й її специфічних людських властивостей та в якості джерела розвитку».

З метою якісної підготовки студентів у вітчизняних педагогічних ЗВО, насамперед, необхідно створити відповідне освітнє середовище, а, зважаючи на сучасні виклики цифрової економіки, це має бути цифрове освітнє середовище. У вітчизняній науковій літературі термін «освітнє середовище» визначається як комплекс умов, чинників, тим або іншим чином пов'язаних між собою і таких, що роблять вплив на освіту людини. Зарубіжні науковці, зокрема, В.Ясвін дає таке його визначення: «освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [6].

Під терміном «освітнє середовище закладу вищої освіти» розуміють також сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості студента, реалізацію творчого потенціалу його особистості. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [4].

До складу змістового компоненту цифрового освітнього середовища відносимо: учасників освітнього процесу, обслуговуючий персонал, інформаційне та регламентне наповнення, цифрові кейси викладачів: блоги, вебінари, педагогічні форуми, освітні фільми тощо, а до організаційного – ІКТ-інфраструктура, система апаратних засобів навчання, навчальні об'єкти та інструменти навчальної діяльності цифрового освітнього середовища.

Перевагами зазначеного освітнього простору є: формування нових умов для мотивації в процесі створення і виконання завдань; зниження навантаження з контролю виконання завдань здобувачами за рахунок автоматизації; підвищення прозорості освітнього процесу; полегшення комунікації з учасниками освітнього процесу; розширення можливостей побудови освітньої траєкторії; доступ до найсучасніших освітніх ресурсів.

Необхідність створення цифрового освітнього середовища у закладі вищої освіти зумовлена усвідомленням потреб створення відповідних умов, що сприяють активній взаємодії особистості з навколишньою дійсністю. Тобто, це середовище має відповідати таким критеріям, як: відкритість, взаємодія дисциплінарних та культурних впливів, включення всіх суб'єктів освітнього процесу в соціальний та культурний контекст творчої освітньої діяльності. Крім того, нове цифрове освітнє середовище покликане здійснити якісну перекваліфікацію викладачів вищої школи, адже нині наявний значний розрив між знаннями викладачів, які працюють ще на «старих» засадах і цифровими технологіями, кількість та якість яких постійно збільшується.

Через значне навантаження викладачі не мають змоги відслідковувати сучасні тенденції інформаційних технологій, адже, окрім проведення аудиторних занять в першій половині дня, в другій їм необхідно розробляти навчальні матеріали, методичні комплекси, що мають бути апробовані в освітньому процесі. Тому на підвищення цифрової кваліфікації майже не залишається сил і часу. Враховуючи вищесказане, цифровізація має заходити у заклади вищої освіти поетапно, охоплюючи, як

науково-педагогічний склад так і здобувачів вищої освіти, з метою розробки методик нового покоління та підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців майбутнього.

У рамках першого етапу вважаємо за доцільне введення електронних журналів, з якими мають працювати не лише викладачі, а й учні, студенти та їхні батьки, де можна прослідкувати електронний розклад, оцінки та завдання. За допомогою електронних повідомлень, також можна здійснювати переписку з викладачами, таким чином, окрім спрощення комунікації учасників освітнього процесу формується електронна культура користувачів.

Після загальнодержавного впровадження першого етапу виникає необхідність використання в освітньому процесі електронного навчання. Маємо на увазі використання технічних засобів навчання шляхом створення інформаційно-керуючих систем для керівництва контентом електронних документів, перевірки контрольних робіт і домашніх завдань, тестів, підсумкової атестації студентів. Отже, виникає можливість зворотного зв'язку, де кожен викладач, студент, контролюючий орган закладу освіти може переглядати звіти кожного учасника освітнього процесу у мережі Інтернет. Використання сучасних електронних технологій дає можливість особистісного розвитку студентів, урахувавши їхні психолого-педагогічні можливості.

Нині в Україні низка університетів запроваджує в своїй діяльності вказані нами заходи з метою цифровізації освітнього процесу. Так, наприклад, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського запроваджено практику відкритості та доступності курсів. На офіційному сайті університету кожен студент, перебуваючи в процесі вибору навчальних дисциплін може ознайомитись зі змістовим компонентом, стилем викладання кожного викладача, переліком компетенцій, якими він оволодіє по закінченню курсу тощо. Офіційний сайт університету забезпечує зворотний зв'язок між здобувачами, науково-педагогічними кадрами та адміністрацією ЗВО. Про досягнення закладу вищої освіти в процесах цифровізації свідчить його відзнака у рейтингу «ТОП-200 Україна» [4], де на провідних позиціях знаходяться ще два провідні університети Вінниччини: Вінницький національний технічний університет та Вінницький національний медичний університет імені Миколи Пирогова.

Особливостями навчання в умовах цифровізації освітнього процесу, що складається з кількох модулів є:

- економія часу під час напрацювання технічних навичок студентів;
- збільшення кількості тренувальних вправ;
- досягнення оптимального темпу роботи студента;
- з легкістю досягається рівнева диференціація навчання;

- студент є суб'єктом навчання, оскільки йому активно доводиться працювати на заняттях;
- підвищення мотивації навчальної діяльності.

Цифровізація освіти має декілька видів інформаційних засобів навчання: персональні комп'ютери здобувачів; Smart-дошки; електронні журнали (наукові, науково-популярні, методичні, художні, загальноосвітні тощо); відеоконференції, вебінари; онлайн та офлайн курси.

Цифровізація освіти нині має деякі досі нерозв'язані проблеми, пов'язані з нерозробленими критеріями оцінки ефективності електронних дисциплін, складом компетентних фахівців, які оцінюють якість викладання. Для вирішення цих та інших проблем з метою ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі вищої школи необхідно створити єдиний міжвузівський центр, який би виконував відповідні функції, такі як: розробка уніфікованих вимог з оцінки якості електронних дисциплін; підготовка викладачів з електронного навчання; гнучка розробка стандартів і компетенцій з електронних дисциплін; розробка методик нового покоління; співробітництво з ІТ-компаніями з метою вирішення проблеми комплексної інформатизації закладів вищої освіти.

Під час використання цифрових технологій як необхідне доповнення до традиційного навчання у вищій школі вимагається використання освітніх сайтів, що мають значну базу освітніх матеріалів, необхідних для роботи викладачам і студентам. Ці матеріали дозволяють виконувати презентацію навчальних матеріалів; проводити фронтальні опитування в групі; проводити тренування відповідно до тем; здійснювати автоматизовану перевірку завдань, що виконані студентами; вести статистику засвоєння предмету і тем; можливість швидкого доступу до оцінювання студентів.

Таким чином, такі технології характеризуються змагальницьким режимом і дають додаткову мотивацію для навчання в найкращих університетах країни. Бали, що набирають студенти, зараховуються в рейтинг самого ЗВО. Однак, не варто забувати, що цифровізація освіти не повинна повністю замінити традиційне навчання, вона має його доповнювати, адже живе спілкування викладача зі студентами ще ніхто не скасовував. Викладач, маючи зворотний зв'язок може в процесі викладання перебудовувати навчальний матеріал таким чином, щоб він був більш зрозумілим і доступним.

Література

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1(15). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ : Либідь, 1997. – 373 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. членкор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», – 2012. – 502 с.
4. Дія: освіта // Електронний ресурс. – Режим доступу: Офіційний сайт: <https://osvita.dia.gov.ua/>
5. Линовицька О. Запити ринку праці: виклики сучасним університетам [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6091>
6. Ясвин В.А. Я. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. Як зміниться українська освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://thedigital.gov.ua/news/yak-zminitsya-ukrainska-osvita> (назва з екрану).

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Павлюк І. О.

У статті розкрито сутність і зміст професійної підготовки вчителів інформатики, проаналізовано підготовку майбутнього фахівця інформатики засобами інформаційно-комунікаційних технологій, яка передбачає здобуття ним повноцінної вищої освіти, підвищення кваліфікації, можливість перепідготовки, тобто охоплення всієї освітньої системи в цілому.

Ключові слова: *вчитель інформатики; навчальний процес; професійна компетентність; інновації; інформаційно-комунікаційні технології; засоби навчання; професійна підготовка; інформатизація освіти.*

FORMATION OF INNOVATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Pavlyuk I. O.

The article reveals the essence and content of professional training of computer science teachers, analyzes the training of future computer science specialists by means of information and communication technologies, which involves obtaining a full higher education, training, retraining, ie coverage of the entire education system as a whole.

Keywords: *computer science teacher; learning process; professional competence; innovations; information and communication technologies; teaching aids; professional training; informatization of education.*

Важливою особливістю розвитку і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі сфери життя суспільства, особливо системи освіти, обумовлена економічними й соціокультурними змінами та визнається всіма Європейськими державами, що підтверджується такими міжнародними документами як Стратегія розвитку країн Європейського союзу «ЄС 2020», Окінавська Хартія глобального інформаційного суспільства, а також нормативною базою розвитку ІКТ в Україні[3, с.2].

Одним із найбільш суттєвих чинників ХХІ століття, який впливає на якість підготовки фахівців, є застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, впровадження викладачами комп'ютерно-орієнтованих методик навчання, використання відкритих освітніх ресурсів, широкомасштабне користування інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем, яке допомагає вчити та навчатися, робить освіту доступнішою, особливо для тих, кому бракує навчальних матеріалів, розвиває культуру навчання, творення, обміну і співпраці у швидкозмінному суспільстві знань, формуючи таким чином позитивне ставлення до навчання, бажання навчатися, здобувати знання і, як наслідок, забезпечує формування позитивної мотивації до учіння в новому інформаційному освітньому просторі. На особливу увагу заслуговує процес підготовки вчителя інформатики, оскільки, за наявного стану інформатизації навчального процесу саме на нього лягає основне навантаження стосовно впровадження засобів ІКТ в навчальний процес школи, добору і розробки педагогічних програмних засобів та їх педагогічно виваженого використання у процесі навчання різних навчальних предметів, організації телекомунікаційних проектів, створення умов для формування інформатичних компетентностей учнів.

В умовах сьогодення очевидним є те, що учителі інформатики стають новою формацією педагогів, що покликані задовольнити постійно зростаючі вимоги інформаційного суспільства до навчання підростаючого покоління. Учитель інформатики як ніхто інший з учителів-предметників, працює в умовах, що постійно змінюються і модифікуються, тому його професійна підготовка вимагає урізноманітнення не лише форм, методів, підходів і педагогічних технологій, а й засобів, навчання, що сприятимуть формуванню професійної компетентності студентів – майбутніх учителів інформатики.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики ми розглядаємо як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології, інформатики, методики її викладання та умінь застосовувати їх в нових ситуаціях, властивостями особистості, здатності досягати значних результатів в професійній діяльності.

Розуміючи професійну підготовку як процес професійного розвитку, оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності, можна визначити, що компетентний спеціаліст завжди орієнтується на майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самоосвіту. Особливістю професійної компетентності є те, що вона реалізується в сьогоденні, а орієнтована на майбутнє. Професійна компетентність – це сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей. Ключові компетентності – це компетентності, що необхідні для будь-якої професійної діяльності та сприяють успіху людини у сучасному мінливому світі.

Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної, технічної та ін.).

Для професійної педагогічної діяльності базовими є компетентності, які необхідні для організації професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної предметної чи надпредметної професійної діяльності [3, с. 43]. Спеціальні компетентності можна розглядати як реалізацію ключових та базових компетентностей в межах навчального предмета, конкретної галузі професійної діяльності.

Усі три види компетентностей взаємопов'язані та розвиваються одночасно, що забезпечує становлення професійної компетентності як визначеної цілісної, інтегративної особистісної характеристики спеціаліста.

У якості однієї з компетентностей, що характеризують професійні якості учителя інформатики, В. Котенко розглядає інформаційно-комп'ютерну компетентність та визначає її як системну властивість особистості суб'єкта, що характеризує його ґрунтовні знання в предметній області, особистісний досвід суб'єкта, націленість на перспективу у роботі, спрямованість на передачу знань, на розвиток сучасного наукового світогляду в особистості учнів, відкритість до динамічного збагачення і самовдосконалення за рахунок отримання, оцінювання інформації та вміння створювати нову інформацію, здатного досягати значущих результатів та якості в професійній діяльності.

На сьогодні особливого значення, для учителя інформатики набувають формування інформаційно-комунікаційної компетентності, яка стає запорукою ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у його роботі та одночасно необхідною передумовою для подальшого підвищення рівня професійної компетентності, і самоосвітньої компетентності, яка забезпечує процес постійного професійного зростання та саморозвитку в умовах швидко змінюваних технологій.

Підготовка майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій здатна надавати студентам можливість здобувати якіснішу освіту. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій розглядається не як самоціль, а як могутній і продуктивний засіб вирішення актуальних проблем їх підготовки. Підготовка студента засобами

інформаційно-комунікаційних технологій передбачає здобуття ним повноцінної вищої освіти, підвищення кваліфікації, можливість перепідготовки, тобто охоплює всю освітню систему в цілому. Мова йде про позитивні зміни в усіх сферах освіти, причому не в далекій перспективі, а в найближчий час. Подальше використання й розвиток інформаційно-комунікаційних технологій є необхідною умовою динамічного розвитку освіти в цілому.

У сучасному інформаційному суспільстві пред'являються нові вимоги до вчителів інформатики, такі як: постійне підвищення ефективності використання новітніх ІКТ у навчальному процесі, своєчасне оновлення змісту освіти, створення, підтримка та удосконалення інформаційно-освітнього середовища (ІОС) навчального закладу або його окремих елементів. Тенденції які суттєво впливають на освіту це: розвиток мобільних технологій, поява освітніх віртуальних ігрових технологій, використання соціальних мереж, створення відкритого електронного контенту та ін.

Інформатика є інструментарієм, за допомогою якої дитина зможе отримувати із різних джерел необхідну інформацію для розв'язання своїх завдань. Вивчення шкільного курсу інформатики є базовим для предметного застосування ІКТ і відіграє виключну роль у формуванні однієї із ключових компетентностей сучасного школяра – інформаційної [3, с.25].

Забезпечення високого рівня підготовки школярів у галузі ІКТ та розвиток інформаційно освітнього середовища навчального закладу вимагає внесення відповідних змін у систему підготовки вчителя інформатики з метою формування необхідних професійних компетентностей. Таким чином, на сучасному етапі виникла необхідність у якісно новій підготовці педагога, яка дозволяє поєднувати фундаментальність професійних базових знань із інноваційністю мислення й практико орієнтованим, дослідницьким підходом для вирішення конкретних освітніх проблем.

Сучасний учитель інформатики повинен добре володіти інформаційними технологіями, відстежувати зміни навчальних програм та підручників, постійно поповнювати свій багаж знань, розвивати ерудицію. Особливого значення набуває проблема підготовки майбутнього вчителя інформатики відповідно до вимог сучасного суспільства, які і визначають професійний рівень даного фахівця.

Учитель має організувати навчальний процес таким чином, щоб учні мали змогу творчо використовувати сучасні технічні засоби та інформаційні технології у своїй навчальній, а згодом і в професійній діяльності, сформувати навички, необхідні для успішного життя в інформаційному суспільстві.

На сучасному етапі інформатизації освіти можна говорити про те, що підготовка майбутнього фахівця інформатики до професійної діяльності формується при активному використанні засобів ІКТ під час оволодіння

різними дисциплінами професійної та предметної діяльності. Отже, основний розвиток ключового та формування базового рівня професійної підготовки вчителя інформатики в галузі інформаційних видів діяльності в основному буде зумовлюватися затребуваністю його ІКТ компетентності при освоєнні різних дисциплін професійної підготовки.

Учені зазначають, що інформаційні технології є важливим інструментом покращення якості освіти та визначають створення й упровадження комп'ютерних навчальних програм, що забезпечують ефективну підтримку професійної підготовки фахівців, одним із пріоритетних напрямів інформатизації освіти (Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Підласий та інші).

У зв'язку з швидкими темпами розвитку інформатики та засобів ІКТ, великого значення набуває здійснення вчителем інформатики дослідницької діяльності у галузі інформатики як науки і навчального предмета у школі (здійснення пошукової, наукової діяльності, вивчення досвіду вчителів-новаторів тощо).

Актуальним є також питання управління фаховою підготовкою спеціалістів під час формування професійної компетентності, яка для учителя характеризується процесом прийняття педагогічних рішень. Це актуалізує проблему розвитку у майбутнього фахівця здатності бачити протиріччя, що виникають в освітньому процесі, самостійно ставити конкретні педагогічні цілі й завдання й знаходити способи їхнього розв'язування, а також аналізувати й оцінювати отримані результати.

Враховуючи зазначене вище, а також особливості компетентнісно-орієнтованої освіти й широке використання нових інформаційних і мережевих технологій, О.М. Кривонос виділяє такі принципи підготовки майбутнього вчителя інформатики у вищому навчальному закладі: орієнтація на розвиток особистості на компетентнісно-орієнтованій основі; відповідність вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки й техніки, передусім педагогічної науки та ІКТ; гармонійне поєднання індивідуальних, парних і групових форм організації навчального процесу в умовах інтеграції дистанційної освіти; використання поширених методів (навчання в співпраці, метод проектів тощо) із застосуванням сучасних засобів (комп'ютер, мультимедіа, Інтернет, мобільний зв'язок, хмарні технології та інші сервіси) на різних етапах підготовки майбутнього вчителя інформатики; відповідність результатів підготовки майбутнього викладача інформатики соціальному замовленню, що робить його конкурентоспроможним та затребуваним на ринку праці [1, с. 24].

Також значну роль у вдосконаленні підготовки майбутніх учителів інформатики має відігравати використання програмно-методичних комплексів, які передбачають рішення функціональних завдань під час навчання. Такі комплекси відкривають нові можливості перед викладачами та студентами, оскільки допомагають зв'язати воедино навчальні програми, методичне забезпечення та використовувати методи і засоби

інформатики під час проведення лекційних, практичних, лабораторних та інших форм навчання [2, 173].

Сучасному вчителю інформатики необхідно самостійно освоювати та визначати ситуації доцільного використання цифрових технологій для розв'язання педагогічних завдань. Необхідно, щоб у процесі навчання майбутнього вчителя інформатики відбувалося його становлення як особистості, професіонала, готового до змін, ролі педагога і методів навчання.

Під час швидкого розвитку технологій, ключовими компетентностями майбутнього вчителя інформатики є вміння вчитися, оперувати та управляти інформацією, тому необхідно орієнтуватися на діяльнісні та розвиваючі технології у навчальному процесі. Поява та розвиток дистанційних технологій навчання відбувається поряд із традиційними, використання перших дозволяє навчати і навчатися в індивідуальному режимі, незалежно від місця і часу. У всьому світі спостерігається зростання кількості студентів, які навчаються за дистанційними технологіями, збільшується кількість вищих навчальних закладів, які використовують дистанційні технології в навчальному процесі. Вчителі мають постійно самовдосконалюватися, вчитися протягом життя, підвищувати рівень професійної компетентності, творчо підходити до професійної діяльності.

Отже, для забезпечення якісної шкільної освіти, формування в учнів навичок, необхідних для життя в сучасному інформаційному суспільстві, соціально значущим завданням стає підготовка вчителів інформатики, здатних відстежувати постійні зміни у навчальних програмах з інформатики, тенденції розвитку цифрових технологій, освоювати нові програми та сервіси, консультувати колеґ-учителів з інших предметів, проводити роз'яснювальну роботу з батьками учнів, бути відкритими до спілкування та мати активну життєву позицію.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики необхідно не тільки формувати предметні знання й уміння, але й сприяти розвитку тих особистісних якостей випускників, які дозволили б їм в майбутньому вирішувати нові педагогічні завдання та відтворювати нові підходи до процесу загальноосвітнього навчання. Майбутні педагоги мають готувати та подавати навчальний матеріал з урахуванням сучасних підходів до навчання, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі, а саме доцільно застосовувати навчальні засоби, які розміщено в мережі Інтернет [3, 107].

Отже, сучасний учитель інформатики повинен враховувати стрімкий розвиток технологій, нові відкриття, виникнення нових методів навчання, відповідно до них постійно оновлювати свої знання, удосконалювати навички й уміння, щоб мати можливість передати їх своїм учням. Інертність традиційної системи освіти та швидка зміна соціокультурного й економічного просторів суспільства під впливом стрімкого розвитку технологій вступають у протиріччя, що у свою чергу

актуалізує питання підготовки активного, самостійного, відповідального вчителя інформатики, здатного відігравати роль новатора, посередника між світом нових можливостей (методик, Інтернет-технологій тощо) та педагогічним осередком.

Література

1. Кривонос О. М. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів інформатики в процесі навчання програмування. – дис.кандидата пед. наук: 13.00.04/ О.М. Кривонос – Київ 2014. – С. 286.
2. Харківська А. А. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики / А. А. Харківська // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. 2014. – Вип. 1 – С. 172–174. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdytp_2014_1_63.
3. Шовкун В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності. – дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ Шовкун Віталій Віталійович. – Херсон, 2016. – 244 с.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТВОРЧОСТІ

Побережна М. С.

У статті аналізуються загальнопсихологічні та спеціально-наукові підходи до вивчення творчості. Розглянуті істотні ознаки творчості як виду людської діяльності. Виокремлено два аспекти творчості, нерозривно пов'язані між собою: внутрішній і зовнішній. Зовнішній аспект творчості: творчість як збагачення культури, як створення суспільно значущих цінностей. Внутрішній аспект творчості: творчість як самореалізація особистості, як її утвердження в світі, реалізація її здібностей і талантів.

Ключові слова: творчість, творча активність, творча діяльність, творча особистість, креативність, творчий потенціал, творчі здібності.

SCIENTIFIC APPROACHES TO DEFINING THE CONCEPT OF CREATIVITY

Poberezhna M. S.

The article analyzes general psychological and special scientific approaches to the study of creativity. The essential features of creativity as a type of human activity are considered. There are two aspects of creativity that are inextricably linked: internal and external. External aspect of creativity: creativity as an enrichment of culture, as the creation of socially significant values. Internal aspect of creativity: creativity as a self-realization of the individual, as its affirmation in the world, the realization of its abilities and talents.

Keywords: creativity, creative activity, creative activity, creative personality, creativity, creative potential, creative abilities.

Вивчення психологічного аспекту феномену творчості, її умов, чинників, механізмів прояву розпочалось на межі XIX-XX сторіччя. У психологічних дослідженнях феномен творчості розглядалася здебільшого в контексті вивчення продуктивного мислення особистості (Б. Ананьєв, Г. Андреева, Е. Ануфрієва, В. Афанасьєва, С. Батеніна, Л. Буєва, Ю. Волкова, Г. Квасова, Л. Коган, О. Леонтєв, К. Платонов, В. Тугарінов, І. Фролов та ін.). Сучасні дослідники вивчали психологічні особливості продуктивного мислення, розробляли підходи й методи його розвитку (В. Зарецький, А. Холмогорова, В. Петров, Я. Пономарьов та ін.) [8].

Загальнопсихологічні та спеціально-наукові підходи до вивчення творчості знайшли своє втілення в педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі розвитку творчої особистості (В. Сухомлинський, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Торранс та ін.). Значний внесок у розробку педагогічного аспекту творчості зробили Ю. Бабанський, Д. Боговялянська, А. Брушлинський, В. Зягвизинський, С. Бондаренко, Н. Кузьміна, М. Поташник, Н. Тализіна, В. Алфімов, Ю. Гільбух, О. Киричук, Н. Козленко, О. Кульчицька, А. Матюшкін, В. Бутенко та ін.). Останніми роками збільшилася кількість досліджень, автори яких дотримуються комплексного підходу до дослідження проблеми творчості, розглядаючи її з позицій різних наукових галузей (Д. Боговяленська, С. Дружинін, А. Петровський, М. Холодна та ін.).

У контексті вивчення педагогічних умов розвитку творчих здібностей особистості важливого значення набуває з'ясування змісту загального поняття «творчість». Варто відзначити, що, незважаючи на посилений інтерес дослідників до феномену творчості, останній залишається одним із найбільш складних і неоднозначних у психології та педагогіці. Н. Козирева диференціює три підходи до визначення творчості: гносеологічний, аксіологічний і об'єднуючий їх цілісний [8]. У першому творчість визначається як пошук способів вирішення нестандартної задачі в умовах невизначеності (О. Асмолов, М. Поддяков та ін.). Другий підхід орієнтується на культурологічну парадигму, що розглядає творчість як прорив особистості в невідоме на основі досягнення глибин власної екзистенції або як потік розвитку, що досягається за допомогою інтуїції (А. Бергсон, К. Ясперс). Особистість творця досліджували представники описової психології К. Абульханова-Славська, С. Андреев, Ю. Гатанов; представники психоаналізу З. Фрейд і К. Юнг, а також Б. Ананьєв, Ф. Баррон, С. Мясіцев, Е. Фромм, П. Якобсон. У третьому підході – цілісному – творчість розглядається в контексті взаємостосунків особистості й світу (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтєв). В. Давидов, зокрема, визначав акт творчості як реальне перетворення суб'єктом предметної дійсності, культури і самого себе.

У широкому значенні творчість трактується «як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні

цінності суспільного значення, що виявляються в різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі, мистецтві» [12, с. 365]; або як «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; здатність творити, бути творцем; сукупність створеного кимсь унаслідок такої праці» [13, с. 98].

У своєму дослідженні ми спираємося на філософське визначення творчості, запропоноване А. Спіркіним: «творчість – це розумова і практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури ..» [15, с. 43-65].

Творчість як вид людської діяльності характеризується низкою істотних ознак: наявність суперечності в проблемній ситуації або творчому завданні, соціальна і особиста значущість, наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов для творчості, наявність суб'єктивних (знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для творчості, новизна і оригінальність процесу або результату [1].

Значний внесок у дослідження проблеми творчих здібностей особистості зробили Д. Гілфорд та його послідовники (Ф. Баррон, Дж. Брунер, А. Осборн, Е. Торранс та ін.). Вивчаючи особливості розумових процесів, Д. Гілфорд розробив модель структури інтелекту, в якій виділив два типи мислення: конвергентне і дивергентне. Під конвергентним мисленням він розумів логічне (послідовне, лінійне) мислення, яке дає змогу проникнути вглиб досліджуваної проблеми і на основі наявної інформації знайти єдино правильний шлях її розв'язання. Дивергентне мислення дослідник трактував як рух думки в різних напрямках, що породжує оригінальні ідеї й допускає існування декількох правильних відповідей на одне питання, можливість бачення інших ознак, функцій об'єктів. Саме дивергентне мислення, на думку Д. Гілфорда, становить психологічну основу творчих здібностей особистості.

Е. Торранс, послідовник Дж. Гілфорда, визначає творчість як процес, за допомогою якого людина усвідомлює проблеми, труднощі, прогалини в інформації й невідповідності, для яких вона не має готового розв'язку, шукає зв'язки ситуації з наявними знаннями, формулює гіпотези, модифікує, перевіряє їх і пов'язує воедино результати [10].

М. Вертгеймер у творчому процесі зосереджував увагу на сутності досліджуваних індивідом явищ, на логіці розвитку самого предмета творчості. Однією з основних особливостей творчого мислення, на його думку, виступає аналіз і переструктурування проблемної ситуації [3].

Суттєвий внесок у дослідження психологічних механізмів творчості зробив Л. Виготський, який вбачав творчість скрізь, де людина своєрідно, по-новому підходить до вирішення поставлених завдань, вводить щось нове, хоча це нове може здаватися незначним порівняно з творами

геніїв. Якщо так розуміти творчість, то стає очевидним, що творчі процеси виявляються повною силою вже у шкільні роки, а не лише у зрілому віці. Творчість дітей, на думку автора, виявляється не в об'єктивно новому кінцевому продукті, а у самостійній побудові системи взаємовідносин зі світом, у здатності перетворювати навколишнє середовище і себе в ньому. Положення Л. Виготського про те, що творчість існує там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, є концептуально значущими для педагогіки і психології творчості [4].

Аналіз праць Л. Виготського, Д. Богоявленської, З. Калмикової, В. Моляко, А. Матюшкіна та ін., присвячених дослідженню проблеми творчості, дає змогу визначити творчість як вид людської діяльності, що виходить за межі вже наявних знань і досвіду, відрізняється новизною, оригінальністю, прогресивністю, створенням нового за способом, методами репродукції вже існуючих цінностей.

Сучасна педагогічна наука розглядає творчість крізь призму особистості, тобто за основу береться людина, яка володіє ґрунтовними знаннями, умінням аналізувати явища, порівнювати їх, відкривати нові ідеї, робити нестандартні висновки.

З позицій діяльнісного підходу творчий процес розглядають Є. Громов, П. Кравчук, В. Савіч.

Т. Дуткевич, досліджуючи витоки наукової позиції В. Роменця, який розробив вчення про природу і механізми творчості людини, виділяє три складові творчості: загальну, генетичну та прикладну. Дослідник звертає увагу на те, що процес творчості передбачає перехід від суб'єктивно-психічної системи (задуму) до матеріально-речової трансдукції – втілення задуму в певному предметі. В. Роменець такий перехід трактує як вчинок особистості, що дало підставу назвати його теорію творчості трансдуктивною. Головне завдання теорії творчості, на думку дослідника, полягає в розкритті умов, за яких долаються протилежності теоретичної та практичної діяльності на засадах оригінальності та комунікації [11, с.16].

Значний внесок в розробку педагогічних засад розвитку творчості зробили О. Кульчицька, І. Якиманська та ін. О. Кульчицька вказує на безпосередній зв'язок між інтелектом і творчістю [9]. Під час розробки моделі творчої особистості школяра автор пропонує застосовувати біографічний метод, який передбачає створення психологічного портрета такої особистості. Творча особистість, на думку О. Кульчицької, обов'язково характеризується такими ознаками: інтерес до роботи, творча захопленість, ретельність, прагнення до високої якості, фантазування, самостійність, байдужість до матеріальних цінностей тощо. Д. Богоявленська вважає, що серед істотних ознак творчості слід виокремлювати «іррелевантність» – логічну незалежність реакції від стимулу, а звідси і фантастичність, тобто повну відірваність відповіді від реальності [2].

Незважаючи на різноманіття підходів, у визначеннях творчості можна виділити загальну істотну рису: у всіх випадках йдеться про створення чогось нового, оригінального. Проте саме поняття нового вимагає уточнення. Існує думка, що нове слід трактувати як нове для даного суб'єкта, а не в загальнолюдському сенсі. Відоме й інше трактування цього поняття: новизна («оригінальність») розглядається не в індивідуальному, а в соціальному сенсі, тобто продукт творчості співвідноситься не з тими знаннями, які були у людини до початку творчої діяльності, а з продуктами діяльності інших людей. Ми дотримуємося думки, що діяльність людини є творчою, навіть якщо її результат має лише суб'єктивну новизну, тобто є новим тільки для суб'єкта творчості.

Слід зазначити, що поняття «творчість» включає два взаємопов'язані аспекти. По-перше, творчість – це діяльність по створенню продукту, отриманню нового результату (Т. Казакова, Т. Кудрявцев, Ю. Полуянов, С. Рубінштейн, К. Тарасова, М. Ярошевський та ін.). По-друге, це процес досягнення результату, в якому реалізуються потреби і здібності, відбувається саморозвиток особистості (А. Брушлінський, Л. Виготський, Ю. Кулюткін та ін.).

Проаналізувавши різні концепції творчості, ми виокремлюємо два аспекти творчості, нерозривно пов'язані між собою: внутрішній і зовнішній. Зовнішній аспект творчості: творчість як збагачення культури, як створення суспільно-значущих цінностей. Характеризується дією людини, що приводить до породження нового об'єкту. При цьому головним критерієм творчості вважається новизна продукту діяльності (Л. Терстоун, Е. Торранс). Багато дослідників указують на те, що творчість як процес висуває певні вимоги до особистості, середовища, продукту творчості (Я. Пономарьов, Т. Рібо, Е. Спірмен та ін.). Внутрішній аспект творчості: творчість як самореалізація особистості, як її утвердження в світі, реалізація її здібностей і талантів. Цей аспект відображає зміну і розвиток особистості в процесі творчої діяльності. При цьому творчість виступає механізмом розвитку, як взаємодія, що веде до розвитку (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, А. Матюшкін та ін.).

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях проблематика творчості розглядається в контексті поняття «творча особистість». Так, наприклад, В. Андреев розуміє творчу особистість, як «тип людини, який властива стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творчу активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, конкретизує поняття сміливості і несподіваності у загостренні протиріч, завзятість у досягненні запланованого без страху за можливі конфлікти» [1]. В.Галузяк розглядає креативність, здатність до творчого перетворення дійсності як один із важливих критеріїв зрілості особистості [5; 6].

В. Дружинін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Семиченко, С. Сисоева та інші дослідники, визначаючи творчість як системне явище, що охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів (творчі здібності, творчий

процес, рівень індивідуального розвитку творчих здібностей, якості особистості тощо), розглядають творчу особистість як суб'єкт творчої діяльності.

С. Сисоєва визначає творчу особистість як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [14, с.66].

Л. Занков, Д. Давидов у контексті концепції розвивального навчання також ведуть мову не про розвиток окремих психічних властивостей (уваги, пам'яті, уяви тощо), а про загальний розвиток творчої особистості [7].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про складність і неоднозначність феномену "творчість", різні аспекти якого знаходять відображення в численних поняттях: творча активність, творча діяльність, творча особистість, креативність, творчий потенціал, творчі здібності тощо.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Богоявленская Д. Б. О предмете исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – №5. – С.49-58.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. Вступ. ст. В. П. Зинченко / М. Вертгеймер. – М: Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: [кн. для учителя] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
6. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
8. Козырева Н. А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников (на материале игр с противоречием) : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н.А. Козырева. – М., 2007. – 153 с.
9. Кульчицька О. І. Простір для здійснення творчих задумів / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2005. – №7. – С. 2-6.
10. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А. Моляко. – Київ: Знання, 1995. – 52 с.

11. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К.: Рад. школа, 1983. – 112 с.
12. Новый тлумачний словник української мови в 4 т. [укл. В. Яременко, О. Сліпущко]. – Т. 4. – К.: Аконті, 1999. – 524 с.
13. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
14. Сисоева С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання / С. О. Сисоева // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 110-118.
15. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
16. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие // Гиргинов Г. Наука и творчество. – М.: Прогресс, 1979. – 143 с.
17. Холковська І. Л. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень / І.Л. Холковська, Н.О. Віняр // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Подольнчук Д. С.

Стаття присвячена проблема дослідження психолого-педагогічних особливостей підготовки майбутніх учителів до волонтерської діяльності. Показана важливість освітнього компоненту, який має включати два взаємопов'язані блоки – теоретичний і практичний. Для підвищення ефективності процесу навчання доцільно створити відповідні організаційні структури. При цьому обов'язково слід враховувати психологічну готовність студентів до здійснення волонтерської діяльності, вікові особливості та риси їхнього характеру, чинники формування ціннісних орієнтацій учасників волонтерського руху.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, майбутній вчитель, студент.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR VOLUNTEER ACTIVITY

Podolyanchuk D. S.

The article is devoted to the problem of research of psychological and pedagogical features of preparation of future teachers for volunteer activity. The importance of the educational component, which should include two interrelated blocks – theoretical and practical, is shown. It is advisable to create appropriate organizational structures to increase the efficiency of the learning process. It is necessary to take

into account the psychological readiness of students to volunteer, age, and traits of their character, the factors of the formation of values of participants in the volunteer movement.

Keywords: *volunteer, volunteer activity, future teacher, student.*

Волонтерська діяльність стала невід'ємною частиною громадянського суспільства. В її основі лежить допомога незахищеним верствам населення та людям, які потрапили у складні життєві ситуації. Останнім часом спостерігається чітка тенденція до розширення волонтерського руху, до лав якого постійно залучаються нові члени. Однією з характерних особливостей волонтерського руху в Україні є те, що найбільш чисельною його групою є студентська молодь. Потрібно зазначити, що функції волонтерської роботи тісно пов'язані з майбутньою спеціальністю, в тому числі – з педагогічною діяльністю. Педагогічна компетентність розуміється як системний прояв професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, що дає змогу успішно вирішувати функціональні завдання педагогічної діяльності, пов'язані, зокрема, з громадською активністю і волонтерством [1, с. 44]. Саме тому підготовка студентів-майбутніх вчителів до волонтерської діяльності в сучасній психолого-педагогічній науці та практиці є актуальним завданням.

Мета нашої статті – проаналізувати психолого-педагогічні особливості підготовки студентів-майбутніх вчителів до волонтерської діяльності.

Дослідженню феномену волонтерства присвячено чимало наукових праць. В початковому трактуванні волонтерство означало добровільну участь іноземних громадян у війні на боці жертв агресії [8, с. 161]. Якщо говорити за юридичну сферу, то початкове значення цього терміну зберігається і нині. Волонтерство у міжнародному праві – це участь добровольців-іноземних громадян у воєнних діях на боці жертви агресії або народу, що веде збройну боротьбу за свою свободу і незалежність, проти колоніального гніту [10].

До проблем волонтерства в нашій державі зверталось чимало вчених: Н. Комарова, Г. Крапівіна, Г. Лактіонова, Л. Логачова, Т. Лях, В. Петрович, С. Савченко, Ю. Семенова, С. Харченко, М. Чухрай, Ю. Поліщук (визначено основні принципи волонтерської роботи, обґрунтовано волонтерство як складову соціально-педагогічної діяльності); О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Заверико, А. Капська (розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності); З. Бондаренко (проаналізовано особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах).

Особливість волонтерського руху в Україні полягає в тому, що найчисельнішою його групою є учнівська і студентська молодь [10], а кількість молодих людей, які постійно або епізодично займаються волонтерською діяльністю, постійно зростає. За результатами соціологічного дослідження «Молодь України–2015», 36% молодих людей займалися волонтерською діяльністю хоча б раз у житті [4, с. 64]. При цьому 54% зазначили, що участь у волонтерській діяльності була їхньою особистою ініціативою [4, с. 65].

У світовій практиці найголовнішою ознакою волонтерства є те, що волонтер частину свого особистого часу, сил, енергії, знань, досвіду добровільно витрачає на здійснення діяльності, яка є корисною людям і суспільству загалом [3, с. 15]. Саме тому все більше молоді долучається до створення та реалізації інноваційних, в тому числі соціальних проєктів, організують збір гуманітарної допомоги, активно взаємодіючи при цьому з органами державної влади, громадськими чи благодійними організаціями. Волонтерству властиві такі соціальні функції – аксіологічна, підвищеної громадянської активності, соціалізації, сприяння вирішенню соціальних проблем [5, с. 194].

На сьогоднішній день в Україні активно розвивається студентський волонтерський рух. Студентські волонтерські групи створені в багатьох закладах вищої освіти. Відповідно до [2] основними напрямками їхньої діяльності є: організація дозвілля молоді; залучення волонтерів до масових форм роботи; анкетування, опитування, соціологічні дослідження; проведення інтелектуальних і розважальних ігор; творчий та інтелектуальний розвиток дітей, які мають інвалідність; проведення просвітницької роботи серед дітей та молоді; розвиток творчого потенціалу талановитої молоді; навчання та організація різноманітних заходів; пропаганда здорового способу життя.

Більшість закладів вищої освіти України мають студентські об'єднання, спілки, організації, що займаються волонтерською діяльністю. Волонтерські лави поповнюють студенти, які опановують фах психологів, педагогів, соціальних працівників або медиків. Така робота допомагає їм здобути практичний досвід для майбутньої професії [6, с. 143].

Варто усвідомити, що волонтерська діяльність не завжди може бути легкою, тому для її здійснення потрібно знати особливості роботи волонтерів, мати певні знання, вміння та навички. Тому підготовка майбутніх педагогів до здійснення волонтерської діяльності повинна включати освітній компонент. При цьому доцільним вбачається включити в процес підготовки два взаємопов'язаних блоки: теоретичний, який відображає загальні питання теорії та історії волонтерства, юридичну, психологічну та організаційну складову волонтерської діяльності тощо, та практичний, який покликаний сформулювати основні компетентності для здійснення волонтерської діяльності, надати допомогу у створенні

та реалізації різноманітних волонтерських ініціатив, здійснювати подальше кураторство проєктів.

Для підвищення ефективності процесу навчання доцільно створити відповідні організаційні структури (Школи чи Академії волонтерства, клуби за інтересами, волонтерські хаби тощо), де власне й буде відбуватись підготовка волонтерів-початківців. При цьому обов'язково потрібно враховувати психологічну готовність студентів до здійснення волонтерської діяльності, вікові особливості та риси характеру майбутніх фахівців, чинники формування ціннісних орієнтацій учасників волонтерського руху, основними серед яких відповідно до [7] є освітні, організаційні, діяльнісні (практичні), комунікаційні, громадські, професійні та особистісні.

Слід зазначити, що завдяки волонтерській діяльності підвищується якість професійної підготовки фахівців психолого-педагогічної сфери. Вони мають можливість не лише засвоювати знання і вміння у закладі вищої освіти, але й практично закріплювати отримані знання, долучаючись до волонтерської діяльності. Згодом у процесі своєї майбутньої професійної діяльності вони зможуть передавати наступному поколінню не лише практичні навички волонтерської роботи, а й цінності волонтерства загалом.

Таким чином, волонтерською є добровільна та безкорислива діяльність, а волонтер – це людина, котра своїми діями приносить користь людям у вирішенні конкретних питань на добровільних засадах без фінансової зацікавленості. Найбільш чисельною групою волонтерського руху в Україні є учнівська і студентська молодь. На сьогодні студентські волонтерські групи створені в багатьох закладах вищої освіти.

В той же час підготовка майбутніх педагогів до здійснення волонтерської діяльності повинна включати освітній компонент, який має містити два взаємопов'язаних блоки – теоретичний та практичний. Для підвищення ефективності освітнього процесу підготовки волонтерів-початківців доцільно створити відповідні організаційні структури. При цьому слід враховувати психологічну готовність студентів до здійснення волонтерської діяльності, вікові особливості та риси їхнього характеру, чинники формування ціннісних орієнтацій учасників волонтерського руху. Важливим, також, є те, що здобуті знання та практичні навички знадобляться майбутнім вчителям у передачі практичних навичок волонтерської діяльності та основних цінностей волонтерства наступному поколінню.

Література

1. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37–46.
2. Кратінова В. О. Волонтерство як фактор особистісно професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів та працівників / В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова, О. П. Песоцька // Волонтерство як ресурс соціальної роботи у громаді : зб. ст. – К. : Християнський дитячий фонд. – 2006. – С. 44–47.
3. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / [З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін.]; за ред. Т. Л. Лях. – К.: Версо-04, 2012. – 288 с.
4. Молодь України – 2015. – К. : GFK Ukraine, 2015. – 88 с.
5. Мороз Р. А. Організаційно-психологічні засади волонтерської допомоги в Україні / Р. А. Мороз, П. А. Казар'ян // Вісник Національного університету оборони України. – 2015. – № 3. – С. 192–196.
6. Овчарова Л. М. Волонтерська діяльність як чинник формування соціальної активності студентів / Л. М. Овчарова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – 2019. – Вип. 66. – С. 141–145.
7. Подолянчук Д. С. Чинники формування ціннісних орієнтацій студентів, які беруть участь у волонтерському русі / Д. С. Подолянчук // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. – № 1. – С. 168–172.
8. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2009. – 1008 с.
9. Федух І. С. Визначення змісту поняття "ціннісна орієнтація" у сучасній психолого-педагогічній науці [Електронний ресурс] / І. С. Федух // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_25. – (дата звернення: 23.06.2017). – Назва з екрана.
10. Юридична енциклопедія: в 6 т. [Електронний ресурс] / [редкол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін.]. К.: «Укр. енцикл.». – 1998. – Т. 1: А–Г. – 1998. 672 с. Режим доступу : <http://leksika.com.ua/15700204/ure/volonterstvo>. – (дата звернення – 07.05.2019). – Назва з екрана.

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Подуфалова К. Ю.

Вивчення феномену відповідальності має міждисциплінарний характер і відображає різні підходи до визначення компонентів її структури та діагностики прояву в соціальному та професійному житті особистості. На відповідальну поведінку особистості мають вплив як зовнішні, так і внутрішні фактори. Відповідальність розглядається дослідниками і як риса особис-

тості, і як індивідуальна відмінність, і як професійно важлива якість фахівця. Здебільшого категорію відповідальності описують через сукупність особистісних якостей. Відповідальність у найвищому ступені свого розвитку являє собою внутрішню спонуку до реалізації доцільної морально-етичної поведінки залежно від ситуації. Для діагностики професійної відповідальності майбутнього вчителя нами було використано питальник «Відповідальність» В. Прядеїна, в якому представлено 70 питань, відповіді на які дозволяють говорити про залежність або незалежність особистісної відповідальності студентів педагогічного коледжу від внутрішніх та зовнішніх факторів, інших людей, його власних ціннісних установок. Результати використання названої методики засвідчили, що в сучасних студентів преважує егоцентричність та екстернальність у поясненні причин безвідповідальної поведінки. Це, своєю чергою, потребує впровадження цілісної системи формування відповідальності майбутнього вчителя в академічному середовищі закладу професійної освіти.

Ключові слова: особистість фахівця, діагностика відповідальності, егоцентризм, мотивація, професійна діяльність, студенти коледжу.

DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS

Podufalova K. Yu.

The study of the phenomenon of responsibility is interdisciplinary in nature and reflects different approaches to determining the components of its structure and diagnosis, which are manifested in the social and professional life of the individual. Responsible behavior of the individual is influenced by both external and internal factors. Researchers consider responsibility as a personality trait, as an individual difference, and as a professionally important quality of a specialist. Basically, the category of responsibility is described through a set of personal qualities. At the highest stage of its development, responsibility can be represented through an intrinsic motivation to implement appropriate moral and ethical behavior, depending on the situation. To diagnose the professional responsibility of future teachers, we used the handbook "Responsibility" by V. Pryadein, which contains 70 questions, the answers to which allow us to talk about the dependence or independence of personal responsibility of pedagogical college students` of internal and external institutions, of other people, of its own values. The results of using this method showed that egocentrism and externality are the predominant causes of irresponsible behavior of modern students. This, in turn, requires the introduction of a holistic system of responsibility formation of the future teacher in the academic environment of the vocational education institution.

Keywords: *personality of a specialist, diagnosis responsibility, egocentrism, motivation, professional activity, college students.*

Нестабільність сучасного світу, підвищена соціальна мобільність різних груп людей, нові принципи побудови комунікативних зв'язків (зокрема мережева комунікація) накладають свій відбиток на систему професійної освіти, яка нині стала доволі динамічною і максимально відкритою для впливу зовнішніх факторів. Змінюються орієнтири у навчанні і практичній підготовці фахівців, з'являються нові форми набуття професійного досвіду, зокрема – онлайн-майстер-класи і дистанційні тренінги, вебінари і комп'ютерні ігрові середовища. І в усьому цьому дидактичному розмаїтті особливо гостро постає проблема формування особистісних якостей фахівця, до яких належать і морально-етичні чесноти, і професійна відповідальність, і особиста честь та гідність. Надзвичайно актуальним виявляється формування професійної відповідальності майбутнього вчителя як агента соціальних змін, адже від його відповідального ставлення до своєї праці, до власної поведінки в суспільстві і в соціальних мережах, у професійних спільнотах і в дитячому колективі залежить ефективність усіх навчальних і виховних практик, що використовуються в системі освіти.

Мета нашої статті – проаналізувати загальні підходи до діагностики професійної відповідальності і визначити її основні характеристики у студентів педагогічного коледжу.

Відповідальність розглядається дослідниками і як риса особистості, і як індивідуальна відмінність, і як професійно важлива якість фахівця. Здебільшого категорію відповідальності описують через сукупність особистісних якостей. Відповідальність у найвищому ступені свого розвитку являє собою внутрішню спонуку до реалізації доцільної морально-етичної поведінки залежно від ситуації. Вивчення феномену відповідальності має міждисциплінарний характер, оскільки він перебуває на перетині інтересів філософів, соціологів, психологів, педагогів, юристів, культурологів і т. п. Дослідження відповідальності за допомогою психолого-педагогічного інструментарію відбуваються переважно у двох аспектах: 1) регуляція поведінки особистості на основі морального вибору (морально-етичний аспект) та 2) регуляція поведінки людини на основі передбачуваних наслідків цієї поведінки (когнітивний аспект) [1].

У дослідженні феномену відповідальності виокремлюються декілька основних підходів: вивчення відповідальності як дії, як поведінки суб'єкта в ситуації відповідальної діяльності (Р. Асаджолі, В. Горбачова, В. Прядейн та ін.); дослідження мотиваційних характеристик відповідальності, значення мотивації в організації життєдіяльності людини та її відповідальної поведінки, ціннісні орієнтації та соціальні мотиви як структурні компоненти відповідальності (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, В. Дусавицький, Н. Левітов та ін.); дослідження когнітивних

характеристик відповідальності. Тут головним чином вивчаються фактори, що зумовлюють виникнення відповідальності, конструюють її – тобто здатність до самоаналізу і самоконтролю, прояви наполегливості, ініціативності, самостійності при виконанні доручених обов'язків (К. Муздибаєв, Ж. Піаже, Л. Славіна, В. Піскун, К. Клімова та ін.). Ще один підхід до вивчення відповідальності – дослідження її як складової системи морально-етичних цінностей особистості (В. Зінченко, Л. Кольберг, А. Ліпкіна, В. Мухіна та ін.) [2].

Залежно від соціального статусу та діяльності людини розрізняють: а) соціальну відповідальність (С. Биков, І. Панарін, В. Прядеїн та ін.), б) особистісну відповідальність (Е. Зеєр, Е. Симанюк та ін.); в) професійну відповідальність (М. Муконіна, Н. Семененко, О. Файєр та ін.). Окремі наукові розвідки останнього десятиліття присвячено вивченню професійної відповідальності лікарів (О. Сисоєва), учителів (І. Киричок, Ю. Новгородська, О. Торшевська, М. Шевчук та ін.), курсантів військових училищ (Н. Семененко), держслужбовців (В. Скоріков) тощо. Відповідальність студентів-майбутніх учителів, які, зокрема, здобувають освіту в педагогічному коледжі, вивчена недостатньо.

Вважаємо, що саме в педагогічному коледжі бере свій початок особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя. Оскільки професійна підготовка студентів в умовах вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації починається у старшому підлітковому віці, який характеризується відкритістю пізнавальної сфери особистості до позитивного впливу зовнішніх умов, маємо всі підстави вважати цей час сенситивним періодом для розвитку тих якостей майбутнього вчителя, що є затребуваними суспільством сьогодні: компетентність, високий рівень духовної культури, гуманізм, емпатія, комунікабельність, відповідальність, порядність. Тому ми припускаємо, що саме в педагогічному коледжі можна створити ефективну виховну систему розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя. Для того, аби з'ясувати, на яких виховних принципах має бути побудована така система, варто визначити, які уявлення про відповідальність учителя мають студенти педколеджу, а також виявити рівень розвитку цієї якості на різних етапах навчання в закладі. Відповідальність нами визначається як виконання зобов'язань на основі самостійно ухваленого рішення, на основі совісті та почуття обов'язку. Відповідальність у найвищому ступені свого розвитку являє собою внутрішню спонуку до реалізації доцільної морально-етичної поведінки залежно від ситуації. Тобто морально-етичні принципи особистості просто вимагають від неї певної поведінки, таким чином почуття внутрішньої відповідальності реалізується назовні.

Для діагностики професійної відповідальності майбутнього вчителя нами було використано дві методики – асоціативний експеримент та питальник «Відповідальність» В. Прядеїна, де представлено 70 питань, відповіді на які дозволяють говорити про залежність або незалежність особистісної відповідальності студента педагогічного коледжу від внутрішніх та зовнішніх факторів, інших людей, його власних ціннісних установок [4]. На першому етапі нашого дослідження діагностикою було охоплено 40 студентів педагогічного коледжу 1-3 курсів.

На першому етапі нашого дослідження, використовуючи прямий асоціативний тест на стимул «професійна відповідальність педагога», ми намагалися виявити, який зміст вкладають студенти педагогічного коледжу в це словосполучення, чи розуміють вони його справжній сенс. Тобто завдяки довільному асоціюванню ми отримали б можливість охарактеризувати реальні уявлення наших респондентів щодо професійної відповідальності фахівця, яким вони, по суті, планують стати в майбутньому [3]. Отож, найбільш часто вживаними словами-асоціаціями стали такі, як «порядність» – 92,5% відповідей, «обов'язок» (як варіант – «почуття обов'язку») – 80% відповідей, «совісність», «совість» – 82,5% відповідей, «дисциплінованість» – 85%, «якісне і добросовісне виконання своєї роботи» – 82,5%, «повага до дитини» – 75%, «педагогічний такт» – 75%, «професіоналізм» – 70%, «вміння себе контролювати» – 65%, «працелюбність» – 62,5%, «здатність оцінити себе критично» – 50% відповідей.

У менше ніж 15% респондентів зустрічались такі слова й словосполучення, що не були вжиті іншими студентами, тобто до асоціацій з низькою частотою вживання ми віднесли «сучасність» – 15 % відповідей, «оперативність» – 12,5%, «дотримання правил техніки безпеки» – 10%, «регулярне підвищення кваліфікації» – 10%, «милосердя» – 10%, «вірність своїм принципам» – 10%, «робота над помилками» – 10% відповідей. У 5% опитаних (2 студенти) було виявлено порожні аркуші з відповіддю «Не знаю».

Об'єднавши умовно усі отримані слова-асоціації в декілька груп, ми отримали таку картину: перша за обсягом група (55% від усього масиву асоціацій) – та, до якої віднесені слова-асоціації, що позначають особистісні якості (порядність, дисциплінованість, працелюбність), друга за обсягом група – та, в яку потрапили слова-асоціації, що засвідчують ставлення до професійної діяльності – 33% – якісне і добросовісне виконання роботи, повага до дитини, педагогічний такт, професіоналізм, вміння себе контролювати, здатність оцінити себе критично. Третя група – слова-асоціації, які виражають морально-етичні поняття – 15% – обов'язок, почуття обов'язку, совість, чесність. Таким чином можемо дійти висновку, що уявлення про професійну відповідальність учителя в

студентів педагогічного коледжу стосуються переважно особистісних якостей, а вже потім – професійних, менше – морально-етичних категорій. З огляду на це виникає потреба ввести в зміст викладання фахових дисциплін більше тем, присвячених професійній відповідальності вчителя, формуванню відповідальної поведінки людини загалом.

Наступним кроком стало вивчення наявного рівня розвитку відповідальності у самих респондентів (за методикою В. Пряжеїна). Загальний аналіз отриманих даних дозволяє говорити про те, що яскраво виражена відповідальність лише в 4 студентів. Їм притаманна добровільність в прийнятті нових обов'язків, виконання зобов'язань, прояв зацікавленості, самостійність у виконанні навчальних завдань. Ситуативна відповідальність виявлена в 30 студентів, які добровільно виконують поставлені завдання, чітко уявляють результати своєї праці, уміють долати труднощі, але роблять це неохоче, можуть виконувати роботу неякісно. Безвідповідальність виявлена в 6 студентів, яким притаманна низька якість виконання діяльності, відсутні переживання з приводу невиконання своїх обов'язків, вони не готові надавати допомогу іншим. У респондентів із високим рівнем розвитку відповідальності найбільш значущими виявляються такі її параметри, як ергічність, предметність, стеничність, інтернальність, що дозволяє охарактеризувати цих студентів як здатних до самостійності, продуктивних, спроможних на позитивні емоції при виконанні відповідальної роботи. Нам цікава також була залежність або незалежність особистісної відповідальності студентів педагогічного коледжу від внутрішніх та зовнішніх факторів, інших людей, власних ціннісних установок. Результати засвідчили, що в сучасних студентів превалує егоцентричність та екстернальність у поясненні причин безвідповідальної поведінки. Це, своєю чергою, потребує впровадження цілісної системи формування відповідальності майбутнього вчителя в академічному середовищі закладу професійної освіти.

Література

1. Кочнева Е. М. Профессиональная ответственность как предмет психологических исследований / Кочнева Е. М., Морозова Л. Б. // Вестник Минского университета. – 2016.– №4(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-otvetstvennost-kak-predmet-psihologicheskikh-issledovaniy> (дата звернення: 10.10.2020).
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Москва: Либриком, 2010. – 248 с.
3. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии: учебное пособие / Т.В. Попова. – М.: Флинта:МПСИ, 2006. – 72 с.
4. Пряжеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: практикум / В.П. Пряжеин. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Попівняк У., Волошина О. В. (науковий керівник)

Висвітлюється досвід підготовки майбутніх педагогів до волонтерської діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Ключові слова: підготовка майбутніх педагогів, волонтерство, волонтерська діяльність, школа волонтерства.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR ORGANIZING VOLUNTEER ACTIVITIES

Popivnyak U., Voloshyna O. V. (scientific supervisor)

The article highlights the experience of preparing future teachers for volunteer activities at the Mykhailo Kotsyubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

Keywords: training of future teachers, volunteering, volunteer activity, School of volunteering.

У час економічної, соціальної та політичної напруги в суспільстві важливе місце посідає волонтерська діяльність, оскільки саме в такий період державні структури неспроможні повністю забезпечити соціальні потреби незахищених верств населення. Волонтерська діяльність поширена сьогодні в різних країнах світу та позитивно впливає на розвиток соціальних інститутів і вирішення цілої низки соціальних проблем. Найбільшу активність в добровільному русі проявляє молоде покоління. Студентство характеризує не тільки молодість, відносна відсутність сімейних і побутових проблем, бажання і готовність надавати допомогу іншим людям; волонтерство є перспективною формою їх соціальної діяльності. У свою чергу, освітнє середовище закладів освіти має великий потенціал розвитку волонтерського руху та популяризації різних видів волонтерської діяльності [2, с.66].

Мета статті полягає у розкритті досвіду підготовки майбутніх педагогів до волонтерської діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

В останнє десятиліття в нашій країні розвивається активна практика залучення студентів до волонтерської діяльності. Громадські інститути завжди консолідували свої зусилля на створенні практично діючих моделей виховання та впровадження волонтерського руху [4].

Практичним втіленням у закладах вищої освіти підготовки майбутніх вчителів є залучення до волонтерської діяльності, яке дозволяє реалізувати цілий спектр завдань як у сфері виховної роботи, так і в

іміджевій політиці навчального закладу, а саме: популяризація волонтерства як соціального явища, залучення молоді до прояву добровільної ініціативи у вирішенні соціальних проблем суспільства; формування та апробація механізмів залучення молодих людей до волонтерської діяльності; розвиток і підтримка молодіжних ініціатив, спрямованих на організацію добровільної (волонтерської) праці молоді; формування особистісних цінностей, соціальної відповідальності у молодих людей; створення ефективних моделей управління волонтерською діяльністю молоді; підвищення ефективності та якості ініційованих молодіжних проєктів; створення умов для діяльності студентських громадських об'єднань; розвиток всіх моделей молодіжного самоврядування та самоорганізації в студентських і наукових колективах закладів вищої освіти; підвищення ефективності виховної роботи серед студентів університету; підвищення значущості закладу вищої освіти в соціально-культурному житті міста, регіону [3].

У контексті реалізації завдань підготовки майбутніх педагогів до волонтерської діяльності велике значення надається участі студентів Вінницького державного педагогічного університету у соціальному проєкті «Школа Волонтерства». Ініціаторами такого об'єднання є соціально активна й здібна молодь під керівництвом Ярослави Пилипенко. Працівники відділу виховної роботи ініціюють участь студентів та викладачів педуніверситету у благодійних акціях та різноманітних заходах з надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги усім, хто її потребує. Популярними серед студентства є заходи волонтерського характеру чотирьох напрямів роботи: діти-інваліди (люди з особливими потребами); діти-сироти (дитячі будинки і реабілітаційні центри); будинки геріатричного типу (будинки для людей поважного віку); діти сімей АТО (включаючи самих учасників) [4].

Працівники відділу виховної роботи координують роботу добровільних студентських об'єднань, які задовольняють інтереси студентів і є мікросередовищем соціалізації молоді. Майже всі студенти університету долучаються до волонтерських заходів. Така ініціатива майбутніх педагогів увійшла в «Каталог кращих практик молодіжної роботи в Україні – 2017», який був створений за результатами конкурсу, започаткованого Міністерством молоді та спорту України.

Учасники «Школи Волонтерства» є колективним суб'єктом організації педагогічної волонтерської діяльності, здійснюють громадську, суспільно корисну й благодійну діяльність, спрямовану на допомогу різним категоріям дітей з особливими потребами: інвалідністю, сиротам, дітям із сімей учасників АТО та інших. Студенти-волонтери систематично беруть участь у благодійних акціях, організують соціальні

проекти, які передбачають проведення свят, організацію дозвілля, творчої діяльності дітей з особливостями психічного розвитку, в тому числі з інвалідністю. Волонтери співпрацюють з громадськими організаціями благодійного та соціального спрямування, це дозволяє включити в подвигницьку діяльність широке коло осіб, меценатів, представників органів місцевої влади. Студенти шукають ресурси для того, щоб підготувати дітям з особливими потребами подарунки, здійснювати перевезення на благодійні акції, концерти.

Зокрема, для вихованців Вінницького обласного центру соціально-психологічної реабілітації був реалізований проект «Щастя в дитячих долоньках». Робота здійснювалася в таких напрямках: проведення для дітей дошкільного віку занять з хореографії, театральних занять; музичних і спортивних заходів, дидактичних і розвивальних ігор тощо; для дітей молодшого шкільного та підліткового віку – розвивальних занять, уроків з математики, англійської, української мови та логіки. До Новорічних свят волонтери провели благодійну акцію, під час якої був організований концерт, ігри й розваги. Діти отримали подарунки, які були куплені спонсорами, яких волонтери долучили до проекту.

Молодь «Школи Волонтерства» взяла участь у Всеукраїнському благодійному проекті «З любов'ю до України», який започаткований вінницьким фотографом К. Ревуцьким і дизайнером С. Теренчуком для українських воїнів і членів їхніх сімей. Вони також долучились до Всесвітньої акції «Lots Of Socks», яка відбулася в Міжнародний день людини з синдромом Дауна [4]. Метою такого дійства було інформування громади про особливості розвитку й життя людей із синдромом Дауна, привертання уваги широкого кола містян до проблем батьків і дітей, стимулювання до допомоги цій категорії осіб. У рамках акції була проведена лекція, організовані музичні виступи «сонячних» дітей. Волонтери до проведення акції запросили партнерів, які виготовили сертифікати, вручили подарунки.

Студенти-волонтери започаткували соціальний проект «Творчий ігророланд» [4], метою якого є створення творчо-комунікативного середовища для самореалізації дітей з особливими освітніми потребами. Для цього волонтери залучають широке коло творчих особистостей, учителів, викладачів, меценатів, які готові на добровільних засадах протягом декількох місяців працювати з дітьми, проводити майстер-класи, тренінги, творчі заняття. Членами «Школи Волонтерства» є також студенти з особливими освітніми потребами, які, з одного боку, самі потребують соціального захисту держави, соціально-психологічної допомоги й підтримки від громадських організацій, керівництва ЗВО, одногрупників

тощо. З другого боку, такі майбутні педагоги долучаються до волонтерської діяльності, щоб підтримати тих, хто, за їхнім переконанням, потребує ще більшої допомоги.

Отже, в сучасних умовах важливе місце в підготовці майбутніх вчителів зосереджується на формуванні світогляду сучасної молоді, активній участі у волонтерській діяльності та активному залученні до організації та поширення волонтерського руху, надання можливості створення студентами соціальних проєктів, які формуватимуть морально-ціннісні соціальні орієнтири в світогляді професійної діяльності майбутнього вчителя.

Література

1. Андреева М. О. Сприяння розвитку соціальної мобільності студентської молоді у процесі волонтерської діяльності / Андреева М. О. // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 27. – С. 104-10.
2. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі / Волошина О.В. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. – Випуск 41. – С.66-70.
3. Піддячий В. М. Аксиологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога / Піддячий В. М. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Пед. науки. – 2018. – Вип. 1-2 (54-55). – С. 15-21.
4. Кін О.М. Розвиток волонтерської діяльності студентської молоді України наприкінці ХХ століття / Кін О.М. // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. №50. – С.201-212.
5. Соціальний проєкт «Школа волонтерства» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.facebook.com/shkolavolonterstva/>

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Риндюк Л. К.

У статті проаналізовано підходи науковців до визначення критеріїв та показників сформованості пізнавальної активності молодших школярів. Запропоновано такі критерії сформованості пізнавальної активності молодших школярів: мотиваційний, операційно-дійовий і особистісний.

Ключові слова: критерії, показники, пізнавальна активність, молодші школярі.

CRITERIA AND INDICATORS OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ryndyuk L. K.

The article analyzes the approaches of scientists to determining the criteria and indicators of the formation of cognitive activity of younger schoolchildren. The following criteria for the formation of cognitive activity of Primary School students are proposed: motivational, operational-action and personal.

Keywords: *criteria, indicators, cognitive activity, primary school students.*

У контексті формування пізнавальної активності молодших школярів важливого значення набуває проблема визначення критеріїв і показників сформованості цієї складної якості. У психолого-педагогічних джерелах пропонуються різні підходи до розв'язання зазначеної проблеми (В.Володько, К. Крутій, С.Лобанов, В.Лозова, С.Муцинов, Е. Коротков, А. Розенберг, Ю. Худолієва та ін.). Так, Я. Пономарьов стверджує, що пізнавальна активність характеризується рядом ознак, які знаходять вияв у таких показниках: спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь і навичок; потреба в знаннях як найважливіший мотив пізнавальної діяльності; інтерес до самого процесу пізнання, самостійність, відповідальність і творче ставлення до розв'язання пізнавальних завдань, прагнення знайти свій підхід до нового завдання, виявити ініціативу; 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; активна участь у колективній пізнавальній діяльності [9].

У ракурсі нашого дослідження заслуговує уваги позиція Л. Анцифєрової, яка, розглядаючи проблему активізації пізнавальної діяльності, виділяє такі критерії її сформованості: 1) пізнавальна цілеспрямованість, яка виявляється у вербальній і невербальній активності суб'єкта учіння; 2) інтелектуально-орієнтовна реакція на зміст навчального матеріалу на основі пізнавальної потреби; 3) ступінь розумової й пізнавальної самостійності й саморегуляції, що виявляються на заняттях [1].

У низці досліджень деталізовано критерії пізнавальної активності. Серед них можна виділити наступні: питання до педагога (В. Пушкін, Т. Шамова, Г. Шукіна); схильність до аналізу помилок; здатність до перенесення знань в іншу ситуацію; оперування знаннями й уміннями; участь у 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, бажання обмінятися думками, знаннями з іншими, пізнати щось нове тощо.

Пізнавальна активність знаходить свій вияв як у об'єктивному плані – в результатах пізнавальної 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.

На думку В. Лозової, доцільно розрізняти пізнавальну активність нормативну, коли суб'єкт не виходить за рамки ситуативно заданої діяльності, що знаходить вияв у сумлінності, швидкості, енергійності розв'язання поставлених завдань, а також як її протилежність – ініціативну активність, яка виходить за рамки визначеної діяльності (вибір варіантів розв'язання завдань, ознайомлення з додатковою літературою та ін.) під впливом внутрішньої потреби в пошуках самостійних шляхів пізнання [8, с. 29].

О. Леонт'єв розрізняє пізнавальну активність як стан готовності особистості до пізнавальної діяльності, той стан, що передує діяльності й породжує її розумову активність як потребу в розумовій діяльності та інтелектуальну як потребу мислити, а не взагалі когнітивну діяльність [6, с. 20–22].

Пізнавальна активність виявляється в мисленнєвій, розумовій та інтелектуальній активності. Мисленнєва активність являє собою потреби суб'єкта зрозуміти, пізнати, пояснити щось нове, невідоме, що вимагає здійснення операцій мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації. Результати мислення знаходять вияв у судженнях, умовиводах. Розумова активність характеризує індивіда з боку здійснення процесів сприймання інформації, уваги, пам'яті, уяви та ін. Інтелектуальна активність особистості пов'язана з якостями її розуму і залежить від його глибини (ступінь проникнення в сутність явищ), широти (залучення знань із інших галузей), гнучкості (здатність відмовитись від відомих зв'язків, створення нових), критичності, доказовості (особиста оцінка подій, фактів, глибоке обґрунтування своєї точки зору, об'єктивність), самостійності, логічності. Проте в пізнавальній активності знаходять вияв також морально-вольові та емоційні процеси [8, с.29].

У залежності від характеру діяльності, ступеня її самостійності та творчості виділяють репродуктивну (виконавську), реконструктивну або творчу активність [3]. Такий підхід знаходимо в багатьох дослідженнях, де ці види активності одночасно розглядаються і як її рівні. Зокрема, Д. Богоявленська, І. Петухова називають рівні інтелектуальної активності в залежності від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта:

1. Репродуктивний, нижня межа якої характеризується пасивністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Той, хто навчається, залишається, в основному, в рамках уже знайденого способу дії.

2. Евристичний рівень характеризується прагненням особистості удосконалювати певну діяльність, шукати нові способи дій.

3. Креативний – вищий рівень інтелектуальної активності – характеризується ініціативою в постановці завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень [6, с. 14].

Подібних поглядів притримується і Г. Шукіна, яка також виділяє три рівні пізнавальної активності учнів: 1) репродуктивно-наслідувальна активність; 2) пошуково-виконавська; 3) творча [11, с. 27]. Заслуговує на увагу і позиція Т. Шамової, яка пов'язує рівні пізнавальної активності особистості з рівнями її інтересу і наполегливості, які вона виявляє, проникаючи в сутність явищ, їх взаємозв'язки: відтворююча активність, інтерпретуюча і творча [11, с. 30–31].

У роботах науково-методичного характеру також можна зустріти визначення видів пізнавальної активності молодших школярів (К. Крутій): перцептивно-мнемічна активність (головним чином це активність сприйняття і запам'ятовування знань); наочно-практична активність (різновид перцептивно-мнемічної активності, що виявляється у процесі сприймання наочних посібників і практичних дій з предметами, що вивчаються); операційно-дієва активність (пов'язана з виконанням різних видів розумових дій у внутрішньому плані); творчо-пізнавальна активність (передбачає розвиток творчої діяльності); мотиваційна активність (це стимуляція різних видів пізнавальної активності, формування позитивного ставлення до засвоєння матеріалу, вироблення умінь та навичок) [5].

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 [8, с. 32].

У відповідності з видами активності В. Лозова пропонує і показники. Зокрема, потенційна активність характеризується такими показниками, як цікавість, допитливість, короткочасний 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 (розрахунків, 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 [8, с.33].

Психологи, вивчаючи механізми функціонування пізнавальної діяльності зазначають, що вона частіше за все проявляється у двох формах – сприйняття та мислення. Ці форми є сторонами пізнання, які різняться об'єктами (що пізнається), засобами (через що), внутрішніми механізмами (як здійснюється пізнання). За допомогою сприйняття частіше пізнаються зовнішні властивості предметів (величина, форма, колір). Їх відображенням у мозку є образи, що формуються під впливом безпосередньо чуттєвого пізнання предметів та їх властивостей. Мислення є засобом пізнання внутрішніх, прихованих суттєвих властивостей предметів, зв'язків між ними: кількісних, часових, причинно-наслідкових, просторових.

А. Маркова виділяє такі форми прояву пізнавальної активності: уміння бачити і самостійно формулювати пізнавальну задачу; уміння складати план, обирати засоби вирішення задачі з використанням надійних та ефективних прийомів; уміння досягати результат і зрозуміти необхідність його перевірки [10].

І. Литвиненко зазначає, що прояви пізнавальної самостійності та пізнавальної активності дуже різноманітні. Вони виражаються: у цілеспрямованості пізнавальних дій, їх доцільності, яка мотивується; у характері знань, умінь, способів діяльності, мобільності їх застосування,

змістовності запитань, які звернені до вчителя; у бажанні поширити, поглибити пізнавальну діяльність за рахунок джерел соціальної комунікації, через широке коло читання, телебачення, радіо [7].

За визначенням І. Харламова, активність та самостійність виражаються у психологічному настрої діяльності школярів: зосередженості, увазі, мислительних процесах, інтересі до діяльності, особистій ініціативі [12].

Поряд з різноманітними формами прояву пізнавальної активності ученими визначаються показники прояву пізнавальної активності. Їх виділення дає можливість більш глибокого та ґрунтовного розкриття особливостей пізнавальної активності дітей різного віку.

Серед показників прояву пізнавальної активності у психолого-педагогічній літературі вченими визначено: захопленість вивченням матеріалу, зосередженість, увага (К. Щербакова), особливий інтерес до предмета (Д. Годовікова, М. Матюшкін); яскраво виражене прагнення виконувати різноманітні, особливо складні завдання, бажання продовжувати заняття (Д. Богоявленська, М. Матюшкін, А. Петровський, К. Щербакова); прояв самостійності у доборі засобів, способів дій, досягненні результату, здійсненні контролю (К. Щербакова); спілкування з дорослим, питання до нього, спрямовані на пізнавальні інтереси (Д. Годовікова, М. Матюшкін, К. Щербакова); емоційне ставлення до предмета (Д. Годовікова).

Аналіз психологічної і педагогічної літератури свідчить, що дослідники найчастіше виділяють такі показники пізнавальної активності:

- позитивне ставлення до процесу пізнання, ініціативність. Значущість цього показника обумовлена тим, що особистість стверджує себе там і тоді, коли вона активна, проявляє почин і ініціативу;
- характеристика діяльності: енергійність, інтенсивність, широта, розмах, масштаб результатів;
- позитивне ставлення до діяльності: сумлінність, інтерес, допитливість. Значущість цього показника зумовлена тим, що пізнавальна активність, як стверджує І. Харламов, характеризується пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою різних джерел як у навчанні, так і в позанавчальній діяльності [12];
- самостійність, саморегуляція: особистість виявляє найбільшу активність у будь-якому виді діяльності тоді, коли їй надається можливість виявити ініціативу, самостійність і творчість;
- воля особистості: наполегливість у досягненні мети, доведення справи до завершення. На думку А. Маркової, саме виявлення високих волевольних якостей того, хто вчиться, є характерною особливістю творчого рівня її активності [11].

В. Лозова при визначенні показників, критеріїв і рівнів пізнавальної активності особистості вважає за необхідне враховувати:

1. Вид діяльності, в якій знаходить вияв активність, – пізнавальна, трудова, громадська, ігрова та ін.

2. Вольові зусилля особистості в досягненні цілей, що дозволяє говорити про активність потенційну чи функціонуючу, реальну.

3. Характер діяльності суб'єкта, тобто виявлення ним ініціативи, самостійності, творчості або відтворення, копіювання, що визначає наявність активності творчого, реконструктивного або репродуктивного характеру.

4. Стійкість, тривалість, динаміку виявлення активності, що передбачає систему ставлень особистості і дозволяє говорити про ситуативну чи інтегровану активність, яка характеризується постійністю мотивів, інтересів, переконань особистості [8].

Потенційна активність – допитливість, короткочасний інтерес, коли є бажання пізнати нове, але воно не реалізується.

Реалізована активність може виявлятися на різних рівнях, що дає підстави говорити про:

а) *репродуктивну* активність, яка виявляється в діяльності виконавського відтворюючого характеру. Особистість позитивно ставиться до тих завдань, які їй пропонують виконувати. В цій діяльності мета, способи діяльності для того, хто вчиться, визначені, але він може проявити енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, що обумовлює інтенсивність пізнавальної діяльності. При цьому мається на увазі, що енергійна діяльність – це не швидкість її виконання в порівнянні з іншими, тому що необхідно враховувати індивідуальні особливості особистості. Мова йде про старанність, ретельність, яку виявляє вона в діяльності. Сама по собі виконавська активність може бути зовнішньою, механічною, коли учень, наприклад, слухає, або внутрішньою, коли приймається мета, способи пізнавальної діяльності, тобто пізнання мотивоване внутрішніми потребами. Таким чином, ця активність характеризує особистість з боку здатності оволодівати готовими знаннями, енергійності відтворюючої пізнавальної діяльності;

б) *реконструктивну* активність, яка передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, але і вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів дій в інших ситуаціях (простий переніс), певну інтерпретацію їх;

в) *творчу* активність, показниками якої є ініціатива, самостійність особистості у визнанні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил).

Репродуктивна, реконструктивна, творча активність може мати ситуативний характер (виявлятися епізодично, в окремих видах діяльності, в певних умовах) або виступати як стійка інтегральна якість

особистості (виявлятися постійно, в різних видах діяльності). Завдання педагога полягає в тому, щоб піднімати пізнавальну активність школярів на якомога вищий рівень – від репродукції до творчої. Взявши за основу вказаний підхід, ми визначили три компоненти і відповідні критерії сформованості пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку: мотиваційний, операційно-дійовий і особистісний.

Мотиваційний критерій характеризує сформованість емоційно-спонукальних чинників пізнавальної активності, ставлення молодших школярів до навчання, прагнення до засвоєння нових знань і способів пізнавальної діяльності.

Операційно-дійовий критерій відображає процесуально-інструментальний аспект пізнавальної активності: навчальні уміння і мисленнєві операції, властивості мислення та зовнішні прояви пізнавальної діяльності молодших школярів.

Особистісний критерій характеризує сформованість особистісних якостей молодших школярів, що проявляються і розвиваються в пізнавальній активності.

Мотиваційний критерій пізнавальної активності молодших школярів характеризується такими конкретними показниками: загальна спрямованість учня на пізнання; характер емоційного ставлення до пізнавальної діяльності; наявність пізнавальних інтересів; сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в пізнавальній діяльності.

Показниками операційно-дійового критерію пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку є:

- сформованість мислительних операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, виділення головного, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків);
- самостійність мислення як уміння власними зусиллями доходити певного висновку, застосовувати на практиці набуті знання;
- сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин;
- глибина мислення як здатність усвідомлювати внутрішню сутність явищ і процесів;
- вміння передавати зміст засвоєного матеріалу своїми словами.

Показниками особистісного критерію пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку є:

- допитливість як прагнення до глибшого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме);
- вдумливість як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи інших явищах дійсності;

- впевненість у собі – відчуття можливості успішно виконати те чи те пізнавальне завдання;
- пізнавальна ініціативність – схильність виявляти пізнавальну активність за власним почином.

Література

1. Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
2. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 11. – Вінниця, 2004. – С. 29 – 32.
3. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
4. Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник профтехосвіти. – 1995. – №1. – С. 8-11.
5. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / В.А. Крутій. – К., 2001. – 20 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
7. Литвиненко І.С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності молодших шкільників: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.С. Литвиненко. – Одеса, 2002. – 20 с.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків, 2000. – 164 с.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / А.Я. Пономарев. – М., 1976. – 280 с.
10. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
11. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 190 с.
12. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников / И.Ф. Харламов. – Минск: Народная асвета, 1970. – 158 с.

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Столяренко Ол. В., Столяренко О. В.

Аналізується проблема підготовки майбутніх учителів до управління процесом морального виховання учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: управління, управлінська компетентність, моральне виховання, підготовка майбутніх учителів, м'які навички.

FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE ORGANIZATION OF MORAL EDUCATION OF YOUNG STUDENTS

Stolyarenko Ol. V., Stolyarenko O. V.

The article analyzes the problem of preparing future teachers to manage the process of moral education of Secondary School students.

Keywords: management, managerial competence, moral education, training of future teachers, soft skills.

Високоєфективна система освіти є важливим чинником забезпечення сталого зростання економіки та суспільства. Мета її реформування – забезпечення якісних змін у підготовці майбутніх учителів до виховної діяльності з урахуванням євроінтеграції, глобалізації та управлінської складової освітнього процесу. Тож сучасні зміни, які відбуваються в системі вищої педагогічної освіти в Україні, призвели до її внутрішньої кризи, і це першою чергою стосується підготовки педагогічних кадрів. Про необхідність удосконалення системи підготовки педагогічних працівників у сфері професійної (професійно-технічної) освіти йдеться в Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019), проєкті Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2019). Про відсутність у значної частини педагогічних працівників компетентностей, необхідних для формування актуальних практичних навичок у здобувачів освіти зазначено у Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018). На особливу увагу заслуговує «Педагогічна Конституція Європи» (2013), документ, який визначає принципи, зміст, умови, очікувані результати розвитку педагогічної освіти та перелік цінностей і компетентностей, якими має володіти сучасний педагог. Щодо останніх, то це: інформаційна, адаптивна, комунікативна, комунікації іноземною мовою, здатність навчатися протягом життя, науково-дослідницька. У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) наголошено на необхідності формування в майбутніх педагогів загальних компетентностей – універсальних, ключових, soft skills, emotional intelligence та ін. Натепер роботодавці все частіше звертають увагу на «soft skills» фахівців («гнуцькі» або «м'які» навички) – соціально-психологічні, надпрофесійні навички, прояв яких складно відстежити, перевірити та наочно продемонструвати (комунікативні та управлінські) та до яких відносять: комунікації (уміння слухати, обговорювати, домовлятися, презентувати

свої ідеї); критичне мислення (вміння адаптуватися, вирішувати проблеми, бажання вчитися, логічне мислення); лідерство (вміння управляти конфліктами, приймати рішення, давати зрозумілий фідбек, навчати); позитивний настрій (впевненість, енергійність, ентузіазм, толерантність, повага до інших); роботу в команді (вміння приймати зворотний зв'язок, справлятися зі складними ситуаціями); професійну етику (мотивація, робота з декількома завданнями відразу, планування, наполегливість). Тобто «soft skills» – це універсальні здібності, уміння й навички, які допомагають людині розвиватися, в тому числі й професійно (розвивати «тверді» навички – «hard skills», які необхідні для виконання професійних завдань). Саме тому особливій уваги заслуговує розвиток soft skills у майбутніх педагогів, які у процесі морального виховання працюють з усіма учасниками освітнього процесу й повинні мати навички побудови взаємовідносин з ними, а саме управляти діяльністю учнів, їхнім моральним розвитком, співпрацювати з колегами, адміністрацією, батьками, громадськістю. Важливими в цьому аспекті є й навички самопрезентації, самоменеджменту, тайм-менеджменту, готовність творчо розв'язувати педагогічні завдання, виявляти лідерські якості, критично мислити тощо. Не менш важливим для майбутніх педагогів є й emotional intelligence – емоційний інтелект, який передбачає наявність навичок: розпізнавання емоцій і розуміння намірів інших людей, адекватно до ситуацій, що змінюються; управління власними емоціями і станами; впливу на емоції та емоційний стан оточуючих. Завдяки наявності цих умінь майбутні педагоги зможуть емоційно адаптуватися та пристосовуватися до соціального оточення. З урахуванням сучасних змін в українській освіті та зокрема в підготовці кадрів нами досліджено особливості діяльності майбутніх педагогів у ЗВО, їхню готовність до морального виховання. Це, насамперед, необхідність реалізації майбутніми педагогами управлінських функцій у системах «педагог – учень», «педагог – учнівський колектив», «педагог – батьки». Різноманітність програм і педагогічних технологій, потреба в оперативній адаптації до педагогічних змін, необхідність зворотного зв'язку й ефективної міжособистісної комунікації, робота в команді, управління груповою динамікою, розв'язання та попередження конфліктів сприяло створенню умов для використання резервних можливостей всіх учасників освітнього процесу в ЗВО.

У Законах України «Про освіту» (2017), «Про професійно-технічну освіту» (1998), Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року (2014), зазначено, що саме на педагогів нині покладається важлива місія підготовки майбутніх кваліфікованих, конкурентоспроможних працівників, які також мають високий рівень творчої ініціативи, морального розвитку, духовної культури. У Концепції розвитку професійної

освіти України (2004) зазначена «необхідність формування нового типу педагога, який органічно поєднує функції викладача спеціальних дисциплін з функціями вихователя.

Можна стверджувати, що провідна роль майбутніх педагогів у професійно-педагогічній діяльності полягає в управлінні освітнім процесом, навчанні, вихованні і розвитку учнів; колективом учнів. Це управління ґрунтується на так званій «кооперативній» взаємодії учня й педагога, яка орієнтована на прийняття та погодження ними освітніх цілей із досягнення прогнозованих результатів виховання учня, яке має персоніфікований зв'язок з особистістю як педагога, так і учня. Це свідомий та планоірний вплив, який завжди превалює над стихійним регулюванням; наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (педагог) і об'єктом управління (учень); динамічність або здатність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інший; надійність, тобто здатність системи виконувати задані управлінням функції за певних умов протікання процесу; стійкість – здатність системи зберігати рух за вказаною траєкторією, підтримувати намічений режим функціонування, незважаючи на різні зовнішні та внутрішні зміни. Важливими характеристиками управлінської діяльності педагога є виявлення та типологізація проблем, які впливають на освітній процес і його підсистеми (у тому числі підсистему діяльності учнів), включаючи всі види чинників (соціокультурне середовище, систему освіти, внутрішні стани суб'єктів освіти); цілісне бачення педагогічної системи та взаємодії її окремих елементів у процесі їх функціонування та розвитку; управління, стимулювання, планування та проектування виховної діяльності учнів. До завдань підвищення ефективності управління виховним процесом учнів відносимо:

- у сфері ухвалення та реалізації рішень: планування власної діяльності та діяльності учнів; оформлення управлінських рішень: складання відповідних планів і програм з чітким визначенням змісту роботи, термінів виконання, відповідальних; підготовка й ухвалення управлінських рішень, інструктування, підбір виконавців, розподіл обов'язків відповідно до їхніх морально-психологічних якостей; регулювання та корекція діяльності щодо реалізації завдань; здійснення поточного та підсумкового контролю в ході виконання управлінського рішення; аналіз діяльності учнів, учнівських колективів;

- у сфері створення умов, необхідних для виконання рішень, завдань, досягнення педагогічної мети: створення морально-психологічного клімату в учнівському колективі, що здійснює сприятливий вплив на реалізацію завдань їх навчання та виховання; налагодження позитивного педагогічного та професійно-ділового спілкування;

- у сфері підвищення ефективності управління: розробка перспективних напрямів психолого-педагогічної діяльності та відбір способів

самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самоконтролю; формування індивідуального стилю професійної діяльності класного керівника, що базується на максимальній реалізації індивідуальних властивостей педагога й оптимально враховує особливості учнівського та педагогічного колективів.

Дослідження проблеми показує, що одним із суттєвих недоліків у підготовці вчителів до здійснення управлінських виховних функцій є їхня недостатня готовність щодо використання методів виховання, які б відповідали сучасним гуманістичним концепціям, зокрема, особистісно-зорієнтованому вихованню. Демократизація і гуманізація освіти та виховання вимагають пошуку більш ефективних методів і засобів педагогічної взаємодії, за допомогою яких можна стимулювати самопізнання, самоствердження, самореалізацію вихованців. Стан підготовки вчителів у педагогічних закладах України ще не може подолати існуючі недоліки, тому потребує вдосконалення. У зв'язку з цим особливо актуальною стає проблема розробки методики, створення необхідних і достатніх умов для формування у майбутніх учителів під час навчання у ЗВО професійної готовності до організації і управління виховним процесом, вироблення у них компетентностей, професійно значущих якостей, умінь і навичок, які забезпечать здатність застосовувати прогресивні технології морального виховання учнів, власного самовдосконалення.

Література

1. Столяренко О. В. Європейські стандарти в сучасних парадигмах реформування освіти / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // The world of science and innovation. Abstracts of the 2nd International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2020. Pp. 513-524. URL: <https://sciconf.com.ua/ii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-the-world-of-science-and-innovation-16-18-sentyabrya-2020-goda-london-velikobritaniya-arhiv/>
2. Столяренко О. В. Ціннісна детермінація особистісної саморегуляції в гуманістичній парадигмі виховання. Ціннісне ставлення до людини в загальній стратегії виховання особистості / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Виховання зростаючої особистості: ціннісний вимір [Колективна монографія] / за ред. О. М. Коберника. – Умань: Візаві, 2019. – С. 5–24, 75–93.
3. Столяренко О. В. Цінності педагогічної професії у підготовці майбутнього вчителя / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Професійна підготовка майбутнього вчителя / Акімова О. В., Галузьяк В. М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С.258–279.
4. Stoliarenko O. V. A Student-centered Educational Approach Scientific Reasoning and Empirical Study at the Ukrainian Universities / Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. // Neu stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph / edited by authors. – Is ted. – Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2019. – P. 394–412.

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ В ЛІТЕРАТУРІ 50–60-Х РОКІВ ХХ СТ.: ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Таратута С. Л., Мельник Т. М.

Статтю присвячено проблемі виховання в творах зарубіжної літератури 50–60-х років ХХ ст. та ролі художніх творів у становленні особистості. Об'єктом дослідження стають твори «Володар мух» В.Голдінга, «Колекціонер» Дж.Фаулза, «Добрідень, смутку!» Ф.Саган та «Над прірвою в житті» Дж.Д.Селінджера, герої яких, діти, підлітки або молоді люди, перебувають у процесі становлення особистості. Простежено вплив родини та оточуючого середовища на процес виховання. Проаналізовано різні аспекти цієї проблеми, акцентовані авторами творів, та погляди письменників на шляхи її вирішення.

Ключові слова: *проблема виховання, зарубіжна література, література 50-60-х років ХХ ст., виховний потенціал літератури, деформація особистості підлітка, роль художніх творів у становленні особистості, вивчення зарубіжної літератури другої половини ХХ ст.*

THE PROBLEM OF UPBRINGING IN THE LITERATURE OF THE 50-60S OF THE TWENTIETH CENTURY: ON THE ISSUE OF STUDYING FOREIGN LITERATURE OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Taratuta S. L., Melnyk T. M.

The article is devoted to the problem of upbringing in the works of foreign literature of the 50s-60s of the 20th century and the role of artistic works in the formation of personality. The object of the study is the works "Lord of the Flies" by W. Golding, "The Collector" by J. Fowles, "Hello, Sadness" by F. Sagan and "The Catcher in the Rye" by J. D. Salinger, whose characters, children, teenagers or young people, are in the process of becoming a person. The influence of the family and the environment on the process of upbringing is traced. Various aspects of this problem, emphasized by the authors of the works, and the views of writers on the ways to solve it are analyzed.

Keywords: *the problem of upbringing, foreign literature, literature of the 50-60s of the 20th century, educational potential of literature, deformation of the teenager personality, the role of art works in the formation of personality, the study of foreign literature of the second half of the 20th century.*

Вивчення курсу зарубіжної літератури другої половини ХХ ст. — важливий етап у підготовці вчителя-словесника. У відомій у 80-х роках минулого століття кінострічці «Вам і не снилося» викладач літератури каже: «Я єдиний вчитель, який торкається душі». Ці слова надзвичайно точно відображають роль учителя-словесника в становленні особистості

підлітків та місце художніх творів у процесі виховання учнів старших класів.

Слід зазначити, що проблема виховання стає провідною в низці творів, написаних у 50–60-х роках ХХ ст. письменниками різних країн (В.Голдінг «Володар мух» (1954), Дж.Фаулз «Колекціонер» (1963), Ф.Саган «Добрідень, смутку!» (1954), Дж.Д.Селінджер «Над прірвою в житті» (1951). Героями зазначених творів стають діти, підлітки або молоді люди, поведінка яких яскраво обумовлена специфічним дитинством та отриманим вихованням. Таким чином, дані романи мають потужний виховний потенціал, а їхній грамотний аналіз сприяє розумінню майбутніми вчителями-словесниками ролі художніх творів світової літератури у процесі виховання та становленні особистості.

Незважаючи на те, що у зазначених творах піднімається одна й та ж проблема виховання, у кожному з них акцентується її окремий аспект та подається авторська концепція її вирішення.

Так, написаний англійським романістом В.Голдінгом твір «Володар мух» має досить своєрідну жанрову ідентифікацію. Роман розглядають як філософську притчу, антиутопію та антиробінзонаду, дія в якій відбувається на безлюдному острові в океані, куди в результаті авіакатастрофи потрапляють діти у віці від 5 до 14 років.

Дитячий колектив, який формується на острові, стає для автора соціальною моделлю, на прикладі якої автор аналізує закономірності розбудови суспільства. Відомий факт, що письменник розпочинає писати свій роман як пародію на твір класичної англійської літератури «Кораловий острів» Р.Баллантайна. Ідея переваги англійської нації, що стає однією з провідних у Баллантайна, переосмислюється Голдінгом, який протиставляє у своєму романі ідеалізованим хлопчикам 19 століття реальних дітей 20-го. Опинившись на безлюдному острові, завтрашні англійські джентльмени деградують і впродовж не досить великого проміжку часу із цивілізованих хлопців, що мають себе поводити гідно, адже вони англійці, перетворюються на зграю дикунів, які не тільки полюють на диких тварин, вбиваючи їх заради власного задоволення, але й здатні на знищення собі подібних.

В.Голдінг торкається ролі церкви у вихованні дітей та підлітків, демонструючи той факт, що діти, які співали у церковному хорі, а отже проводили у церкві багато часу, дичавіють першими. Ідея формальної релігійності, яка не передбачає справжньої віри та чітко усвідомлених моральних принципів, засуджується автором і презентується не тільки як безрезультатна, але й як та, що провокує зворотній результат.

Одним з провідних у творі є образ неіснуючого звіра, який стає проєкцією страхів дітей, що потрапили на острів. І якщо маленькі діти починають боятися майже одразу, залишившись у скрутній ситуації без

підкування дорослих, то дорослі хлопці починають боятися «звіра» по мірі їхнього здичавіння. Поступово стає зрозумілим, що їхній страх спричинений вивільненням тваринного початку, який в силу природи існує в кожній людині і яким герої твору перестають керувати, морально деградує. Саме з цим образом і пов'язаний авторський посил щодо проблеми виховання, яка стає провідною у даному творі. Виховання, за В.Голдінгом, це вміння приборкати внутрішнього «звіра», адже саме це дозволяє людині завжди залишатися людиною, незважаючи на важкі, а інколи просто нелюдські умови її існування.

Зовсім інший аспект проблеми виховання акцентує ще один англійський письменник — Дж.Фаулз — у своєму романі «Колекціонер». Герой твору — дрібний чиновник Фредерік Клегг, який скоює злочин: викрадає дівчину Міранду. Живучи певний час бранкою в заздалегідь купленому Клеггом саме для цього будинку, Міранда, захворівши на запалення легенів, вмирає, так і не отримавши допомоги лікарів, яких викрадач не може запросити до себе, щоб не бути викритим. Дивний вчинок свого героя автор намагається пояснити своєрідністю його особистості, формування якої уходить своїм корінням у дитинство Клегга. Отже, перед нами гранично закомплексований молодий чоловік, що ненавидить людей. З одного боку, він відчуває свою недосконалість, навіть ницість по відношенню до них, з іншої — вважає себе набагато моральнішим та поряднішим, ніж оточуючі, що заперечує для нього ідею самодосконалення.

Причину асоціальності свого героя, його комплексу меншовартості, ненависті до людей, специфічного ставлення до жінок та до інтимного життя Фаулз бачить у дитинстві Клегга, чинниках, що впливали на становлення його особистості. Так, рано залишившись без батьків (мати кидає дитину і веде негідне життя, батько гине в автокатастрофі) хлопчик виховується в родині своєї тітки, жінки малоосвіченої, яка постійно обмежує його свободу і не дослухається до нього як до особистості. Зростаючи поряд із кузиною-інвалідом, хлопчик з дитинства відчуває до неї ненависть, адже змушений гуляти з дівчиною, яка пересувається тільки на візку, і вислуховувати від тітки образливі для нього сентенції, щодо його здоров'я та хвороби її доньки. Тітка і двоюрідна сестра постійно глузують із захоплення хлопчиком колекціонуванням метеликів. Хлопець отримує погану освіту, він досить примітивний і не має мотивації самодосконалення. Живучи з усвідомленням того, що його кинула власна мати, Клегг, як дитина, що бачить причину кинутості в собі, а не в матері, набуває комплексу неповноцінності. Образ матері-повії породжує ненависть до жінок і ставлення до інтимної близькості як до чогось низького та негідного. Вихований таким чином, дорослий Клегг стає небезпечним

у своїх діях, продиктованих його особистісними вадами. Результатом таких дій стає смерть героїні, яку закоханий Клефт викрадає і утримує як бранку, намагаючись налагодити з нею стосунки. Цікаво, що смерть дівчини не викликає почуття провини в героя. Він доходить висновку, що просто поставив собі надзвичайно високу планку і що в подальшому варто знизити вимоги до своєї наступної обраниці. Фактично примітивність і комплекс меншовартості, набуті в дитинстві, стають загрозою для оточуючих героя твору.

У 1954 р. 19-річна француженка Ф.Саган пише свій дебютний твір «Добрідень, смутку!», в якому проблема виховання також стає однією з провідних. Головна героїня твору юна Сесіль, яка багато років тому втратила матір, закінчує своє навчання у закритому пансіоні і повертається додому. Її стосунки з батьком досить тісні, отже батько має на неї неабиякий вплив. З одного боку, довірчі стосунки між батьком і донькою обумовлюють їхню душевну близькість, дружність, батько стає першим і кращим порадником для своєї дитини, в якій бачить дорослу людину, гідну довіри і поваги. З іншого боку, той факт, що батько не приховує від дівчини свій досить нерозбірливий спосіб життя, численних коханок, призводить до того, що Сесіль переймає від батька його ставлення до життя. Дівчина впевнена, що кохання не існує, що відповідальність — риса необов'язкова. Як і її батька, Сесіль не хвилюють почуття інших людей, а головна мета обох — отримувати задоволення від життя. Реймон вважає, що освіта його доньки не потрібна, він впевнений, що Сесіль має вийти заміж за заможного чоловіка, який буде забезпечувати її. Тим самим батько налаштовує свою дитину на роль утриманки, людини несамодостатньої, вічно залежної, фактично знищуючи в ній будь-яку мотивацію до самовдосконалення. Переймаючи егоїзм від свого батька, Сесіль вважає за можливе втручатися в його особисте життя, моделюючи його згідно з власними забаганками. Не відчувачи жодної відповідальності за свої вчинки, дівчина починає маніпулювати свідомістю близьких людей, роблячи їх частиною свого плану, результатом реалізації якого стає смерть жінки, що її кохає батько Сесіль і збирається з нею одружитися, — Анни. У творі автор презентує дві протилежні системи виховання. Одну з них втілює в творі батько Сесіль, другу — Анна, яка намагається спрямовувати дії Сесіль, забороняє їй зустрічатися з хлопцем, примушує сісти за підручники, щоб підготуватися до нескладеного екзамену. Якщо система виховання Реймона, батька Сесіль, полягає у повній всездозволеності, то Анна діє надто жорстко та авторитарно, фактично будучи для Сесіль сторонньою людиною. Позиція автора, безумовно, не співпадає з жодною з представлених. Ф.Саган засуджує як повну всездозволеність, так і надто жорсткий безкомпромисний підхід до дів-

чини-підлітка, запрошуючи читача самостійно прийняти рішення і обрати правильну модель виховання. Фатальна кінцівка твору та відсутність каяття головних героїв стосовно смерті Анни демонструє явно деструктивне виховання, яке призводить до деформації особистості підлітка і здатність на антигуманні вчинки.

У романі американця Дж.Д.Селінджера «Над прірвою в житті» акцент робиться на конфлікті 17-річного Холдена Колфілда з оточуючим світом, сповненим зла, брехні, фальшу, лицемірства, небажання головного героя дорослішати та мрії вберегти від цього недосконалого світу дорослих, як від прірви, ще не зіпсованих маленьких дітей. Натомість проблема виховання також опосередковано проходить у творі. Батьки головного героя не змальовані в романі. Але автор звертає увагу читачів на яскраві особистості їхніх дітей, що свідчить про непересічність самих батьків. Небажання Холдена Колфілда йти на компроміс із оточуючим світом поряд із тонкою душевною організацією хлопця пов'язане із позицією його заможних батьків, які вирішують всі його проблеми, плекаючи його інфантильність та даючи йому можливість якомога довше залишатися дитиною.

Таким чином, проблема виховання стає однією з провідних у зарубіжній літературі 50–60-х років ХХ ст. Кожен з цих творів висвітлює свій аспект зазначеної проблеми, натомість кожен з авторів презентує свою гуманістичну концепцію її вирішення.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЕКСКУРСІЙ

Титко О. О.

У статті аналізуються проблеми організації інклюзивних екскурсій зі школярами, які мають особливі потреби. Описані основні перешкоди, з якими стикаються учасники та організатори інклюзивних туристичних поїздок та екскурсій, зокрема ті, що стосуються створення безперешкодної інфраструктури, зручного трансферу, спеціальної підготовки працівників різних сервісних служб. Розкрито особливості змісту професійної підготовки вчителя до організації туристичного дозвілля школярів в умовах освітньої інклюзії, зосереджена особлива увага на навчанні педагогів, екскурсоводів, асистентів учителя спеціальним прийомом розробки та проведення інклюзивної екскурсії, описані етапи розробки та реалізації інклюзивного туристичного маршруту.

Ключові слова: інклюзивний туризм, безперешкодна туристична інфраструктура, прийоми інклюзивної екскурсії, діти з особливими потребами, сурдопереклад, тифлокоментар.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EXCURSIONS

Tytko O. O.

The article analyzes the problems of organizing inclusive excursions with students with special needs. Describes the main obstacles faced by participants and organizers of inclusive tourist trips and excursions, in particular those related to the creation of unimpeded infrastructure, convenient transfer, special training of employees of various services. The peculiarities of the content of teacher training for the organization of tourist leisure of schoolchildren in terms of educational inclusion are revealed, special attention is paid to teaching teachers, guides, teacher assistants special techniques of development and inclusive excursion, stages of development and implementation of inclusive tourist route are described.

Keywords: *inclusive tourism, unimpeded tourist infrastructure, methods of inclusive excursion, children with special needs, sign language translation, typhlo-comments.*

На початку XXI століття все частіше стали звертати увагу на проблеми людей з особливими потребами, зокрема з'явилося і поширилося в різних видах суспільних практик таке явище, як інклюзія, що означає «включення» (від англ. inclusion) — тобто процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі. І насамперед тих, що мають фізичні чи ментальні порушення, або особливі потреби. Окремі акценти ставляться на запровадженні інклюзивної освіти, організації інклюзивного дозвілля для дітей, молоді та зрілих людей з особливостями розвитку і здоров'я. Частіше за все поняття інклюзії стосується питань формування доступної для людей з проблемами здоров'я інфраструктури. Але остання є, насправді, лише одним елементом інклюзії. Інклюзія може бути досягнута тоді, коли всі будуть розуміти і визнавати, що люди дуже сильно різняться один від одного, і що суспільство спокійно сприймає цю багатоманітність [2, с. 112]. Перехід до інклюзії мусить стосуватися усіх сфер діяльності, в тому числі дозвіллевой сфери, і зокрема – туризму, оскільки він в останні роки стає невід'ємним атрибутом якісного життя усіх верств населення, складовою здорового способу життя.

З огляду на це, особливої актуальності набуває проблема підготовки працівників туристичної сфери до роботи в умовах інклюзії. Поряд із цим, актуалізується питання відповідної підготовки і педагогічних кадрів, зокрема вчителів географії, історії, народознавства, які в умовах закладу освіти часто стають організаторами екскурсій і туристичного дозвілля школярів. В умовах запровадження інклюзивного підходу в освіті виникає потреба у вчителях, спроможних реалізувати принципи інклюзії в позашкільній і позакласній роботі також, а не лише на навча-

льних заняттях. Тому вважаємо за доцільне дослідити, як має бути змінений зміст професійної підготовки вчителя для того, щоб кожен педагог був спроможним розробити та провести екскурсію, організувати туристичне дозвілля школярів, серед яких навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Мета нашої статті – визначити особливості змісту професійної підготовки вчителя до організації туристичного дозвілля школярів в умовах освітньої інклюзії.

Вперше про інклюзивний туризм заговорили ще в 80-х роках минулого століття. Зараз його називають ще: туризм для всіх, безбар'єрний туризм, доступний туризм. Всесвітня туристська організація навіть сформулювала визначення цього явища: «Це форма туризму, що включає процес співпраці між різними учасниками сфери туризму, який дозволяє людям з особливими потребами задовольнити їх в доступності, включаючи мобільну, візуальну, слухову і когнітивну складові, функціонувати незалежно, на рівних умовах, з почуттям власної гідності через надання універсальних туристичних продуктів, послуг і середовища» [3].

Під організацією безбар'єрного туризму мається на увазі процес створення доступного середовища в плані пристосованості інфраструктури туристичних центрів, готельних комплексів, а також об'єктів туристського показу до різних потреб усіх людей, у тому числі людей з обмеженими можливостями, людей похилого віку або опікунів і членів їхніх сімей. При створенні доступного середовища на об'єктах туристичного перебування важливими є архітектурне проектування, а також дотримання нормативів доступного середовища; наявність інфраструктурних об'єктів доступного середовища; підготовка спеціалізованих кадрів. На всій тривалості маршруту необхідно забезпечити належні умови перебування для осіб, зокрема дітей з обмеженими можливостями. Саме для цього потрібно мати підготовлених фахівців, які будуть супроводжувати туристів у подорожі. Це можуть бути вчителі, асистенти вчителів, які працюють в інклюзивних класах, дефектологи, сурдоперекладачі, тифлокоментатори. Щодо особливостей організації екскурсій із тифлокоментарями у 2017-2018 роках нами було проведено спеціальне дослідження, висновки якого дозволили розробити низку рекомендацій для майбутніх учителів, які працюють з дітьми із вадами зору [1].

Контингент інклюзивних туристів сьогодні виявляється доволі різномайтним: організація туристичних поїздок закладами освіти з просвітницькою і виховною метою передбачає включення в групу дітей з різними особливостями розвитку і здоров'я – з порушеннями мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату, розладами аутичного спектру, затримкою розумового та психічного розвитку. І це вже потребує присутності в

поїздки, як мінімум – асистента вчителя, як максимум – фахівців, які допоможуть особливій дитині отримати максимум від екскурсії в плані пізнання та розвитку, зокрема соціально-комунікативного та морально-етичного. Обов'язкова умова – наявність спеціальних знань у вчителя та екскурсовода, які ці екскурсії організують і проводять. Такого роду знання мають стосуватися, по-перше, психології дітей з особливими потребами, навиків ефективної комунікації з ними, по-друге, розробник екскурсійного, туристичного маршруту повинен розуміти, як донести максимум корисної інформації до дитини з нетиповим розвитком з огляду на збережені резерви її організму, доступні канали сприйняття інформації і рівень інтелектуального розвитку. Для цього в зміст професійної підготовки вчителя, крім дисципліни «Інклюзивна освіта», варто також включити спеціальні або факультативні курси, наукові гуртки, де розглядатиметься процес розробки туристичного продукту для інклюзивних екскурсій, а також студенти матимуть можливість відпрацювати відповідні навички комунікації в процесі спеціалізованих тренінгів.

Зупинимося на змісті конкретних етапів розробки інклюзивного туристичного маршруту (екскурсії). При формуванні туру на першому – діагностичному – етапі спочатку варто вивчити пізнавальний та розвивальний потенціал популярних туристичних маршрутів, а також вивчити асортимент послуг, пропонованих підприємствами туристського показу і готельного бізнесу, з огляду на можливість задоволення потреб особливих дітей (моніторинг доступності інфраструктури). Якщо інтер'єри та екстер'єри адаптовані для проїзду на інвалідних візках, наявні інформаційні таблички зі шрифтом Брайля, сурдопереклад, субтитри, відеоряд тощо, то ми можемо розробляти екскурсію на цьому маршруті. Якщо інфраструктура не є доступною для особливих туристів, але зміст екскурсії корисний для дітей в пізнавальному та розвивальному планах, варто поміркувати, що саме може зробити вчитель (за допомогою батьків учнів, асистента), аби екскурсія відбулася і діти отримали від неї максимальну користь. Реалізація робіт за цими напрямками здійснюється на другому етапі – організаційному. При цьому на об'єкт туристичного обслуговування надається перелік конструктивних і технологічних змін, ведуться методичні роботи по внесенню коректив у звичні екскурсійні програми або розробляються нові (прописується сценарій екскурсії, готуються додаткові ілюстративні матеріали – макети споруд, артефактів, збільшені фото, записується тифлокоментар або відеоряд із сурдоперекладом змісту екскурсії тощо).

Інформаційно-технологічний етап. Відомо, що екскурсія зазвичай будується з поєднання двох основних елементів: розповіді та демонстрації. Виділяють такі особливості розповіді на екскурсії: 1. Залежність від швидкості пересування групи. У роботі з групою особливих екскурсантів

обов'язково буде різко знижена швидкість сприйняття експозиції внаслідок порушення сприйняття інформації дітьми з різними типами розвитку. 2. Підпорядкованість розповіді показу. Починають екскурсію з показу, із зорових, дотикових, слухових і інших вражень, а потім уводять розповідь. Це не виключає попередніх словесних вказівок (куди, як і на який об'єкт слід дивитися, в який бік розвернутися). 3. Використання в оповіданні зорових, слухових, дотикових доказів. Екскурсовод так будує показ, щоб «заговорив» сам об'єкт (тобто розповідь повинна бути образною. Образність мовлення має враховувати картину світу дитини з порушеннями зору, слуху, з ментальними чи руховими проблемами). 4. Адресність, тобто прив'язка до спостережуваних на екскурсійному маршруті об'єктів: екскурсовод формує вказівки, на що звернути увагу. 5. Конкретність (матеріал, що розкриває тему). Слід дозувати матеріал, виходячи з віку і особливостей групи, ступеня її підготовленості. Всі дефініції в оповіданні повинні бути модифіковані з урахуванням віку і освітнього рівня екскурсантів, обсягу їхніх знань з теми розповіді.

Корекційно-технологічний етап стосується виявлення потенційних ризиків проведення інклюзивної екскурсії, особливо це стосується турів, створюваних уперше. У ході реалізації туру можуть виявитися різні моменти, які як ускладнюють, так і спрощують його проведення. При раптовому виявленні технічних труднощів потрібно швидко вирішувати виниклі проблеми, а також вести їх облік при подальшому проведенні подібних турів. Наприклад, це можуть бути погана узгодженість дій між підрозділами об'єкта туристського показу, відхилення заявлених технічних умов доступного середовища від реальних і под. Не виключається зміна тривалості роботи трансферу, оскільки навантаження і вивантаження пасажирів з автобуса може затягнутися довше розрахованого часу.

Контрольно-оцінний етап настає після закінчення туру, екскурсії. Він передбачає вивчення думки споживачів – дітей, їхніх батьків, педагогів, спеціальних фахівців – про конкретний туристський продукт. Оцінюється досягнення мети екскурсії: чи була вона пізнавальною для всіх дітей, чи вплинула вона на розвиток навиків міжособистісної комунікації всередині колективу, чи містив зміст екскурсії розвивальний потенціал для дітей з конкретними особливостями розвитку. Також з'ясовується рентабельність застосованої методології та моделі організації екскурсії, турпоїздки загалом. У разі необхідності здійснюється корекція змісту екскурсії, організації туристичної поїздки, або обираються нові напрями подорожей.

Таким чином, продумуючи план та маршрут інклюзивної екскурсії, етапи туристичної поїздки, працюючи над текстами розповідей і продумуючи питання для інтерактивної взаємодії з аудиторією, екскурсоводу

разом з учителем слід визначити покроковий маршрут, звертаючи увагу на продуману ними спеціальну систему орієнтирів в приміщеннях (це можуть бути якісь значущі опорні пункти / об'єкти, які допоможуть групі зорієнтуватися, пересуваючись маршрутом екскурсії в музеї чи галереї). На всьому маршруті екскурсії важливо залучати попередній життєвий сенсорний досвід дітей з порушеннями розвитку, що покращить адаптаційний ефект такої форми дозвілля.

Організація інклюзивних турів та екскурсій для дітей з обмеженими можливостями – це складний процес, у якому відповідна кваліфікація вчителя, екскурсоводів, асистентів учителів відіграє вирішальну роль в реалізації поїздок. Не менш важливим виявляється підготовка персоналу, який працює з особливими туристами в готелі, під час поїздки транспортом, у закладах харчування. І якщо технічне оснащення об'єктів показу і готельного розміщення регулюється законом, то рівень кваліфікації обслуговуючого персоналу залишається на їхній совісті. Для покращення якості інклюзивних туристичних турів, особливо для школярів, доцільно підготувати програми навчання кадрів, які працюють з туристами з обмеженими можливостями різних нозологій. На кожному етапі розробки туристичного маршруту важливо враховувати особливі потреби учасників екскурсії, тим самим передбачаючи потенційні труднощі, з якими вони можуть зіткнутися в подорожі. Особливу роль відіграє відповідна підготовка вчителя як провідного організатора освітніх екскурсій, адже педагогу варто бути обізнаним зі специфікою розробки інклюзивної екскурсії, виділяти ключові позиції екскурсійної програми, допомагати екскурсоводу визначити опорні експонати, провести інструктаж з техніки безпеки з урахуванням фізіологічних потреб екскурсантів, розробити адаптований відповідним чином текст екскурсії, застосовувати на практиці адекватні методичні прийоми екскурсійного показу, знати психологію дітей з особливими потребами та вміти співпрацювати з ними та їхніми батьками під час проведення екскурсії, виявляти і застосовувати корекційно-розвивальний потенціал екскурсії, туристичного маршруту для особливих діток. Саме такі знання і навички мають стати модернізованим змістом професійної підготовки сучасного вчителя.

Література

1. Давидюк М. Організація екскурсій із тифлокоментарями як засіб розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя / Давидюк М., Титко О., Філь О. // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 53. 2018. – Вінниця. – С. 162-168.
2. Малафій А. С. Методика педагогической подготовки экскурсоводов к работе с людьми с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата в

умовлях інклюзивного туризму / Малафій А. С. // *Фізическа культура. Спорт. Туризм. Двигательна рекреація*. – 2019. – Т. 4, № 3. – С. 112-117.
3. Что такое инклюзивный туризм? [Електронний ресурс]. URL: <https://nakipelo.ua/turizm-bez-baregov-i-granits/> (дата звернення: 15.11.2020).

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Ткачук О. О.

Розглядаються особливості врахування індивідуально-психологічних (характеру, темпераменту, самооцінки) та гендерних особливостей учнів у процесі навчання.

Ключові слова: навчання, індивідуальний підхід, індивідуальні особливості, характер, темперамент, самооцінка.

TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

Tkachuk O. O.

The article considers the features of taking into account individual psychological (character, temperament, self-esteem) and gender characteristics of students in the learning process.

Keywords: training, individual approach, individual characteristics, character, temperament, self-esteem.

Сучасна школа, як і суспільство загалом, переживає період реформування, коли здійснюється рішучий поворот до особистості школяра. Освітній процес будується на навчальному діалозі учня й учителя, який направлений на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому обов'язково враховуються індивідуальна вибірковість учня до змісту, вигляду та форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використовувати отримані знання самостійно, за власною ініціативою, в ситуаціях, не заданих навчанням.

Індивідуальний підхід останнім часом стає все більш актуальний через прагнення сучасного молодого покоління отримувати якісно інший освітній матеріал. Тісна взаємодія вчителя й учня дозволяє значно підвищити рівень знань учня, а з боку педагога підняти свій кваліфікаційний рівень, безпосередньо вивчаючи різні індивідуальні та психологічні особливості здобувача освіти, виявляючи сильні і слабкі сторони особистості і відповідним чином, знаючи ці особливості та специфічні якості, вибирати методи, прийоми і засоби педагогічного впливу.

Успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність, осмисленість знань, рівень розвитку дитини залежать не від

однієї лише діяльності вчителя, а й від пізнавальних можливостей і здібностей учнів, обумовлених багатьма чинниками, в тому числі особливостями сприйняття, пам'яті, розумової діяльності, нарешті, фізичним розвитком. Звідси випливає, що перед кожним учителем постійно стоїть завдання – створити такі умови, при яких стало б можливим використання фактичних і потенційних можливостей кожної дитини при класно-урочній формі навчання. Вирішення цієї практичної задачі пов'язано з послідовною реалізацією індивідуального підходу до учнів.

У педагогічній теорії індивідуальний підхід розглядається як один з найважливіших принципів. Принцип індивідуального підходу вимагає систематичного врахування не тільки соціально-типового, але й індивідуально-неповторного в особистості кожного школяра. Індивідуальний підхід передбачає активний, формуючий, розвиваючий характер виховання, тим самим визначаючи творчий розвиток індивідуальності учня [7, с. 53]. Принцип індивідуального підходу до навчання учнів – це вихідне, початкове положення щодо відбору змісту, форм організації та методів навчання, який реалізується через індивідуалізацію навчальної діяльності.

Коли ми говоримо про індивідуальний підхід, то маємо на увазі не пристосування цілей й основного змісту освіти до окремої дитини, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей для того, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості [3, с. 18]. Індивідуальний підхід орієнтує вчителя на врахування індивідуально-психологічних особливостей характеру, темпераменту, віку, самооцінки та гендерних особливостей учнів.

Характер – сукупність стійких індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці у ставленні до колективу, до інших людей, праці, навколишньої дійсності та самої себе [4, с. 173]. Характер найбільше пов'язується з темпераментом, який, як відомо, визначає зовнішню, динамічну форму його вираження.

Темперамент – характеризує динамічний бік психічних реакцій людини – їх темп, швидкість, ритм, інтенсивність [1, с. 32]. На однакові за змістом і метою дії подразники кожна людина реагує по-своєму, індивідуально. Темперамент можна визначити як індивідуальну особливість людини, що виявляється в її збудливості, емоційній вразливості, врівноваженості та швидкості перебігу психічної діяльності. Індивідуальні особливості реагування на різноманітні обставини дали підстави поділити людей на кілька груп або типів темпераменту: сангвінік, холерик, меланхолік та флегматик [4, с. 159-160].

Самооцінка школяра безпосередньо впливає на процес і результати навчання і спілкування. Занижена або завищена самооцінка дитини

шкодить інтенсивному залученню її до навчальної діяльності і негативно впливає на формування взаємовідносин між однолітками [7, с. 57].

Розвиток кожної особистості поділяється на окремі, якісно різні відрізки – вік. В процесі навчання потрібно враховувати сукупність фізіологічних та психологічних змін, притаманних кожному дитячому віку. Але не слід забувати про індивідуальні розбіжності окремої дитини на кожному часовому відрізку.

Індивідуальні розбіжності виявляються: в строках виявлення сенситивності до окремих впливів, у темпі та ритмі наближення до зрілості та дорослішання і у варіантах поєднання індивіда, суб'єкта діяльності та особистості; у співвідношенні орієнтовної, виконавської та контролюючої діяльності та спілкування; в індивідуальних варіантах сполучення соціальної ситуації розвитку, ведучої діяльності та новоутворень; в різноманітності формально-динамічних характеристик, викликаних особливостями вищої нервової діяльності та темпераменту тощо [6, с. 60].

Гендерні особливості. Кожен учитель помічав, що під час навчання та інших видів діяльності дівчатка й хлопчики діють по-різному. Мабуть, у кожного виникало запитання: чому так відбувається?

Відповісти на запитання, чому так відбувається, може теорія В. Геодакяна (доктора біологічних наук, генетика) стосовно асинхронної еволюції чоловічої та жіночої статі. На думку вченого, жіноча стать орієнтована на збереження ознак розвитку, які варто успадкувати. А чоловіча стать зорієнтована на подальший пошук, розвиток людини: у чоловіків акумулюються нові корисні змінені риси пристосування людини до середовища. Тож дівчатка й хлопчики діють відповідно до цих тенденцій, які певним чином позначаються на стратегії мислення. Це слід враховувати вчителю під час роботи з учнями [7, с. 60].

Індивідуальний підхід передбачає побудову освітнього процесу з урахуванням фізичних і духовних своєрідностей особистості кожної дитини, що зумовлені деякими природженими відмінностями або тими, що виникають внаслідок специфічних умов життя дитини та особливостей її виховання та навчання.

В індивідуальному підході до дитини у процесі навчання та виховання можна вичленити два аспекти – психологічний і педагогічний. Психологічний полягає у встановленні неповторної своєрідності учня, у визначенні його ставлення до оточуючих і себе самого, особливостей суб'єктивного сприймання зовнішніх впливів і специфіки реагування на них. Педагогічний аспект індивідуального підходу полягає у виборі таких засобів і форм впливу на учня, які найбільш відповідають його психологічним особливостям, психічним станам, настроям у даний момент

і завдяки цьому забезпечують оптимальний виховний та педагогічний ефект [5].

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання вимагає створення умов для активної і організованої роботи всіх учнів, у той же час для індивідуального підходу до кожного із них з метою забезпечення успішного навчання і розвитку їх потенційних можливостей. Принцип індивідуального навчання спрямований на пошук можливостей гармонійного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, їх взаємного доповнення, тобто використання в колективних формах елементів самостійної пізнавальної діяльності учнів. Цей принцип сучасна дидактична теорія пов'язує з особистісно-індивідуальною орієнтацією навчання, визначенням індивідуальної траєкторії розвитку учіння, вибором рівня і методів оволодіння змістом навчальних програм, адаптацією учнів до особливостей інформаційних і комп'ютерних технологій навчання.

Таким чином, індивідуальний підхід припускає вивчення одних і тих же питань програми на різних рівнях, в залежності від підготовленості учнів, їх інтересів здібностей та інших критеріїв так, щоб кожний учень був зайнятий на уроці щоб не допускати прогалин в знаннях школярів. Навчальний процес повинен не просто пристосовуватись, підбудовуватись під власний рівень знань і умінь учнів, змінюючи зміст і методи, а орієнтуватись на досягнення максимально важливих результатів кожним учнем і, що не менш важливе, на розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів.

Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Кравченко Г.Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти / Г.Ю. Кравченко // Поч. навч. та вихов. - 2005. - №25. - С. 2-3.
3. Литвин Л. Увага до особистості дитини / Л. Литвин // Дошкільне виховання. - 2001. - № 5. - С. 18-19.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник / Максименко С.Д., Соловієнко В.О. – Київ МАУП, 2000. - 256 с.
5. Подгорна Ю. В. Індивідуальний підхід до навчання математики молодших школярів. URL: <https://vseosvita.ua/library/kursova-robota-individualnij-pidhid-do-navcanna-matematiki-molodshih-skolariv-128478.html>
6. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
7. Холковська І. Л. Методика виховної роботи / І.Л. Холковська. – 2-вид., випр. і доп. - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. - 192 с.

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ У ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Фадєєва Т. Ю.

У статті розглянуто зміст п'яти етапів процесу моделювання географічних моделей. Основним завданням діагностико-прогностичного етапу є розробка цільових орієнтирів, що передбачають систематизацію наукового знання з різних галузей методики викладання географії і методологічних досліджень. На етапі планування навчальної діяльності зі створення географічних моделей основними завданнями є: відбір змісту географічної освіти, використання різних методів, технологій навчання і форм навчальної діяльності. На дослідно-експериментальному етапі відбувається систематизація географічного матеріалу з метою визначення кінцевого продукту моделювання. Для аналітичного етапу створення географічних моделей характерна оцінка проведеної роботи і формулювання основних висновків. На етапі представлення результатів створення географічних моделей основним завданням є встановлення форми організації навчальної діяльності.

Ключові слова: моделювання, географічна модель, студенти, торговельно-економічний коледж, етапи моделювання, універсальні навчальні дії.

USING MODELING IN THE PROCESS OF STUDYING GEOGRAPHY AT THE TRADE AND ECONOMIC COLLEGE

Fadieieva T. Yu.

The article considers the content of five stages of the process of modeling geographical models. The main task of the Diagnostic and prognostic stage is to develop targets that precede the systematization of scientific knowledge in various branches of the methodology of teaching geography and methodological research. At the stage of planning educational activities to create geographical models, the main tasks are: selection of the content of geographical Education, use of various methods, technologies of teaching and forms of educational activities. At the experimental stage, the systematization of geographical material is carried out in order to determine the final product of modeling. The analytical stage of creating geographical models is characterized by evaluating the work done and formulating the main conclusions. At the stage of presenting the results of creating geographical models, the main task is to establish the form of Organization of educational activities.

Keywords: modeling, geographical model, students, trade and economic college, stages of modeling, universal educational activities.

Створення географічних моделей ми розглядаємо як один з ефективних інструментів формування універсальних навчальних дій. Впровадження такого роду діяльності дозволяє викладачеві організувати освітню діяльність з використанням інформаційних технологій, розвивати в студентів необхідні навчальні дії для самостійної роботи з різними

джерелами, зокрема, електронними засобами (довідково-інформаційними системами), використовувати мультимедійні технології, підвищувати мотивацію і творчу активність, підсилювати інтеграційну складову навчання з метою подальшого застосування майбутніми фахівцями отриманого досвіду в інших галузях.

Неодмінною умовою формування універсальних навчальних дій на основі географічного моделювання в освітньому процесі є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапи проєктування і створення моделі, включаючи його осмислення і рефлексію результатів діяльності студентів [2].

Модель формування універсальних навчальних дій у процесі вивчення географії за допомогою моделювання містить п'ять основних етапів: діагностико-прогностичний; етап планування освітньої діяльності зі створення географічних моделей; дослідно-експериментальний етап створення географічних моделей; аналітичний етап створення географічних моделей; етап представлення результатів навчання [5].

Перший етап – *діагностико-прогностичний*. Основним завданням цього етапу є розробка цільових орієнтирів, що передбачають систематизацію наукового знання з різних галузей методики викладання географії і методологічних досліджень, узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів географії. Основним компонентом етапу можна вважати виявлення індивідуальних здібностей студентів, їх бажання і вміння вчитися, визначення орієнтирів у подальшій освіті.

Провідний напрям діагностико-прогностичного етапу – особистісні цінності, що забезпечують: формування готовності до саморозвитку і безперервної освіти; проєктування індивідуального шляху розвитку в освітньому середовищі [5].

На цьому етапі відбувається розвиток особистісних якостей студентів, що забезпечує як ціннісну орієнтацію тих, хто навчається, так і їх готовність до виконання соціальних ролей і побудови міжособистісних стосунків. Відповідно до діяльності зі створення географічних моделей провідними особистісними результатами навчання є: особистісне, професійне, життєве самовизначення, тобто встановлення майбутніми фахівцями зв'язків між метою навчальної діяльності, мотивами і усвідомленням того, для чого вона здійснюється; формування відповідального ставлення до навчання, готовності і здатності студентів до саморозвитку і самоосвіти на основі мотивації до навчання і пізнання; усвідомлений вибір і побудова подальшої індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням стійких пізнавальних інтересів; освоєння соціальних норм, правил поведінки, ролей і форм соціального життя в групах і співтовариствах; участь у суспільному житті в межах вікових компетен-

цій з урахуванням регіональних, етнокультурних, соціальних та економічних особливостей; розвиток моральної свідомості і компетентності у вирішенні моральних проблем на основі особистісного вибору, формування етичних почуттів та етичної поведінки, усвідомленого і відповідального ставлення до власної вчинкової активності; розвиток досвіду екологічно зорієнтованої, рефлексивно-оцінювальної і практичної діяльності, що стосується життєвих ситуацій; розвиток естетичної свідомості завдяки творчій діяльності естетичного характеру. Роль викладача на цьому етапі визначається вміннями застосовувати діалог і дискусію в освітньому процесі, розвивати здатність студентів до індивідуального вибору форм і змісту власного навчання, включати студентів до процесу активної діяльності. Такого роду функції викладача сприяють налагодженню позитивної атмосфери навчальної взаємодії.

Однією з ознак сформованості особистісної складової студентів варто вважати усвідомлення можливості розвитку особистості, її самореалізації у навчальній діяльності, готовність до безперервної освіти.

На другому етапі *планування навчальної діяльності зі створення географічних моделей* основними завданнями є: відбір змісту географічної освіти, використання різних методів, технологій навчання і форм навчальної діяльності, таких як практикум, проєктна діяльність, познавчальна діяльність, дидактична географічна гра, що дозволяють формувати пізнавальні, регулятивні, комунікативні універсальні навчальні дії, необхідні для планування навчально-пізнавальної діяльності і взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Роль викладача: консультування студентів щодо відбору змісту, організації індивідуальних, індивідуально-групових, групових форм їхньої діяльності, висловлення порад, формулювання ідей, а також спостереження за роботою учнів.

На цьому етапі відбувається розвиток таких універсальних навчальних дій, як: вміння самостійного визначення і формулювання мети навчальної діяльності зі створення моделі; пошуку і виокремлення необхідної інформації; застосування методів інформаційного пошуку, зокрема, за допомогою комп'ютерних засобів; структуризації знань; вибору найбільш ефективних способів розв'язання завдань залежно від конкретних умов; постановки і формулювання проблеми, самостійного створення алгоритмів діяльності під час вирішення проблем творчого і пошукового характеру; визначення, описування і пояснення істотних ознак географічних об'єктів і явищ. Результатом оволодіння цими вміннями є усвідомлення ролі і місця географічної науки в системі наукових дисциплін, оволодіння основами наукових географічних знань (теорій, концепцій, принципів, законів і базових понять).

Необхідно виокремити особливу групу універсальних навчальних дій логічного характеру, що спрямована на розвиток умінь аналізувати об'єкти з метою визначення ознак; синтезувати знання для відновлення цілого з частин, зокрема самостійного добудовування із заповненням компонентів, що не вистачає; вибору підстав і критеріїв для порівняння, класифікації об'єктів; встановлення причинно-наслідкових зв'язків з метою презентації взаємозв'язків об'єктів і явищ; побудови логічного ланцюжка міркувань для аналізу істинності тверджень; використання аргументів для доказових суджень; висунення гіпотез і їх обґрунтування [3].

У процесі розв'язання навчальних завдань під час створення географічних моделей відбувається розвиток таких універсальних навчальних дій, як постановка і вирішення проблеми; формулювання проблеми; самостійне створення способів вирішення проблем творчого і пошукового характеру.

Варто враховувати те, що діяльність, спрямована на моделювання, ґрунтується на встановленні зв'язків між навчальною діяльністю у процесі виконання роботи і минулим досвідом студентів. У зв'язку з цим, викладач може спиратися на вже існуючі вміння тих, хто навчається, а вони, в свою чергу, легко сприймають і осмислюють етапи роботи над створенням моделі.

Розвиток універсальних навчальних дій регулятивного характеру забезпечує успішну організацію роботи зі створення моделей на всіх етапах. До таких універсальних навчальних дій належать: цілепокладання як постановка навчального завдання на основі співвідношення того, що вже відомо і засвоєно студентами, і того, що ще невідомо; планування як визначення послідовності проміжних цілей з урахуванням кінцевого результату; складання плану дій; прогнозування як передбачення результату і рівня засвоєння, його тимчасових характеристик; корекція – внесення необхідних доповнень; оцінювання – визначення й усвідомлення студентами вже засвоєного і того, що ще підлягає засвоєнню, усвідомлення якості і рівня засвоєння знань [1, с. 85].

Регуляція студентами власної діяльності може стати основою розвитку таких дій, як: вибір засобів для роботи над створенням географічної моделі; планування і виконання дій; визначення проміжних і кінцевих результатів, можливих похибок. Підсумком цієї роботи є побудова у логічній послідовності всіх навчальних дій зі створення географічних моделей: 1) визначення джерел необхідної інформації для реалізації навчальної діяльності зі створення географічних моделей; 2) визначення типу моделі; 3) визначення способів збору й аналізу інформації (для складання моделі, систематизації елементів моделі, обробки статистичних даних, картографічного аналізу тощо); 4) визначення способу

представлення результатів; 5) встановлення процедур і критеріїв оцінювання результатів географічного моделювання; 6) розподіл завдань (обов'язків) між членами робочої проєктної групи (якщо робота групова) з розробки географічної моделі [3].

Третій етап формування універсальних навчальних дій за допомогою створення географічних моделей – *дослідно-експериментальний*. За основу беруться географічні знання, необхідні для створення моделей: про зовнішній вигляд географічного об'єкту, про властивості географічних об'єктів і явищ, про структуру і склад географічних об'єктів, явищ і процесів, про розміщення географічних об'єктів у просторі, про зв'язки в географічних процесах і явищах.

У процесі систематизації географічного матеріалу розв'язуються завдання, що стосуються визначення кінцевого продукту моделювання: збір і уточнення інформації (основні інструменти: інтерв'ю, опитування, спостереження, експерименти тощо), виявлення і обговорення альтернатив, що виникли під час виконання роботи, за допомогою використання прийому «мозкового штурму»; вибір оптимального варіанту створення моделі; поетапне виконання навчальних завдань зі створення географічної моделі.

Завдання студентів: поетапна діяльність зі створення географічних моделей. Завдання викладача: спостереження, здійснення непрямого керівництва діяльністю зі створення географічних моделей.

Особливе значення в процесі створення географічних моделей набуває розвиток комунікативних універсальних навчальних дій, що забезпечують соціальну компетентність студентів, – врахування ними позицій інших людей, вміння слухати і вступати в діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися в творчу групу і будувати продуктивну взаємодію з іншими студентами і викладачами. До таких універсальних навчальних дій належать: планування навчальної співпраці з викладачем та іншими студентами; визначення функцій учасників, способів взаємодії; постановка питань – ініціативна співпраця в пошуку і зборі інформації; вирішення конфліктів – виявлення проблеми, пошук та оцінювання альтернативних способів вирішення конфлікту, ухвалення розв'язання та його реалізація; управління поведінкою партнера – контроль, корекція, оцінка його дій; вміння з достатньою повнотою і точністю виражати свої думки відповідно до завдань і умов комунікації.

Перевагами спільної роботи в групах за умов поетапної діяльності зі створення географічних моделей є: характер взаємовідносин між студентами (вони починають краще розуміти один одного і самих себе); набуття вмінь самокритики, саморегуляції; одержання досвіду спільної

роботи з учасниками проєкту, оволодіння вміннями організації спілкування, зацікавленого слухання співбесідника, емоційного співпереживання, вирішення конфліктних ситуацій, умінь партнерської взаємодії.

Всі вищеперераховані універсальні навчальні дії у повній мірі розвиваються на аналітичному етапі діяльності зі створення географічної моделі.

Для *аналітичного етапу* створення географічних моделей характерне оцінювання проведеної роботи і формулювання основних висновків. На цьому етапі створення географічних моделей студенти оформлюють результати творчої діяльності, аналізують отриману інформацію. Основним завданням цього етапу є визначення типу моделі, що відповідає певному географічному змісту, а саме: моделі вигляду географічного об'єкту; моделі властивостей, процесів, складу географічних об'єктів і явищ; моделі зв'язків географічних об'єктів і явищ; моделі розміщення географічного об'єкту в просторі, зокрема, прогностичні. Викладач аналізує результати діяльності студентів. У процесі аналітичного етапу студенти навчаються оцінювати виконану роботу зі створення моделей і формулюють основні висновки.

На п'ятому, останньому, *етапі представлення результатів створення географічних моделей* основним завданням є встановлення форми організації навчальної діяльності. Такими формами можуть бути: захист навчальних проєктів, виставка навчальних досягнень, «круглий стіл», конференція. Представлення результатів діяльності може бути встановлене традиціями закладу освіти, викладачем географії. Студенти готують звіт про хід роботи зі створення географічних моделей з поясненням одержаних результатів (включаючи аналіз причин можливих негативних результатів). На цьому етапі важливо зазначити необхідність приділення уваги формуванню такої універсальної навчальної дії, як рефлексія. Оцінно-рефлексивна діяльність студентів передбачає усвідомлення ними всіх компонентів навчальної діяльності, що знаходять відображення в процесі географічного моделювання [4].

Діяльність, спрямована на виконання завдань зі створення географічних моделей, сприяє вихованню індивідуальної відповідальності за ухвалені рішення, формуванню всіх блоків універсальних навчальних дій і є інструментом формування творчої активності студентів торгово-економічного коледжу [4].

Під час оцінювання ступеня успішності діяльності зі створення географічних моделей, ми вважаємо, значущим висновком для студентів є суспільне визнання їхньої спроможності у моделюванні, результативності їхніх зусиль. Будь-який рівень досягнутих результатів студентів повинен заохочуватися викладачем, оскільки позитивна мотивація,

спрямована на успіх, створює умови для розвитку вмінь творчої діяльності.

Основними критеріями оцінювання якості виконаної роботи ми вважаємо:

- ступінь самостійності у виконанні завдання на різних етапах роботи;
- ступінь включеності в групову роботу і чіткість виконання відведеної ролі;
- використання нової інформації у процесі географічного моделювання;
- оригінальність ідеї, способу вирішення проблеми;
- представлення створеної моделі;
- володіння рефлексією для оцінювання власної діяльності;
- творчий підхід у підготовці презентації продукту діяльності;
- соціальне і прикладне значення одержаних результатів.

Отже, процес створення географічних моделей сприяє вихованню індивідуальної відповідальності за схвалюване рішення, розвитку універсальних навчальних дій регулятивного, пізнавального і комунікативного характеру, що, у свою чергу, є інструментом формування творчої активності студентів торговельно-економічного коледжу.

Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Козаченко Т.І. Картографічне моделювання / Т.І. Козаченко, Г.О. Пархоменко, А.М. Молочко. – Вінниця, 1999. – 328 с.
3. Машкіна В.В. Графічне моделювання у шкільному курсі «Загальна географія» / В.В. Машкіна // Збірник наукових праць. – Харків, 2015. – Вип. 22. – С.86-90.
4. Принципи моделювання та прогнозування в екології / В.В. Богобожаний, К.Р. Курбатов, П.Б. Палій, В.М. Шмандій. – К.: Центр учбової літератури, 2004. – 216 с.
5. Самойленко В.М. Природничо-географічне моделювання: підручник / В.М. Самойленко, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2019. – 320 с.

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Федорова М. А., Дудік Г. П., Федорова Л. Ю.

У статті представлено результати аналізу сутності понять «цінності», «моральні цінності» в науковій літературі. Виділено основні характеристики моральних цінностей, такі як: спрямованість на іншу людину,

загальнозначимість і необхідність, відсутність інституціонального статусу, задоволення духовних потреб людей.

Ключові слова: цінності, класифікація цінностей, моральні цінності, ціннісне ставлення, етична оцінка.

PHILOSOPHICAL FUNDAMENTALS OF EDUCATION OF MORAL VALUES OF THE FUTURE TEACHER

Fedorova M. A., Dudik H. P., Fedorova L. Yu.

The analysis of the essence of concepts "values", "moral values" in the scientific literature is presented in the article. The main characteristics of moral values such as focus on another person, general significance and necessity, lack of institutional status, fulfillment of spiritual needs of others are highlighted.

Keywords: values, classification of values, moral values, value attitude, ethical evaluation.

У філософських працях другої половини ХХ – початку ХХІ століття (С.Анісімов, А.Бойко, Г.Вижлецов, О.Дробницький, М.Каган, В.Тугарінов) домінує думка про необхідність формування у сучасної молоді духовної культури, яка, на відміну від культури споживання, сприятиме консолідації суспільства та конструктивному розв'язанню соціальних конфліктів. Актуалізація проблеми виховання духовності, вищих цінностей спричинює потребу в педагогічних кадрах, які здатні розв'язати відповідні завдання в умовах існування різних систем цінностей, різних концепцій виховання дітей та молоді, суперечливого інформаційного простору.

Сьогодні спостерігається невідповідність між визнанням майбутніми вчителями необхідності і значущості духовного виховання дітей, залучення їх до системи моральних цінностей і несформованістю у них відповідної компетентності для здійснення такого виду діяльності. Організація процесу виховання моральних цінностей потребує усвідомлення майбутніми учителями філософських засад цієї проблеми.

Метою статті є аналіз поняття «моральні цінності» у вітчизняній філософії другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

У сучасній вітчизняній філософії поняття «цінності» найчастіше розглядається з позицій суб'єкт-об'єктного підходу, згідно з яким природа цінностей заходиться у відносинах між суб'єктом і об'єктом (С.Анісімов, Г.Вижлецов, О.Дробницький, М.Каган, О.Родіонов та ін.).

С.Анісімов, А.Здравомислов, М.Каган, В.Сагатовський, В.Тугарінов, Л.Юлдашев під цінностями розуміють те, що має значення для суб'єкта, обирається ним як бажане, а їх розвиток пов'язують з формуванням потреб та інтересів особистості. Так, С.Анісімов визначає цінності як «позитивне значення об'єкта для людини з точки зору того, наскільки він

може задовольнити потребу, що виникла в його життєдіяльності». Подібний підхід спостерігаємо і у В.Тугарінова, де цінності розуміються як «предмети, явища і їх властивості, які потрібні (необхідні, корисні, приємні) членам певного суспільства або класу, або окремої особи в якості засобів задоволення їх потреб та інтересів, а також ідеї і спонукання в якості норми, мети або ідеалу» [4, с.18]. М.Каган доводить, що цінність, як значення об'єкта для суб'єкта, виступає як диспозиційне відношення між об'єктом (носієм цінності) і суб'єктом – носієм соціальних і культурних якостей. Через це будь-який матеріальний або духовний об'єкт може бути лише носієм цінності, але не цінністю [3, с. 52-62].

О.Дробницький підкреслює, що у цінностях виражено нормативно-оцінні ставлення людини до дійсності, що узагальнюються в ідеалах, знаннях про норми поведінки, принципах існування суспільства, критеріях оцінки. Д.П'янзін доводить, що цінності являють собою діалектичне поєднання загально-абстрактного (смислу) і конкретно-персонального (значення): смисл цінності зумовлюється родовим життям людей, а значення – його особистим проживанням. Доповнюючи його, Д.Герасимов доводить, що цінність є предметом переживання, а смисл – предметом мислення, обидві ці здатності поєднуються в свідомості. Без цінностей або без смислів свідомість є одномірною [1].

У структурі цінностей В.Тугарінов виділяє 2 рівні: базовий рівень (включає матеріальні та духовні потреби особистості; інтереси, що визначають засоби задоволення потреб; цілі, які містять мислений образ цінностей), вищий рівень (включає систему уявлень і знань про цінність або нецінність певних явищ, етичну оцінку, практику) [4, с. 26-28].

С.Анісімов, М.Каган пропонують розглядати цінність у поєднанні з ціннісним ставленням та етичною оцінкою. Ціннісне ставлення допомагає визначити значимість і смисл об'єкта для суб'єкта (тобто його цінність); оцінка ж дозволяє перевести результати ставлення в емоційно-інтелектуальну площину. Важливим є те, що при здійсненні етичної оцінки необхідно враховувати імпульси, мотиви, що зумовили здійснення вчинку [3, с. 111].

У науковій літературі виділяються 3 основні форми існування цінностей: ідеали, вироблені суспільною свідомістю; витвори матеріальної і духовної культури та вчинки людей, у яких втілюються ідеали; особистісні цінності, які формуються внаслідок інтеріоризації цінностей суспільства і відображають зв'язок між культурою суспільства і культурою окремої особистості [5].

У філософській літературі представлено багато класифікацій цінностей. Ми підтримуємо класифікацію, запропоновану О.Дробницьким. В залежності від форми існування, науковець виділяє предметні цінності

та цінності свідомості, що включають соціальні і моральні цінності. Соціальні цінності втілюються у вчинках людини, визначаються потребами суспільства у здійсненні певних дій і є безперечною і необхідною умовою його існування. Моральні цінності є вторинними, похідними від соціальних і вичерпуються сферою дії соціальних законів [2, с. 44]. Отже, моральні цінності є похідними від цінностей соціальних, вони задовольняють духовні потреби людини і наряду з пізнавальними, релігійними, естетичними цінностями є складовою духовних цінностей. До базових моральних цінностей відносять справедливість, людяність, відповідальність, чесність, гідність тощо.

Моральні цінності М.Каган відносить до цінностей індивідуального суб'єкта, що характеризують його свідомість і самосвідомість. Вони передбачають утвердження цінності людини і забезпечують єдність суспільства і людства загалом. Моральним цінностям властиві такі характеристики: мають соціально-психологічний характер, тобто визначаються не вітальними, а соціокультурними потребами людини; властиві лише людині, носієм їх є духовна спрямованість поведінки, яка підлягає етичній оцінці; моральні цінності (добро, справедливість, безкорисність, альтруїзм) мають емоційну основу і виявляються у поведінці, спрямованій на іншу людину; функціонують на 2 рівнях – міжособистісному та особистісно-колективному. М.Каган підкреслює, що етичній 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 призводить до формування певних потреб, а ціннісним «інструментом» моральної свідомості є совість, як внутрішня спонука до моральної дії [3, с. 111].

В.Тугарінов відзначає, що моральні цінності виявляються в духовній діяльності, змістом якої є «виробництво» ідей в різних їх формах». Основним критерієм функціонування духовних цінностей може бути суспільний прогрес і прогрес особистості [4, с. 36-48]. В.Льїн виділяє й інші ознаки духовної діяльності: всезагальність, не розрахована на безпосереднє визнання і на кінцевий ефект, є самоціллю, тобто важливими є і процес, і людина-творець.

О. Дробницький виділяє такі особливості моральних цінностей: визначаються тільки через «повинне»; вони є суб'єктивними і об'єктивними одночасно; стосовно них діє закон «протівідносності» («чим вище оцінюється достоїнство певного вчинку, тим рідше він здійснюється»); співвідношення між протилежними цінностями має певну межу, за якою логіка ціннісних уявлень перестає діяти. Взаємодія між суб'єктом і предметом оцінки відбувається таким чином: моральна оцінка поєдну-

ючись з моральними поняттями викликає відповідні вчинки. Таким чином «ідеї добра, справедливості, прекрасного переходять в дію, а потім в дійсність».

О.Родіонов відзначає, що моральні цінності у системі цінностей відіграють синтезуючу, інтегруючу роль, вони виступають аспектом, «зрізом» економічних, політичних, професійних та інших видів соціальних відносин і діяльності. Вчений виділяє основні характеристики моральних цінностей: є найдавнішим регулятором соціального життя людей; не мають інституціонального статусу, формуються у практиці моральної поведінки; предметом моральних цінностей є суб'єкт-об'єктні відносини, в яких виявляється значення об'єкта для когось; містяться у суспільній свідомості (а не у законах, нормативно-правових актах), підтримуються або засуджуються суспільною думкою або суб'єктом моральної діяльності; задовольняють духовні потреби людини. Оскільки моральні цінності не є загальноприйнятими і загальновизнаними, через це потребують фіксації у корелятивних імперативних формулюваннях, які є універсальними і адресовані до кожного (Р.Апресян).

Отже, «цінність» використовується як поняття, з допомогою якого характеризується соціально-історичне, культурне значення (смысл) певних об'єктів, явищ дійсності для людини, групи людей, суспільства в цілому. Найвищими вважаються духовні цінності, які включають цінності пізнавальні, моральні, естетичні, релігійні, критеріями яких є істина, добро, краса. Визначальною характеристикою моральних цінностей є те, що вони забезпечують єдність суспільства і виявляються у поведінці, спрямованій на іншу людину. Вони передбачають відмову від егоцентричної орієнтації життя, що виявляється не лише в цілях, а й засобах їх досягнення. Інші характеристики моральних цінностей: загальнозначимість і необхідність (повинність); не мають інституціонального статусу, тобто в суспільстві немає осіб, корпорацій, які можуть виступати від імені моралі (А.Гусейнов); містяться у суспільній свідомості; задовольняють духовні потреби людей (О.Родіонов). Формою виявлення моральних цінностей є ідеї, ідеали, норми, принципи оцінки людської поведінки та реальні зразки моралі (А.Гусейнов).

Література

1. Герасимов Д.Н. Соотношение ценности и смысла : гносеологический аспект: автореферат дис. ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Герасимов Дмитрий Николаевич. – Уфа, 2011. – 18 с.
2. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия / О.Г.Дробницкий. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценности/ М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис», 1997. – 205 с.
4. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П.Тугаринов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 124с.

5. Fedorova M. Theoretical basis of formation and function of moral values of the personality in scientific literature / M.Fedorova // Modern Science. № 2, 2016. – P. 81-87.

ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Фрицюк В. А., Ковальова-Гончарюк Л. О.

У статті визначено інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва як динамічну, інтегративну характеристику, систему інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань. Схарактеризовано її особливості. Також визначено місце виконавсько-інтерпретаційної діяльності в структурі виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва; виконавська діяльність; інтерпретаційна діяльність; підготовка.

PERFORMANCE AND INTERPRETATION ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

Frutsiuk V. A., Kovaleva-Goncharyuk L.O.

The article defines the characteristics of performing skills of future teachers of music: the system of instrumental and performing knowledge, skills, mental processes and personality traits. This quality ensures the successful completion of professional tasks. The significance of interpretation for the performing skills of future music teachers is also determined.

Keywords: future teachers of music art; executive activity; interpretive activity; preparation.

Виконання важливих завдань, пов'язаних з реформування освітньої галузі в Україні, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки педагогічних працівників, зокрема, майбутніх учителів музичного мистецтва. Високі вимоги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюють необхідність створення та впровадження оновленої системи інструментально-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів [6]. Погоджуємося з О. Хлебніковою, яка стверджує, що формування виконавських навичок є одним із важливих чинників, що суттєво впливають на ефективність підготовки фахівців у галузі музично-інструментального виконавства [5]. Тому актуальною є проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Формування у майбутніх педагогів готовності до інструментально-виконавської діяльності є важливою проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме у закладах вищої освіти в процесі навчання майбутніх педагогів-музикантів закладаються основи їхньої інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяє професійній досконалості та готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дозволяє молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності [3]. Вважаємо, що інструментально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва, безперечно, є складовою цієї готовності. Водночас, виконавсько-інтерпретаційна діяльність тісно пов'язана з інструментально-виконавською майстерністю майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варто зазначити, що виконавська інтерпретація – важлива складова педагогічної діяльності в галузі музичної освіти. Вчитель музики постійно пропонує демонстрацію учням музичних творів чи їх фрагментів, тому від виразності виконавської інтерпретації педагога залежить характер музичного сприймання школярів, їх музичні враження та естетичний розвиток [6, с. 16].

Над проблемою формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста працювали відомі педагоги-музиканти (Л. Баренбойм, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, Г. Ципін та ін.). Розвитку тих чи інших аспектів виконавської майстерності студентів-піаністів присвячено праці Л. Баренбойма, Л. Гінзбурга, Є. Лібермана, А. Малінковської, Л. Ніколаєва, Г. Падалки, Б. Яворського та ін. Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає формування виконавської майстерності як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А. Болгарський, Т. Завадська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Фейгін, В. Шульгіна, О. Щолокова та інші).

Попри це, вивчення літератури з поставленої проблеми дає підстави стверджувати, що недостатньо уваги відводять формуванню інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки та підготовці майбутніх педагогів-музикантів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Пошук нових прогресивних технологій навчання в галузі музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України, методологічно ґрунтується на гуманістично-культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта. У межах цього процесу відбувається якісний перехід від учителя музики старого зразка – до формування фахівця якісно нової формації, який здатний передбачати зміни і своєчасно реагувати на них на високому професійному рівні. І. Денисюк наголошує на необхідності формування в майбутнього вчителя музики імпровізаційної майстерності, що

дозволяє забезпечити його професійну мобільність та конкурентоспроможність [2]. На нашу думку, імпровізаційну майстерність можна вважати складовою інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва й необхідно приділяти увагу її розвитку в процесі професійної підготовки.

Варто зазначити, що в структурі виконавської майстерності майбутніх учителів музики Н. Ашихміна визначає виконавсько-технічний, перцептивно-аналітичний та художньо-емоційний компоненти. Виконавсько-технічний компонент характеризує швидкість виконуваних рухів, витривалість, координованість. Перцептивно-аналітичний компонент характеризує сформованість слухового самоконтролю, слухового уявлення майбутніх учителів музики, а також операційно-аналітичних умінь і усвідомлення вирішення інтерпретаційних рухових завдань у процесі навчання грі на музичному інструменті. Художньо-емоційний компонент віддзеркалює сформованість у майбутніх учителів музики художньо-інтерпретаційних якостей, художньо-емоційного ставлення до виконання музики, а також рівень володіння різними музичними фактурами, засобами виразності, стильовим різноманіттям виконання творів [1]. Як бачимо, володіння інтерпретаційними уміньми, є одним з важливих показників виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку науковця.

Інтерпретаційну компетентність визначає, з-поміж, інших, як одну з найважливіших у структурі інструментально-виконавської компетентності учителя музичного мистецтва Т. Пляченко. Останню вона розглядає як одну із спеціалізовано-професійних компетентностей, яка характеризує готовність до вільного використання музичного інструмента у професійній діяльності в середніх загальноосвітніх навчальних закладах та виявляється у рівні володіння такими компетенціями: програмово-репертуарними; технічно-виконавськими; інструментально-методичними; концертмейстерськими; сценічними та інтерпретаційними. До інтерпретаційної компетенції науковець відносить здатність до виконавської інтерпретації музичних творів – дотримання авторського задуму композитора, стилю, жанру, форми твору; спроможність розкрити художній образ твору за допомогою виконавської техніки та виражальних засобів – динаміки, агогіки, логічного фразування, тембрової відповідності тощо [4]. Вочевидь, необхідність володіння широким спектром вказаних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує ретельної підготовки до такої діяльності в процесі професійної підготовки.

Виконавська інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики як самостійний вид художньо-творчої діяльності є стрижневим

елементом інструментальної підготовки студентів, адже саме вона забезпечує їх ґрунтовну фахову підготовку до практичної роботи з учнями, де основою виступають провідні напрями інструментальної діяльності майбутнього фахівця, а саме: технічний, педагогічний та творчий. Згідно цих напрямів, цілком логічним є розроблення й теоретичне обґрунтування складових цієї підготовки, що створює комплексну систему взаємопов'язаних структурних одиниць, які включають мотивацію студентів до музично-професійної діяльності, отримання необхідних знань, умінь та навичок у процесі фахового навчання, вміння адекватно оцінювати власну інтерпретаційну діяльність у процесі всебічного особистісного розвитку [6, с. 31]. Тобто, у процесі підготовки майбутніх учителів до виконавсько-інтерпретаційної діяльності важливим також є розвиток їхніх рефлексивних умінь.

Отже, на підставі аналізу і вивчення науково-методичної літератури ми з'ясували, що проблема розвитку інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва є однією з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців і репрезентується всебічно й досить ґрунтовно. У визначеннях учених зустрічаються невеликі розбіжності, однак всі вони вважають інструментально-виконавську майстерність властивістю, що, безперечно, впливає на результат виконання майбутніми учителями музичного мистецтва їхніх професійно-педагогічних завдань.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, у тому числі, щодо трактування майстерності, виконавської, інструментально-виконавської майстерності особистості дає змогу визначити інструментально-виконавську майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва як динамічну, інтегративну характеристику, систему інструментально-виконавських знань, умінь і навичок, психічних процесів і якостей особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-педагогічних завдань, зокрема, пов'язаних з інтерпретаторською творчістю, дає змогу фахівцям успішно формулювати професійні завдання на уроках музичного мистецтва, виходячи з ситуації, та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей, які поставлені; це вияв студентами свого «Я» у інструментально-виконавській діяльності, що сприяє їхній самореалізації у музично-педагогічній діяльності.

Водночас, вона має певні особливості, які забезпечують психологічну готовність до публічного виконання музичних творів й ефективність педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в цілому, завдяки умінням втілити власні інтерпретаційні наміри, пізнати і розкрити учням зміст музики, відтворити музичні образи для школярів за допомогою різних засобів музичної виразності, здійснювати музично-

теоретичний та виконавський аналіз твору тощо. Крім того, можемо зробити висновок про те, що інструментально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва впливає на їхню самореалізацію. Останнє припущення потребує доведення.

Література

1. Ашихміна Н. В. Сутність і компонентна структура виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки / Н. В. Ашихміна // Педагогічні науки. – Випуск LXXXI. Том 1. 2018. – С. 115-119.
2. Денисюк І. С. Формування навичок імпровізації майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / І. С. Денисюк. – Київ, 2017. – 256 с.
3. Заходякін О. Інструментально-виконавська діяльність як невід’ємна частина професійної підготовки педагога-музиканта / Олександр Заходякін. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/18841-instrumentalno-vikonavska-diyalnist-yak-nevid-yemna-chastina-profesijnoi-pidgotovki-pedagoga-muzikanta.html>
4. Пляченко Т. М. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки / Т. М. Пляченко // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття. – Київ, 2014. – С. 61-69.
5. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання музики та музичного виховання / О. В. Хлебнікова. – К., 2001. – 18 с.
6. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Чень Бо. – Київ, 2017. – 236 с.

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Холковська І. Л., Вацьо М. В.

У статті проаналізовано різні підходи до визначення сутності професійної деформації, її проявів і детермінантів виникнення. Розглянуто ознаки позитивного і негативного характеру прояву професійної деформації. Визначено показники, що впливають на формування синдрому емоційного вигорання. Запропоновано визначення поняття «професійна деформація».

Ключові слова: професійна деформація, синдром емоційного вигорання, педагогічна діяльність, учитель, криза професійного розвитку.

CAUSES OF PROFESSIONAL DEFORMITIES IN TEACHING ACTIVITIES

Kholkovska I. L., Vatsyo M. V.

The article analyzes various approaches to determining the essence of professional deformity, its manifestations and determinants of occurrence. Signs of the positive and negative nature of the manifestation of professional deformity are considered. Indicators that affect the formation of burnout syndrome are determined. A definition of the concept of "professional deformity" is proposed.

Keywords: professional deformity, burnout syndrome, pedagogical activity, teacher, crisis of professional development.

У процесі професійної діяльності педагог не тільки вдосконалює знання, вміння, навички, що дозволяють успішно виконувати професійні обов'язки, але й стає вразливим до впливу негативних факторів, що призводять до деструктивних змін його особистості, до професійної деформації.

Оскільки наслідком професійної деформації є зниження ефективності трудової діяльності та якості життя суб'єктів праці, дослідження, спрямовані на вивчення її причин, розробку методів і програм профілактики і корекції, є актуальними і необхідними як з економічного, так і з психологічного погляду.

У науковій і спеціальній літературі немає загального підходу до визначення змісту поняття «професійна деформація». Особливості розкриття її проявів обумовлені, передусім, багатогранністю перебігу процесів деформації у професійній діяльності.

Професійну деформацію у своїх працях описували такі вчені, як В. Бойко, Е. Зеєр, Л. Карамушка, С. Максименко, О. Марковець, Г. Робертс та ін. В. Дудяк зазначає, що деформації притаманні діяльності тих фахівців, що мають складно контрольовану і обмежену владу. На їх думку, деформація формується під впливом певних умов праці і вікових змін, визначальним чином впливає на фахівця і негативно позначається на ефективності праці [4].

Існують різні підходи, що вивчають професійні деформації, їх прояви і детермінанти виникнення. Т. Кузьміна вважають, що професійні деформації, що виникають у стресогенних умовах професійної діяльності, впливають на адаптацію фахівця [6, с.30]. М. Токар професійну деформацію визначає як особливість негативного професійного розвитку [11]. О. Марковець порівнює це поняття з негативними змінами у соціально-психологічній структурі особистості [7]. С. Максименко, описуючи деформаційний особистісний розвиток, акцентує увагу на тому, що професійна деформація супроводжує зміни в особистості фахівця, призводячи до дезорганізації в особистісному і професійному плані [10].

Водночас дослідники [5; 7; 9; 10; 11] дійшли висновку, що професійна деформація може розглядатися і з позитивного погляду: її проявами можуть бути добросовісне ставлення до виконання професійних обов'язків, відповідальний підхід до справ і дисциплінованість фахівця.

Позитивний характер прояву професійної деформації І. Форманюк пояснює як оформлення і набуття нової форми особистості: «...справжнього професіонала, що досяг висот у своїй спеціальності, можна дізнатися за такими ознаками: постійна готовність до роботи, вічне невдоволення собою, прагнення до подальшого самовдосконалення, особлива енергетична одержимість в оволодінні новими вершинами і встановленні рекордів у спеціальності, гранична зосередженість на справі [12, с. 59]. Інші дослідники [3; 4; 6; 8] підкреслюють, що працівників-професіоналів відрізняють високі вимоги до себе і співробітників, невдоволення по відношенню до себе і колег, якщо це порушує загальний тонус роботи, регулярні обмеження інтересів, що не стосуються роботи, збільшення дистанції між собою і друзями, зацікавленість тільки професійною діяльністю. Також, на думку М. Токар, до позитивних наслідків професійної деформації відносять: рефлексію своїх учинків, глибоке розуміння спрямованості інтересів оточення і особливостей професійних ситуацій; аналітичний підхід до ситуацій, що постійно змінюються; здатність до регулювання кризових і психотравмуючих обставин; сформованість чіткої власної позиції щодо подій, які відбуваються; саморегуляція поведінки, почуттів, емоцій; емпатійне реагування; зацікавленість у самоактуалізації [11].

Варто зазначити, що будь-які труднощі, зміни і перебудови в житті людини ведуть до підвищення рівня саморозуміння, до самовизначення і розвитку особистості, впливаючи на її самосвідомість та подальший професійний і особистісний розвиток.

Аналіз публікацій з проблематики статті дозволяє стверджувати, що зарубіжні автори [14; 16; 18; 19; 20] приділяють більшу увагу не професійній деформації, а емоційному вигоранню. Професійна деформація, вважає Д. Epzmann виступає наслідком емоційного вигорання, що відбувається тоді, коли людина не може впоратися з дією зовнішніх і внутрішніх чинників навколишньої дійсності [14]. За цих умов негативний вплив трудової діяльності охоплює структурні механізми особистості і може мати як епізодичний, поверховий, так і глобальний характер; транслюється в поведінці, міміці, жестах, проявляється в зовнішньому образі.

Вивченням «синдрому емоційного вигорання» займалися у вітчизняній науці В. Бойко, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, Г. Робертс, І. Форманюк та ін. На їхню думку, синдром вигорання розуміється

як зниження емоційної, когнітивної і фізичної активності, що транслюється в симптоматиці емоційного, інтелектуального, фізичного виснаження, зниження загальної продуктивності діяльності і зниженої стресостійкості в процесі діяльності [3; 8; 10; 12].

Синдром «вигорання», за описом Н. Freundberger та Е. Grebot відображається в неврівноваженій поведінці, замкнутості, підвищеній стомлюваності, незацікавленості професійною діяльністю, негативному ставленні до життя [14; 15].

Поняття «професійне вигорання» персоналу («staff burnout») було введено лікарем Х. Дж. Фрейденбергером наприкінці ХХ ст. для фахівців, що працюють у системі «людина-людина» [14]. Під вплив емоційного/професійного вигорання потрапляють фахівці, в яких м'який характер, слабка нервова система, інтравертований характер, вразлива душа, надмірно розвинена емпатія і які віддають себе без залишку служінню іншим людям [16-19].

Професійне вигорання має свою симптоматику, яку можна умовно об'єднати в такі групи [17]:

- фізіологічні (швидка стомлюваність; зниження апетиту; зниження лібідо; запаморочення і болі, спазми в м'язах; прискорене серцебиття; підвищений або знижений тиск;
- психологічні (стійке небажання працювати; стійка відраза до роботи; розуміння безглуздя діяльності; озлобленість; розгубленість; високий рівень дратівливості; відсутність зацікавленості в праці; байдуже ставлення до справ; інтелектуальна пасивність, неухважність, проблеми з пам'яттю;
- поведінкові (загальмовані дії в процесі діяльності; збільшення обсягів спожитих за день кави, чаю, частотне паління; постійне відчуття втоми; підвищення кількості часу, необхідного для виконання завдань професійної діяльності; збої в пам'яті і засвоєнні важливої інформації; неадекватність моторних функцій;
- комунікаційні (відсутність бажання взаємодіяти зі співробітниками; прагнення після закінчення робочого дня залишитися наодинці з собою; розтягування слів під час вимови; зниження швидкості мовлення; наявність у мовленні слів – паразитів («як його», «ну». «типу...»), що не спостерігалася раніше.

С. Maslach, W. Schaufell дійшли висновків, що працівник має бути зацікавлений своєю працею, – це знижує вірогідність появи вигорання [17; 19]. Цієї ж думки дотримуються В. Дудяк, Т. Кузьміна, М. Токар, які вважають, що емоційне вигорання треба вивчати з позиції особистісної деформації, що формується під впливом службових стресів [4; 6; 11]. Необхідно також підкреслити, що професійне вигорання відсутнє у тих фахівців, які вміють самостійно долати стресові ситуації і розумно вирішувати складні питання.

С. Herrera, S. Maier вважають найуразливішими до вигорання тих, хто схильний до емоційних спалахів, досягає перемоги за будь-яку ціну, а також фахівців, що постійно зайняті вирішенням трудових питань, навіть у свій особистий час, працюють з ранку до ночі, нехтуючи особистим життям, чия професія належить до системи «людина-людина» [16; 18].

Найбільш відомою є трирівнева модель синдрому вигорання, розроблена дослідниками В. Бойко, С. Maslach, W. Schaufell, які узагальнили і систематизували ознаки емоційного вигорання, відобразивши їх у трьох групах змін [1; 16; 18]: 1. Емоційне виснаження – підвищений рівень втоми і стомлюваності від виконуваних професійних дій. 2. Деперсоналізація – незацікавленість у підтримці взаємовідносин з іншими людьми. 3. Редукція професійних досягнень – бажання все зробити дуже формально, швидко, без зайвих енерговитрат і рухів тіла (що сприяє збереженню особистісних ресурсів організму людини), незацікавленість в успішному виконанні вимог і розв'язанні завдань, просуванні службовими сходами.

Л. Карамушка, узагальнюючи досвід вітчизняних і зарубіжних авторів з питання емоційного вигорання, визначає показники, що впливають на формування синдрому емоційного вигорання: вікові характеристики, гендерні особливості, сімейний стан, стаж діяльності, наявність освіти, походження особистості [5]. Водночас інші дослідники [3; 6] вважають, що ці відомості не мають нічого спільного з виявленням рівня професійного вигорання.

Причинами появи професійних деформацій дослідники називають особливості діяльності, особливості оточення та індивідуально – психологічні якості професіоналів, тобто вважають зміни особистісних якостей і поведінки зумовленими обставинами і змістом професійної діяльності [5; 7; 9; 11].

І. Форманюк, аналізуючи причини професійної деформації, пише: «Характер деформації може визначати не лише спеціальність, а також займана посада. Високе становище і вимоги до особистості можуть призводити до деформацій» [12].

Як зазначають В. Бойко, Л. Карамушка, С. Максименко [1; 5; 10], вплив праці плідно позначається на психіці особистості, її розвитку і становленні. Водночас напружені умови праці (нервові перевантаження, психотравмуючі обставини, зміни робочого графіку, монотонія, відсутність позитивного психологічного клімату в робочому просторі, виникаючі конфлікти) призводять до змін у структурі особистості, деформації і навіть відхилень у характері і поведінці, таких як: 1) втома, монотонія, напруженість; 2) ціннісна дезорієнтація й усунення морально-етичних орієнтирів у праці; 3) зміна професійно-особистісної свідомості, гіпотетичний характер цілей досягнення за умов відсутності їх реалізації; 4)

професійні кризи; 5) низька мобільність, ригідність; 6) розвиток дезадаптації; 7) зниження рівня професійних здібностей, скорочення способів реагування і гнучкості мислення, зниження зацікавленості у виконуваній діяльності, зниження або відсутність працездатності в цілому; а як наслідок – незадоволення продуктивністю й ефективністю своєї праці. До чинників, що визначають розвиток професійних деформацій, О. Марковець відносить: вікову динаміку; життєво важливі події (недооцінка можливостей і здібностей, утиск прав працівника тощо); різноспрямовані онтогенетичні зміни (цінності, поведінка, світогляд); випадкові моменти (тиск керівництва, надмірне навантаження, некерована аудиторія); зміст професійної діяльності (нововведення, ненормований графік); соціальне середовище (конфлікти з керівництвом, колективом) [7].

На думку О. Марковець, чинники, що детермінують професійні деформації, можна розподілити на три групи [7]:

1. Об'єктивні чинники: відсутність умов для професійного самовизначення особистості, відсутність винагороди за витрачені особистісні ресурси, відсутність можливостей для творчості, навчання і розвитку. 2. Суб'єктивні чинники: обумовлені особистісними особливостями професіонала і системою професійних стосунків. Особливості формування професійних деформацій латентно присутні вже у мотивах вибору професії, таких як: публічна значущість, необхідність творчого підходу, конкурентні умови праці, необхідність «єдиного керівного центру». 3. Об'єктивно-суб'єктивні чинники: вплив професійного середовища на особистісні якості. У професійній діяльності – тиск керівництва, надконтроль, приниження, конфлікти всередині колективу, власний непрофесіоналізм, дезадаптація, стагнація тощо. В особистій діяльності – зациклення на минулому, зануреність у себе, конфлікти в сім'ї у зв'язку з невіршеними проблемами на роботі тощо).

Першопричинами професійних деформацій особистості деякі автори [6; 8; 9] вважають особливості проходження криз професійного розвитку. Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко детально описали типологію життєвих криз, до яких належать [10]: 1) нормативні кризи (є на всіх етапах проходження професіоналізації): кризи психічного розвитку; кризи професійного становлення (вікові кризи, соціальні); криза нереалізованості; криза безперспективності; криза спустошеності; 2) ненормативні (необов'язкові) кризи – що виникли через вплив психотравмуючих чинників, небажаних умов: (втрата робочого місця; сімейні негаразди (розлучення); неможливість знайти роботу; вимушена поїздка в іншу країну; замах на свободу особистості); 3) невротичні кризи (розширення свідомості; поведінка, що супроводжується перебудовою особистості).

При цьому автори зазначають, що проходження криз, тобто зміна особистості, може мати два виходи з ситуації:

- за умов позитивного проходження кризь фази розвитку, криза може сприяти особистісному розвитку, тобто особистість стає досконалішою і набуває професійних знань, умінь і навичок;

- за умов негативного проходження (застрягання в одній з фаз), криза цілком може призвести до особистісної дезорієнтації (формування професійної деформації педагога), небажання, нездатності і неможливості людини перемоти і переструктурувати власні переживання і виниклий дисонанс [10].

Спираючись на ідеї В. Бойко, ми можемо виокремити такі фази криз професійного розвитку [1].

- Передкритична фаза: проблеми не завжди усвідомлюються, але проявляються в психологічному дискомфорті на роботі (педагог стає дратівливим, виявляє незадоволеність трудовою діяльністю в цілому).

- Критична фаза: усвідомлене незадоволення працівника спонукає до конструювання планів зі зміни ситуації, що склалася, пошуку нових шляхів розвитку професійних відносин. У зв'язку з цим, психічна напруга дає збій, з'являється невпевненість, що сприяє виникненню конфліктів: а) мотиваційних (емоційних), що супроводжуються незацікавленістю в розвитку, в навчанні, в роботі, професійному просуванні, відсутністю прагнення до постановки цілей і розв'язання професійних завдань; б) когнітивно-діяльнісний, пов'язаний з небажанням виконувати заздалегідь встановлені норми і правила праці; в) поведінковий, що виявляється в незадоволенні колективними взаємовідносинами, професійним рівнем особистісного статусу тощо.

- Посткритична фаза: криза, що виникла в житті людини, вирішується (конструктивно, неконструктивно, деструктивно).

На думку С. Максименка, кризи професійного розвитку, в основному, співвідносяться з віковими психологічними змінами: станом здоров'я, трудової витривалості, погіршенням психічних процесів, професійною втомою, інтелектуальною пасивністю, емоційним вигоранням [10].

На наш погляд, якнайповніше уявлення про специфічні прояви професійної деформації особистості можливо отримати з позицій багатовимірно-функціонального підходу до її аналізу (Н. Freundberger, С. Maslach, W. Schaufell) [14; 17; 19]. Виходячи з принципів багатовимірно-функціонального аналізу, вивчення професійної деформації особистості повинно містити аналіз функціональної єдності її мотиваційних, когнітивних, продуктивних, динамічних, емоційних, регуляторних складових. З позицій цього підходу, велика частина психічних явищ (включаючи особистісні властивості) розглядаються в співвідношенні

мотиваційно-потребнісних й інструментально-динамічних характеристик, що забезпечують готовність і прагнення індивіда до здійснення тих чи інших дій певним чином. Мотиваційно-потребнісна підсистема є засадничою в цій системі. В ній поєднуються цілі, настанови, орієнтири і загальна програма мотиваційно-потребнісного забезпечення і реалізації основних складових у реальних умовах поведінки і діяльності, відбір і пріоритетність тих або інших предметних відносин і спонукань, глибина і точність когнітивних значень і їх роль у поведінці суб'єкта професійної діяльності.

Інструментально-динамічна підсистема визначає зміст роботи з вивчення властивостей особистості. Динамічні складові містять сукупність прийомів і способів здійснення дій, з погляду гнучкості і лояльності, позитивного чи негативного забарвлення емоційних переживань, домінування внутрішніх або зовнішніх складових особистості. Таким чином, інструментально-динамічними характеристиками є частота, інтенсивність, стійкість, тривалість, легкість прояву, а мотиваційно-потребнісними – спрямованість, усвідомленість та ін.

Вивчення професійної деформації як системної характеристики особистості необхідно проводити з урахуванням функціональної єдності мотиваційних, когнітивних, результативних, динамічних, емоційних, регуляторних складових (компонентів).

Узагальнивши і систематизувавши погляди і підходи різних авторів, можна запропонувати уточнене визначення професійної деформації. Професійна деформація – це результат постійного впливу зовнішніх і внутрішніх чинників професійної діяльності на специфічно професійний тип особистості, що проявляється на ціннісному, мотиваційному, когнітивному, динамічному, емоційному, регулятивному, продуктивному рівнях. Професійна деформація призводить до порушення цілісності, втрати адаптивності, стійкості, когнітивних спотворень у сприйнятті інформації, різкого зниження продуктивності професійної діяльності.

Література

1. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении / В.В. Бойко. – Спб.: Питер, 1999. – 238 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
3. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
4. Емоційне вигорання / Упоряд. В. Дудяк. – К.: Главник, 2007. – 128 с.
5. Карамушка Л.М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології //Актуальні проблеми психології. Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління.

- Організаційна психологія / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 5. – С. 210-217.
6. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти своє здоров'я та подолати стрес / Т. Кузьміна // Психолог. – 2009. – № 29-30. – С.28-35.
7. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова / О.Л. Марковець. – Вип. 14. – 2001. – 142-150 с.
8. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014.– 416 с.
9. Робертс Г.А. Профілактика вигорання // Огляд сучасної психіатрії / Г.А. Робертс. – 1998. – №1. – С. 39-46.
10. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти/ За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К., 2006. – 365 с.
11. Токар М. Збереження психологічного здоров'я педагогів / М. Токар // Психолог. – 2007. – №47 (287). – С. 32-38.
12. Форманюк І.В. Синдром «Емоціонального вигорання» як показатель професійної дезадаптації учителя / І. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-64.
13. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-сміслового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.
14. Enzmann D. Burnout and coping will burnout. Development and evaluation of a burnout workshop / D. Enzmann, P. Berief, C. Engelkamp et al. – Berlin: Technische Univercitat Berlin, Institut fur Psychologie, 1992.
15. Freundberger H.J. Staff burnout / H.J. Freundberger // Social Scienes. – 1974. – P. 159-166.
16. Grebot E. Stress et burnout au travail : identifier, prevenir, gueri / Elisabeth Grebot. – Paris : Groupe Eyrolles, 2008. – 246 p.
17. Herrera C. R. The burnout in workers of a general hospital / C. R. Herrera,
18. A. O. Frankos, J. J. Martin et al. // X World Congress of Psychiatry. – Madrid, 1996. – Vol. 2. – P. 356.
19. Maslach C. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour / C. Maslach, S. Jachson. – Vol. 2, 1981. – P. 99-113.
20. Meier S.T. Toward a theory of burnout // Human Relations / S.T. Meier. – Vol. 36, 1983. – P. 899-910.
21. Schaufell W.B. Measurement of burnout : A review. In Professional Burnout: Recent Development in Theory and Reserch / W.B. Schaufell, C. Maslach and T. Marek. – Washington DC : Taylor&Francis. – P. 199-215.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЦІННОСТЯХ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Чеперната М.І.

Запропоновано проект і програму інноваційної педагогічної практики, під час якої відбувається формування орієнтації майбутніх педагогів на творчу педагогічну самореалізацію. Програма практики містить такі форми роботи: настановча конференція; відвідування уроку практиканта і подальший спільний його аналіз практикантами; відвідування уроку практиканта і подальший його аналіз фахівцями-експертами, педагогом освітньої установи у присутності інших практикантів; відвідування уроку практиканта і подальший його аналіз практикантами, що займають позиції фахівців-експертів, позицію «учень»; відвідування практикантами уроків педагогів школи з подальшим спільним обговоренням; семінар-«круглий стіл»; підсумкова конференція в школі; підсумкова конференція в університеті; індивідуальне консультування.

Ключові слова: педагогічна практика, педагогічна самореалізація, форми роботи, самовизначення, майбутні педагоги.

PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ENVIRONMENT FOR SELF- DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE VALUES OF SELF-REALIZATION

Chepernata M. I.

A project and program of innovative pedagogical practice are proposed, during which the orientation of future teachers to creative pedagogical self-realization is formed. The internship program contains the following forms of work: installation conference; attendance of the intern's lesson and its further joint analysis by interns; attendance of the intern's lesson and its further analysis by expert specialists, a teacher of an educational institution in the presence of other interns; attendance of the intern's lesson and its subsequent analysis by interns taking the positions of expert specialists, the position «student»; interns' attendance of school teachers' lessons with a general discussion; round table seminar; final conference at the school; final conference at the University; individual counseling.

Keywords: pedagogical practice, pedagogical self-realization, forms of work, self-determination, potential teachers.

У науковій літературі з організацією виробничої практики пов'язується справжня професійна підготовка, орієнтована на реальну практичну діяльність. Дослідження показують, що якісне і кількісне підвищення рівня розвитку педагогічних здібностей у студентів пов'язане з проходженням практики [4]. Вказується на помітну зміну ставлення (в позитивний бік) до предметів психолого-педагогічного циклу.

Вважається, що педагогічна практика актуалізує вищі рівні самоорганізації майбутнього педагога [8; 12].

Організація педагогічної практики впродовж багатьох років є проблемою педагогічної освіти і об'єктом безперервної критики за примітивізм, формалізм, ігнорування наукових підходів до її організації. Пропоновані нововведення, у кращому разі, є узагальненням досвіду окремого освітнього закладу. «Зміст і структура практичної підготовки студентів, – пишуть В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко, – неодноразово змінювалися, але педпрактика так і не отримала свого наукового обґрунтування. Фактично вона зведена до ситуативного «занурення» студента в життя конкретної школи, де, у кращому разі, можна освоїти лише окремі прийоми діяльності вчителя. Іншими словами, є окремі практики, але немає цілісної системи підготовки» [3, с. 69].

Одним з істотних недоліків педагогічної практики є «розсмикування» практичної діяльності студентів викладачами ЗВО відповідно до своїх наукових дисциплін [15]. Вимога виконання на практиці предметних завдань і необхідність складання предметних звітів поза сумнівом заважають сприйняттю і усвідомленню цілісності професійної діяльності. Можливий і інший негативний наслідок такої практики – крен у бік певної кафедри, дисципліни, яка активніше бере участь в організації практики (як правило, – це методика викладання предмету). У першому випадку, студентів дезорієнтують суперечності, що існують у вимогах, що пред'являються викладачами різних кафедр (у тому числі, до аналізу уроку), в другому випадку, – вимоги однієї дисципліни (її погляд на професійну діяльність) починають розглядатися як засадничі. Як нам здається, виходом з такого стану речей може бути кооперація представників різних навчальних дисциплін, що розкриває перед студентом як багатогранність, так і цілісність педагогічної діяльності.

Педагогічна практика студентів традиційно розглядається переважно як проведення уроків: «Зважаючи на панування предметно-методичної парадигми в педагогічному ЗВО, на практиці майбутнього вчителя навчають проведенню уроків», – зазначає В. Шайденко [3, с.70]. Варто констатувати факт відсутності всебічного аналізу виробничої практики, її ролі в професійній освіті, в становленні суб'єкта педагогічної діяльності, розвитку його здібностей, аналізу всього різноманіття феноменів, пов'язаних з цими центральними питаннями.

Л. Страшенко робить висновок, що недоліки, які «виявляються в ході практики, відображають слабкості і вади всієї системи професійно-педагогічного формування майбутніх учителів» [16, с. 73]. Автор наполягає на «педагогізації» освітнього процесу в педагогічному ЗВО. Основу педагогізації повинно скласти вдосконалення педагогічної практики студентів. Педпрактика повинна виступити не як «придаток» цього

процесу, але як «об'єктивний системотворчий чинник» усіх сторін підготовки студентів до професійної діяльності. Досягнення цієї мети обумовлює необхідність руху не лише від теорії до практики, але і від практики до теорії за умов визначення змісту освіти педагогів.

Ці висновки мають принципове значення. Проте, разом з розумінням місця, ролі і значення педагогічної практики надзвичайно важливо зрозуміти, чим вона є сама по собі. Тільки тоді вона і зможе реалізувати роль, що їй призначена. Іншими словами, будь-яке конкретне освітнє завдання, мета підготовки, що реалізується під час педагогічної практики, будь-яка специфічна форма, методика роботи зі студентами ефективні лише у тому випадку, якщо в наших руках є цілісне уявлення про те, чим є діяльність студентів і педагогів на практиці, які психологічні механізми реалізуються в ній, які умови забезпечують оптимальний розвивальний ефект.

У педагогічній літературі не вироблено однозначного уявлення про зміст діяльності студентів на практиці [2].

С. Братченко, визначаючи три базові форми діяльності студентів (навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри й інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність), розглядає виробничу практику як варіант останньої, разом з НДРС і дипломним проектуванням [5, с. 41-42]. У Л. Регуш у результаті аналізу практики сучасної педагогічної освіти педагогічна практика «занурення в практику (зокрема в професію)» виступає як вид освітньої технології разом з пропедевтикою і навчанням [14]. «Занурення в практику, – пише Л. Регуш, – передбачає саме освітні дії, які, проте, здійснюються у формі реальної практичної, а не навчальної діяльності, в реальній праці. Ця двоїстість і утворює проблему, оскільки логіка освіти не співпадає з логікою практичної справи» [14, с. 59]. Н. Абрамчук зазначає, що діяльність студентів на практиці є аналогом професійної діяльності вчителя, адекватна змісту і структурі педагогічної діяльності, характеризується тим же різноманіттям стосунків і функцій, що і діяльність учителя [1]. Педагогічна практика за змістом відповідає навчальній діяльності, є підготовкою до самостійної професійної діяльності, є одним з найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної роботи студентів [6]. У процесі педагогічної практики студенти мають справу з цілісним процесом навчально-виховної роботи в усьому його різноманітті і складності, але сама педагогічна практика – це все ж таки ланка цілеспрямованого навчання студентів, коли викладач систематично їх спрямовує, організує і контролює. Завдання, що вирішуються студентом, зберігають ще свій навчальний характер, попри те, що студент діє в цілісній реальній ситуації [7].

Аналіз праць, присвячених проблемам педагогічної практики, дозволяє виокремити декілька її найважливіших функцій.

По-перше, педагогічна практика надає можливість застосування студентами теоретичних знань. Труднощі використання отриманих знань у практичній діяльності є основними в роботі початкуючих педагогів. Практика виступає сполучною ланкою між теоретичним знанням і практичною діяльністю.

По-друге, педпрактика розглядається як простір, де відбувається інтеграція знань різного характеру і типу в діяльності майбутніх педагогів. Констатується, що вивчення педагогічного процесу на попередніх етапах відбувається послідовно, по частинах, на практиці ж він виступає як цілісне, нерозкладне явище. Використовуючи аналогію з виробничими процесами, можна сказати, що під час педагогічної практики відбувається «зборка» окремих «блоків» і «частин» психолого-педагогічного знання в цілісну структуру, що обслуговує професійну діяльність. Знання, що освоюються послідовно і окремо, повинні «вбудуватися» в педагогічну діяльність.

На педагогічній практиці відбувається становлення нової позиції студента – позиції суб'єкта самостійної педагогічної діяльності, суб'єкта нових для нього відносин з дітьми і колегами. Викладачі покликані надати підтримку і допомогу студентів-практикантів в прийнятті і освоєнні нової позиції.

Педпрактика дає можливість апробувати себе на місці педагога в умовах максимально наближених до дійсності. Організація практики створює умови і простір для самовизначення майбутніх учителів, для відкриття ними меж власних здібностей і можливостей, для оволодіння засобами, що дозволяють трансформувати образи, що складаються у «професійне Я-реальне» і «професійне Я-ідеальне», для усвідомлення їх співвідношення і виявлення механізмів подолання розриву. Ефективно організувати практику означає забезпечити умови розвитку професійної позиції майбутнього педагога [13].

За підсумками і результатами практики необхідно представити рекомендації щодо навчання кожного студента і для ЗВО, його педагогів. Отримана інформація і зроблені на її основі висновки повинні лягти в основу проектування подальшого етапу навчання, визначити його цілі, зміст і технології, що їх реалізують. Це є завданням не лише для педагогів ЗВО, але і для самих студентів, які повинні зробити висновки і визначити напрями і форми самостійної роботи на період навчання, що залишився.

Педагогічна практика, особливо підсумкова (комплексна), дозволяє «програти» період адаптації, не «зімітувати», а змоделювати ситуацію

включення в професійну діяльність, виявити труднощі і при цьому не залишити студента з ними «сам на сам», а спільно з однокурсниками, викладачами ЗВО і вчителями пропрацювати всі питання, що виникли під час практики.

Таким чином, проведений аналіз місця, ролі, освітнього ресурсу педагогічної практики в системі професійної підготовки в педагогічному ЗВО дозволяє визначити її як провідну організаційно-педагогічну умову розвитку професіоналізму майбутніх педагогів. При цьому існуюча організація педагогічної практики не відповідає завданням розвитку, що зумовлює необхідність розробки програми вдосконалення педагогічної практики.

Програма практики містила такі форми роботи: настановча конференція; відвідування уроку практиканта і подальший спільний його аналіз практикантами; відвідування уроку практиканта і подальший його аналіз фахівцями-експертами, педагогом освітньої установи у присутності інших практикантів; відвідування уроку практиканта і подальший його аналіз практикантами, що займають позиції фахівців-експертів, позицію «учня»; відвідування практикантами уроків педагогів школи з подальшим спільним обговоренням; семінар-«крутий стіл»; підсумкова конференція у школі; підсумкова конференція в університеті; індивідуальне консультування.

Розкриємо основний зміст використаних форм роботи.

Настановча конференція. Основною метою цієї форми роботи є розкриття перед студентами сенсу, принципів і завдань педагогічної практики. Видається програма педагогічної практики, цілі і засоби її реалізації, в узагальненій формі розкривається зміст використовуваних форм роботи. Орієнтовні завдання, що планувалися на цей період, спрямовували студентів на ініціацію процесів самовизначення, роботу з сенсами і цінностями, Я-концепцією.

Під час відвідування уроку практиканта і подальшого його спільного аналізу практикантами, відвідування уроку практиканта і подальшого його аналізу фахівцями-експертами, педагогом освітньої установи у присутності інших практикантів викладачам пропонувалося виступати не у позиції «контролерів», а у позиції фахівців, експертів у відповідній галузі, у власне професійній позиції (дидакт, методист, вихователь, психолог). Пропонувалося робити предметом аналізу не стільки результати діяльності, скільки засоби і способи дій. Відповідно аналіз уроків набував характеру професійної експертизи і демонстрації зразків осмислення, розуміння, рефлексії, дії. Аналіз з вказаних позицій дозволяв студентові «побачити» (часто вперше), що власне він робив протягом уроку, перекласти кожен фрагмент роботи на мову засобів і способів дії. Наступний крок був експертною кваліфікацією діяльності відповідно до

еталонних (нормативних) уявлень, оцінкою міри відповідності еталону, дозволяв виявити причини виниклих утруднень. З опертям на отриманий матеріал будувався задум подальшої роботи, розроблявся проект перетворення засобів і способів дій практиканта.

Семінар-«круглий стіл». Ця форма пропонувалася для роботи зі студентами, які з різних причин не брали участі в описаних вище формах. Семінар об'єднував 10-15 студентів і викладачів ЗВО і складався з трьох етапів. На першому етапі кожен студент визначав труднощі, проблеми, з якими він зіткнувся під час практики. Проводилася робота з уточнення характеру проблеми, фіксація її на дошці в узагальненій психолого-педагогічній формі (схематичний опис). Цей етап мав дуже серйозне значення і передбачав організацію складної роботи щодо визначення справжньої природи труднощів і проблем. Частково це пояснюється тією обставиною, що організатори не були присутніми на уроках конкретного студента. Тому була потрібна, з одного боку, особлива робота з виявлення всіх обставин, їх уточнення і узагальнення. З іншого боку, формулювання проблеми є продуктом рефлексивного аналізу, характер і якість якого визначаються рівнем розвитку рефлексії конкретного студента. Організатори не повинні поспішати з фіксацією проблеми на шкоду самостійній рефлексії самого студента, але, навпаки, повинні сприяти її організації і підтримці.

Другий етап (аналіз проблеми і вироблення проекту її рішення) реалізувався двома способами. У першому варіанті утворювалися групи для обговорення проблем і підготовки доповіді за підсумками обговорення. Формування груп проводилося відповідно до конкретної проблеми. Після відведеного на підготовку доповіді часу в певному порядку проводився виступ представників груп. Відповідно, під час доповіді представники інших груп займали позиції тих, що «розуміють». За результатами зробленої доповіді розгорталося обговорення. Надавалася можливість зробити альтернативну доповідь. За другим варіантом, студенти утворювали три групи відповідно до таких позицій: «вихователі», «дидакти», «методисти». Кожна з груп відбирала декілька проблем для аналізу з відповідної позиції. Керівництво роботою груп здійснювалося викладачем кафедри педагогіки і професійної освіти. На третьому етапі кожна група представляла результати аналізу, в якому кожна проблема була відповідно визначена, охарактеризована, був запропонований варіант її рішення. Учасники інших груп могли вступати в дискусію, критикувати представлений варіант аналізу і рішення, пропонувати аргументований альтернативний варіант.

Підсумкова конференція в школі. Практику в конкретній школі завершує підсумкова конференція, під час якої предметом аналізу і обговорення є траєкторія руху кожного студента в ході практики (зміни у

свідомості, діяльності, що мали місце), а також траєкторія руху групи (трансформація стосунків, позицій, предмету діяльності). У першому випадку істотним було представлення студентом програми подальшого професійного розвитку, виробленої на основі аналізу результатів його роботи на практиці. Представлені програми обговорювалися. Колеги і викладачі висловлювали свої рекомендації і пропозиції. У другому випадку учасники конференції узагальнювали досвід співпраці, виробляли пропозиції щодо вдосконалення організації практики надалі.

Підсумкова конференція в університеті. За традиційним варіантом, підсумкова конференція є досить формальним заходом. Її зміст складають виступи студентів з тематичними повідомленнями (наприклад, «Особливості викладання української мови у гуманітарній гімназії», «Робота літературно-краєзнавчого гуртка в школі №...»), теми яких пропонуються ще на початку практики, і виступи представників кафедр з оцінками і характеристиками результатів як практики в цілому, так і роботи окремих студентів. Виступи студентів зазвичай зводяться до формальних звітів, а виступи викладачів — до сукупності претензій до студентів і вимог здати звітні матеріали.

Індивідуальне консультування. Особливою формою роботи виступало індивідуальне консультування практиканта викладачами, педагогами школи. Предметом консультування були питання входження практиканта в шкільне життя: встановлення стосунків з класом, з педагогічним колективом, побудова і організація педагогічної діяльності. В індивідуальній бесіді обговорювалися основні труднощі і проблеми практиканта, намічались плани і програми професійного становлення і самоосвіти. Керівник обговорення ініціює рефлексію за допомогою питань і заперечень, сприяє їй повноті, реконструкції причин утруднень, виявленню уявлень, що лежать в основі дій суб'єкта. Створюються умови для виявлення бракуючих знань, стимулюється самостійний пошук необхідного знання (засобів), організується пошук, конструювання необхідного засобу. Керівництво обговоренням передбачає виявлення утруднень в обґрунтуванні дій; фіксацію уваги на розбіжності між аналізом дій студентом і тим, що реально мало місце на уроці, за допомогою спеціальних питань до учасників обговорення. Керівник створює умови для виникнення потреби в перетворенні діяльності, усвідомленні можливості такого перетворення, формуванні ідеального бачення перетвореної діяльності.

У плані організації комунікації керівник забезпечує ціннісну орієнтацію суб'єктів на розуміння позиції іншого; утримання загального предмета обговорення; рівноправ'я позицій; прояви рівності, взаємної поваги у відносинах. Здійснюється блокування інших форм взаємодії:

статусних, інтимно-особистісних. Оголошується і контролюється дотримання заборони на особистісні оцінки. Контролюються симптоми реактивних образ за оцінки. Блокуються виступи за принципом «зозуля хвалить півня за те, що хвалить він зозулю», «самомилювання». Організатором здійснюється блокування неаргументованих оцінних суджень. Предметом рефлексії стає дотримання принципів взаємодії і взаємовідносин, що декларуються, динаміка їх реалізації і зв'язок зі змістовними підсумками. У відповідних формах предметом рефлексії стає позиційність учасників семінару (обговорення), характер міжпозиційних взаємодій. Організатор виносить на обговорення зафіксовані в ході комунікації способи участі суб'єктів у комунікації, моменти її деструкції, пасивності, характер утруднень і розузгоджень. На підставі групової рефлексії вносяться зміни в організацію обговорень і практичних занять для підвищення ефективності в досягненні поставлених цілей. Провідною метою при цьому вважається запуск механізмів взаємодії, що забезпечують невідповідність виникаючих ефектів.

З позиції ж конкретного суб'єкта, умовою запуску зазначених механізмів стає його максимально осмислена і відповідальна участь у роботі, рефлексія ситуацій обговорення. Це виступає одночасно і умовою його самовизначення. Можна сказати, що самовизначення суб'єкта під час обговорень, практичних занять, самостійне і таке, що ініціюється викладачем, сприяє самовизначенню в ширших просторах: культурному, екзистенційному. Беручи участь у роботі, що організується на таких підставах, студенти спостерігають і співвідносять власні пошуки, зміни в індивідуальному досвіді, в розумінні, сенсоутворенні з аналогічними процесами у своїх колег. Усвідомлення взаємозалежності цих процесів, самого ефекту спільності стимулює як подальший розвиток самих студентів, так і розвиток спільноти, її вихід на якісно нові рівні.

Література

1. Абрамчук Н. О. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти / Абрамчук Н. О. // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 5. – С. 4 – 13.
2. Беспалько В. П. Системно-методичне забезпечення процесу підготовки фахівців / Беспалько В. П., Татур Б.Г. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 241с.
3. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / Болотов В. А., Исаев Е.И., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 66-72.
4. Бондаренко С.В. Вдосконалення педагогічної практики студентів у контексті основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи / Бондаренко С.В. // Підвищення ефективності професійної підготовки вчителя у процесі педагогічної практики: зб. матеріалів доп. учасн. II Міжнародної науково-практ. конф. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 23-27.

5. Братченко С. Л. Структура, зміст і організація педагогічної практики студентів - майбутніх учителів у світлі вимог реформи школи / Братченко С. Л. // Психолого-педагогічні проблеми ефективності професійної підготовки вчителів у вищій школі: зб. матеріалів доп. учасн. III Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми: СумДУ, 2008. – С. 38-46.
6. Вайнцвайг П. Десять заповідей творчої особистості / Вайнцвайг П. – Київ: Центр учбової літератури, 2016. – 90 с.
7. Варчук Л.В. Збірка різнорівневих творчих завдань для педагогічних дисциплін: методичний посібник / Варчук Л.В. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 84 с.
8. Галузяк В.М. Формування спрямованості майбутніх педагогів на творчу самореалізацію у професійній діяльності / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська // Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2020. – С. 12-43.
9. Галузяк В. М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі педагогічної практики / В. М. Галузяк // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 23-24 березня 2012 року) / Ред. колегія: Романовська Л.І. (голова) та ін. / М-во освіти і науки, молоді і спорту України, Хмельницький нац. ун-т, каф. соц. роб. і соц. педагогіки. – Хмельницький: ХНУ, 2012. – С. 78-80.
10. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
11. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
12. Осаулюк А.Б. Проблеми перебудови психолого-педагогічної підготовки вчителя / Осаулюк А.Б. // Педагогіка і психологія. – 2015. – №1. – С. 32-37.
13. Основи педагогічної майстерності / під ред. І.А. Зязюна. – Київ: Вища школа, 2009. – 302с.
14. Регуш Л.А. Розвиток здатності до прогнозування педагогічних явищ у студентів педагогічного ЗВО / Регуш Л.А. // Педагогіка і психологія. – 2015. – №1. – С.58-61.
15. Смансер А.П. Педагогічні умови самореалізації майбутнього спеціаліста у процесі навчання / Смансер А.П. // Педагогіка вищої і середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2014. – № 8. – С. 53-59.
16. Страшенко Л.Ф. Теорія і технологія вирішення педагогічних завдань / Страшенко Л.Ф. – Київ: Вид-во НІРРО, 2017. – 174 с.
17. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

18. 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.

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДЕВІАНТНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Черніцька М. В.

Розглядаються форми і методи організації виховної роботи з девіантними підлітками.

Ключові слова: *девіантна поведінка, девіантні підлітки, агресивні підлітки, виховна робота.*

WAYS TO OPTIMIZE EDUCATIONAL WORK WITH DEVIANT ADOLESCENTS

Chernitska M. V.

Forms and methods of organizing educational work with deviant adolescents are considered.

Keywords: *deviant behavior, deviant adolescents, aggressive adolescents, educational work.*

Підлітки є найбільш динамічною соціальною групою населення, вони швидко сприймають суспільні перетворення та значно змінюють свої інтереси, погляди, культуру, засвоюючи як позитивні, так і негативні їх зразки. Відтак загострюються проблеми соціального становлення підлітків як суб'єкта суспільного відтворення.

Актуалізує питання вивчення девіантної поведінки те, що відбувається зростання кількості та різноманіття форм девіацій, омолодження і фемінізація суб'єктів девіації, порівняність кримінальної активності малолітніх правопорушників зі злочинністю дорослих, збереження негативних тенденцій у соціальній, економічній, духовній сферах суспільства дозволяє робити прогнози подальшого зростання відхилень.

Отримали розвиток вітчизняні психологічні та педагогічні дослідження девіації в працях О.І. Бондарчука, Л.М.Вольової, Н.В.Квітковської, Л. І.Міщик, І. І. Парфанович, О. С. Тарновської, М. М. Фіцули, що розглядають проблеми чинників девіацій у школярів, педагогічної корекції, перевиховання, психолого-педагогічної роботи з підлітками, яким властива девіантна поведінка [1-7]. Профілактика девіантної поведінки підлітків потребує корекції соціально-педагогічної ситуації їх розвитку, аналізу деструктивних факторів, які спричиняють девіантну поведінку неповнолітніх.

Надання комплексної допомоги в розв'язанні особистісних проблем підлітків – особливим чином організована соціально-педагогічна діяльність, яка містить три аспекти: 1) соціальний (особистість набуває і розвиває соціальні якості, досвід спілкування і засвоєння суспільних норм поведінки); 2) культурний (відбувається ознайомлення з навколишнім світом, оволодіння культурними цінностями суспільства, культурою поведінки і стосунків); 3) психолого-педагогічний (особистість набуває психічного та особистісного розвитку). Корекційна робота з агресивними підлітками включає в себе 3 блоки відповідно до вище вказаних складників – емоційний, когнітивний та поведінковий.

Наведемо для прикладу вправи, які можуть використовуватися у виховній роботі з девіантними підлітками.

Вправа «Знавці емоцій»

Мета: збагачення емоційної сфери підлітка, розвиток інтересу та здатності до розуміння свого внутрішнього світу і емоцій інших людей.

Інструкція: (Підлітки сидять у колі). Чи багато ви знаєте емоцій? Давайте пограємо у гру, яка допоможе нам повторити всі емоції, які ми знаємо, а комусь дізнатися і нові.

Гра називається «Знавці емоцій». Той, у кого в руках м'яч, називає одну емоцію і передає м'яч сусідові справа. Повторювати сказане раніше не можна. Той, хто не може назвати емоцію, виходить з кола. Залишився – найбільший знавець емоцій в групі (можна встановити нагороду – медаль або грамоту).

Щоб користі від гри було більше, а програш інших не був образливим, попереджуємо, що це перший тур, а через якийсь час гру можна повторити. Цим ми створюємо у підлітків настрій на запам'ятовування званих слів, що допоможе виграти надалі.

Вправа «Я хочу сказати «Спасибі»

Інструкція: Ми часто, а може бути і не дуже часто, говоримо «спасибі». Так прийнято. Прийнято дякувати за подарунки, за смачний обід, за надану послугу і за багато чого іншого. Слово «спасибі» приємно не тільки того, хто його чує, але і тому, хто вимовляє. Не вірите? Давайте перевіримо. Часто ми забуваємо або просто не встигаємо подякувати людині за щось важливе, що він для нас зробив або робить. Зараз протягом двох хвилин ми посидимо мовчки. В цей час постарайтеся згадати людину, з якою ви хотіли б сказати «спасибі», і за що саме ви вдячні йому. Коли ви будете готові, я попрошу вас сказати, кого ви хотіли б подякувати і за що. Почніть зі слів: «Я хочу сказати "спасибі"...».

Розминка: «Ображалки»

Мета: Знайомство з ігровими прийомами, що сприяють розрядці гніву в прийнятній формі за допомогою вербальних засобів. Зміст: Уча-

стики гри передають по колу м'яч, при цьому називають один одного різними необразливими словами. Це можуть бути назви дерев, фруктів, грибів, риб, квітів тощо. Кожне звернення обов'язково повинно починатися зі слів «А ти...». Наприклад: «А ти – морквина!». У заключному колі граючі обов'язково говорять своєму сусідові що-небудь приємне, наприклад: «А ти – моя радість!».

Примітка: Гра цікавіша, якщо проводити її в швидкому темпі. Очевидно, що для досягнення стійкого позитивного результату корекційної роботи з підлітками необхідно, щоб корекційні дії мали не епізодичний, а системний, комплексний характер. Корекційний вплив в першу чергу передбачає опрацювання кожної характерологічної особливості підлітка, так як агресивність деструктивним чином впливає на інші риси характеру особистості. Тому комплексний підхід є необхідною умовою ефективності корекційної діяльності та стійкості отриманих здобутків [1, с.11].

Кожний з напрямів корекційної роботи з підлітками спрямований на корекцію певної психологічної риси або особливості підлітка і містить набір відповідних психологічних прийомів і технік, що дозволяють скоригувати відповідні риси особистості. Окремим напрямком роботи по корекції підліткової агресивності визначено роботу з батьками та педагогами, спрямовану на задіяння оточуючих підлітка дорослих на допомогу при знятті провокуючих чинників агресивної поведінки [4, с.99].

Вагомим складником корекційної роботи є робота по усвідомленню власних внутрішньо-особистісних переживань і пов'язаних з ними емоційних реакцій. Основними задачами є, по-перше, вироблення уміння відділяти конструктивні емоції від деструктивних, по-друге, розвиток емпатії, уміння розуміти емоції інших людей і, як наслідок, розуміти мотивацію їх поведінки та діяльності [3].

Методи непрямого педагогічного впливу припускають створення такої ситуації в організації діяльності, в якій у дитини формується відповідна установка на самовдосконалення, на вироблення певної позиції в системі його відносин з учителями, товаришами, суспільством [5, с.25].

Соціалізація підлітка найактивніше проходить у галузі його познавчальної діяльності, питома вага яких становить 40% усього активного часу учня.

Гурткова діяльність – це важлива форма виховної роботи з важковиховуваними підлітками. Вона ефективна тільки, якщо дотримувати певних вимог:

1. Не створювати колективи лише з контингенту важковиховуваних. Це суперечить основному положенню педагогіки – перевиховання через соціально здоровий колектив.

2. Співвідношення важких і звичайних дітей. Досвід роботи з важковиховуваними учнями показав, що найбільш педагогічно обґрунтованим і оптимальним є співвідношення 35-40% важких і 60-65% благополучних дітей.

3. Урахування ступеня важковихованості підлітків.

4. Педагогічна доцільність організації життєдіяльності і стимулювання підлітків.

5. Встановлення особистісних і ділових стосунків.

6. Здійснення різноманітних видів діяльності.

7. Створення ситуації успіху в праці, реалізація в професійній діяльності, спілкуванні.

Гурткова робота спрямована на формування умінь і навичок; тісне спілкування між учнями, зустрічі яких відбуваються в умовах спільності інтересів, позитивних емоцій, духовної потреби.

Для важковиховуваних підлітків важливим є виховання правильних етичних уявлень, стійкої соціалізації, вироблення соціально позитивної домінанти, мобілізації своїх особистих ресурсів, уміння контролювати себе, долати байдужість до соціального життя.

Отже, проблема виховання підлітків з агресивною поведінкою є однією з центральних психолого-педагогічних проблем. Усе частіше доводиться стикатися з явищами ігнорування суспільних норм і агресивної поведінки у підлітковому віці. Підліткова агресивність повинна підлягати психологічній корекції, тому необхідно спрямовувати виховну роботу на розв'язання таких завдань: навчання підлітків прийомам спілкування, стимулювання розвитку їх комунікативної культури; формування уміння конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях; формування мотивації самовиховання і саморозвитку, забезпечення необхідними психологічними ресурсами і засобами.

Література

1. Вольнова Л. М. Методичні рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з важковиховуваними неповнолітніми / Вольнова Л. М. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 43 с.
2. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
3. Галузяк В.М. Розвиток емпатії в учнів підліткового віку / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2020. – Випуск 62. – С. 210-219.
4. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / Максимова Н. Ю. – К.: Либідь, 2011. – 520 с.

5. Сорочинська В. Є. Основи превентивної педагогіки : [навч. посіб.] / Сорочинська В. Є. – Вінниця : Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського, 2008. – 173 с.
6. Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.
7. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до профілактики девіантної поведінки школярів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 111-116.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Шахов В.В.

У статті розкриваються особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів під час навчання у закладі вищої освіти, визначаються основні чинники, етапи та динаміка розвитку професійної ідентичності студентів.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійна самосвідомість, образ Я, Я-концепція, чинники, етапи становлення професійної ідентичності.

PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Shahov V.V.

The article reveals the peculiarities of the formation of professional identity of future psychologists during their studies at a higher education institution, identifies the main factors, stages and dynamics of development of professional identity of students.

Keywords: professional identity, professional self-awareness, self-image, self-concept, factors, stages of professional identity formation.

Процес підготовки фахівця в галузі психології передбачає освоєння професії у вищому закладі освіти за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності студентів, яка сприяє розвитку в студентів відповідних якостей і здібностей в контексті освоєння ними соціально-професійних цінностей, властивих для певної сфери професійної діяльності.

Не викликає сумнів, що успішність надання психологічної допомоги клієнтові потребує усвідомлення й прийняття фахівцем норм, правил,

моделі власної професії, адекватної самооцінки особистістю своїх якостей, позитивного ставлення до себе, зорієнтованістю на постійне професійне та особистісне вдосконалення.

Л. Шнейдер у своїх роботах зазначає, що під час навчання у закладі вищої освіти відбувається становлення міцної основи трудової та професійної діяльності. В цей час у студента виникає відчуття ідентичності з обраною професією, тобто відбувається усвідомлення своєї приналежності до конкретної професійної спільноти. Студент отримує знаннями про свої сильні та слабкі сторони, про можливість виникнення проблем у майбутній професійній діяльності та про шляхи їх вирішення; формується досить чітке уявлення про себе як майбутнього фахівця і про свою роботу [11].

Випускники ЗВО нині надають перевагу тим видам діяльності, які характеризуються високим рівнем доходу, престижністю. Відтак багато студентів не виявляють захоплення обраною професією, не відчувають у ній свого покликання. Причинами такої зневіри є несформованість у випускників ЗВО образу майбутньої фахової діяльності, конкретних знань про необхідні якості фахівця певної професійної галузі; сумніви в уявленнях про перспективи життєвого шляху; відсутність усвідомленої потреби у виконанні певної фахової діяльності в майбутньому; нівелювання професійних прагнень серед інших життєвих цінностей. Стосовно цього І. Бех слушно зазначає, що «без професійних устремлінь, вираженої професійної мотивації професійне самовизначення стає неможливим» [1].

Етап професійної невизначеності дослідники пов'язують із необхідністю отримати вичерпну інформацію. Він пов'язаний із поняттям макроінформованості, зокрема такими її елементами: а) інформація про різноманіття професій та види професійної освіти, тобто про велику кількість варіантів предметів, цілей, знарядь і умов праці; про систему соціального попиту на потребу кваліфікованих кадрів у сфері праці; про низку професійних навчальних закладів і тих перспектив, що вони надають для майбутнього професійного зростання; б) знання про працю і суб'єкт праці (про мету і мотиви діяльності; здібності, професійну придатність і основні шляхи її розвитку, засоби самовиховання; вимоги професії до людини; юридичні, моральні норми регулювання трудових відносин; норми, правила і типові помилки, пов'язані з процесом самовизначення) та мікроінформованості: а) знання про обраний вид діяльності (про особливості предметів, мети, знарядь, умов праці; повсякденні обов'язки на трудовому місці, спосіб життя і соціальне оточення, пов'язане з певною професією; навчальні заклади, в яких можна отримати обрану професію); б) знання про себе (про професійно значущі якості та якості, які необхідно компенсувати, подолати; свої найбільш дієві мотиви; соціально-побутову ситуацію; відповідність зробленого вибору нормам та основним принципам вирішення завдання вибору професії) [2].

Навчально-професійну діяльність розглядають як один із найбільш значущих видів діяльності, яка формує основні особистісні новоутворення в студентському віці, у цей час закладаються основи майбутньої професійної діяльності. Водночас, є важливим твердження В. Мухіної про те, що у студентів може психологічно переважати один із трьох видів діяльності: спілкування, пізнання й майбутня трудова діяльність. Вона називає їх, на відміну від провідних видів діяльності, визначальними. Згідно з її уявленнями, визначальна діяльність обумовлює внутрішню позицію студента та обумовлює особливості її ціннісних орієнтацій [7].

Період навчання у ЗВО можна охарактеризувати як онтогенетичну стадію розвитку, що обумовлюється достатньою зрілістю фізичних і психофізіологічних властивостей, вищих психічних функцій, когнітивною, емоційно-вольовою та мотиваційною сферами особистості. Одним із основних досягнень у студентському віці науковці виділяють формування діалектичного мислення, що дозволяє адекватно сприймати навколишню дійсність і приймати рішення, ефективно долати суперечності життєвого досвіду, усвідомлювати свої обов'язки. Відзначають чіткість і визначеність у проявах вольових якостей особистості [11; 12]. Спостерігають посилення соціальних мотивів поведінки, підвищення інтересу до моральних проблем, питань сенсу життя [9;11;13].

Самосвідомість набуває структурної визначеності всіх компонентів, що феноменально проявляється в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки й діяльності, становлення образу «Я» та особлива увага до внутрішніх переживань. Осмислення потреби в плануванні свого життєвого шляху, що спричиняє появу такого новоутворення як життєва перспектива. Життєва перспектива, в свою чергу, охоплює минуле, теперішнє та майбутнє людини [1].

Важливою підструктурою самосвідомості особистості є професійна самосвідомість, що «забезпечує саморегуляцію дій у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності» [3, с. 21].

У роботах Г. Гарбузової засвідчується, що професійна ідентичність студентів під час навчання у ЗВО формується в процесі отримання знань (особлива увага зосереджується на когнітивній сфері студента), осмислення важливості отриманих знань (можливість розвитку емоційно-вольової структури особистості), в період практичної діяльності (проходження різних видів професійної практики) [4].

У дослідженнях Г. Гарбузової подається детальний опис динаміки розвитку професійної ідентичності у студентів ЗВО: 1) виникнення образу професії; 2) становлення «Я»-концепції та «Я»-образу (ідеального, нормативного, реального); 3) виникнення та формування професійного «Я»-образу; 4) власне професійна ідентичність, при становленні якої відбувається осмислення власної тотожності з професійним «Я»-образом, спостерігається впевненість у правильності вибору професії і позитивна

оцінка себе як особистості, що здійснює навчально-професійну діяльність та вносить вагомий вклад у своє становлення як майбутнього фахівця.

Посилаючись на власні дослідження, Г. Гарбузова визначає три основних етапи становлення у студентів ЗВО професійної ідентичності: адаптаційний, стабілізаційний, уточнювальний [4].

Особливості професійної ідентичності психолога тісно пов'язані зі специфікою його професійної діяльності, з тими вимогами, що вона висуває до його особистості. Аналізуючи психологічну наукову літературу [9; 14], можна виокремити наступні характеристики професії психолога:

1. Це гуманна професія, що, в першу чергу, орієнтується на принцип: не зашкодити психологічному здоров'ю людини.

2. Це важлива для суспільства професія, яка має тісний зв'язок з значущими соціальними процесами, досить відповідальна робота, оскільки вона часто пов'язана з життям людей, і виникнення помилок може спричинитися до невинуватих наслідків, а тому це потребує підвищеної відповідальності до кожної людини, яка звернулася за допомогою.

3. Це професія, що потребує високого рівня інтелекту, так як часто в процесі роботи охоплюється велике коло сфер життя та діяльності людини і обов'язковим є урахування особливостей проблем, з якими звертаються клієнти до психолога, необхідно також досить гнучко реагувати на численні неочікувані проблеми і знаходити творчі рішення.

4. Це професія, що завжди характеризується творчістю у вирішенні питань, пов'язана з виникненням нестандартних психологічних ситуацій; при цьому творчий підхід не має виходити за межі прийнятих соціальних норм і етичних цінностей, тому від психолога необхідне досить серйозне ставлення до розв'язання психологічних проблем.

5. Ця професія є досить багатоплановою у вирішенні проблемних ситуацій, однак їх рішення повинно відповідати етичним нормам, при цьому потребує чіткого планування і прогнозування результатів, а отже і великих інтелектуальних зусиль для успішного розв'язання питань, що, у свою чергу, може спричинитися до появи складних особистісних емоційних станів.

Професійну ідентичність студентів-психологів варто розглядати як сукупність знань, ідеалів, норм, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін, сприймання студентом цінностей, вимог професійної спільноти та усвідомлення власної приналежності до цієї спільноти, що поєднує в своїй структурі такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, особистісний і операційний [2]. Розвиток даних якостей відбувається завдяки таким двом функціям: стабілізуючій та перетворювальній, поєднання яких забезпечує професійне самовизначення і розвиток фахівця [2].

До основних чинників, які впливають на розвиток професійної ідентичності у студентів, що навчаються за спеціальністю психолог виділяють: професійні знання, уміння і навички, тобто такі якості, які

формують ідеальний образ професії, самореалізація, стійкі вольові якості та позитивне сприймання отриманої інформації про професію та себе як майбутнього фахівця; реалізація певних майбутніх перспектив і цілей; достатня зрілість образу «Я»- фахівець [2; 11].

У структурі професійної ідентичності фахівця можна виділити з три базові складові:

а) когнітивний компонент, який складають уявлення особистості про специфіку конкретного професійного колективу і віднесення себе до цієї категорії людей, що ґрунтується на базі професійних якостей, які мають динамічний характер; структурними елементами когнітивного компоненту є: процес формування образу «Я» особистості, що чітко усвідомлюється нею, професійні знання і погляди, які створюють реальний образ професії;

б) емоційно-оцінний компонент, що містить в собі такі складові: самооцінку своїх професійних характеристик, відношення до професійної інформації, самоактуалізація особистості як фахівця;

в) поведінковий компонент професійної ідентичності, який проявляється в активності особистості, що відносить себе до конкретного професійного кола людей; важливим у цій складовій є прийняття відповідних професійних поглядів, ідей, норм, цінностей, системи зразків професійної поведінки, побудова низки цілей та усвідомлення методів їх досягнення та місце складової «Я»-професіонал серед основних пріоритетів людини.

Аналіз психологічних особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів, здійснений Л. Кобильник, продемонстрував високий рівень самоактуалізації особистості та готовності до саморозвитку у студентів-психологів. У майбутніх фахівців виявлено високий і середній рівні соціальної креативності. Для них характерним є наявність конструктивної стратегії самоствердження [6].

Згідно емпірично встановлених даних, поданих у роботах Т. Соломки, характерними для здобувачів вищої освіти є нерівномірність і гетерохронність розподілу активності особистості студентів у процесі самоактуалізації, що виражається в конкретних стратегіях самореалізації як суб'єктивних поведінкових проявах шляхів її досягнення. Зокрема спостерігається переважання формування компонентів особистісної складової, таких як: ціннісні орієнтації, уявлення про природу людини, самоповага. Важливий вплив на самоактуалізацію мають професійно-значущі якості, а також соціально-демографічні чинники, обумовлені віком і статтю студентів, що здійснюють вплив на всіх етапах професійної підготовки [8].

У розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів особливу роль відіграє заклад вищої освіти, оскільки такий предмет, як психологія в середній школі практично не викладається, і розвиток професійної ідентичності психолога, фактично, починається тільки у закладі вищої

освіти. Оскільки професійний розвиток починається з моменту прийняття й включення в процес засвоєння професії [1]. Прийняття професії створює ситуацію включення людини в систему вимог і цінностей певної професії. Це породжує особистісну спрямованість на засвоєння професійної діяльності, під час якої зникають протиріччя між вимогами й можливостями, між цінностями, пов'язаними з професією та змістом мотиваційної сфери людини. В то й же час, професійне самовизначення людини носить самостійний і творчий характер, воно тісно пов'язане з діяльністю особистості, з вибором своєї стратегії життя, визначенням своїх професійних й життєвих позицій.

Таким чином, аналізуючи проблему професійного становлення особистості у галузі психології, можна виділити ряд специфічних особливостей цього процесу: тісний взаємозв'язок і взаємовплив «професійних» та «особистісних» якостей фахівця; особистість фахівця розглядається як основний інструмент професійної діяльності. Отже, в етапах професійного становлення майбутніх психологів знаходять відображення процес перетворення внутрішнього світу фахівця.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учебное пособие / А.А. Брудный. – М., 1998. – 32 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. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1. – С. 3–14.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
6. Кобильник Л.М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів / Л.М. Кобильник. – К., 2007. – 250 с.
7. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М.: МГПИ, 1985. – 103 с.
8. Соломка Т.М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів I-III рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т.М. Соломка. – К., 2009. – 23 с.
9. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов / У.С. Родыгина. – Киров, 2007. – 293 с.
10. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения: Учебное пособие / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1981. – 72 с.
11. Шахов В. В. Становлення професійної самосвідомості студента–психолога / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 49. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 178 – 183

12. Шахов В.В. Професійна самосвідомість фахівця як психологічний феномен / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: – Випуск 46. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – С. 259 – 263.

13. Шахов В.В. Розвиток професійної самосвідомості як важливого новоутворення особистості майбутнього фахівця / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 164 – 170.

14. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 129 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ПЕДАГОГІЧНИМ РЕПЕРТУАРОМ В КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

Швец О. Ю., Теплова О. Ю. (науковий керівник)

Розглядаються можливості використання інструментальних творів сучасного вінницького композитора Е.Б.Бриліна у процесі розвитку музичних здібностей юних піаністів.

Ключові слова: педагогічний репертуар, Е.Б. Брилін, музичне виховання, клас фортепіано.

FEATURES OF WORKING ON THE PEDAGOGICAL REPERTOIRE IN THE PIANO CLASS

Shvets O. Yu., Teplova O. Yu. (scientific supervisor)

The possibilities of using instrumental works of the contemporary Vinnytsia composer E. B. Brylin in the process of developing the musical abilities of young pianists are considered.

Keywords: pedagogical repertoire, E. B. Brylin, musical education, piano class.

Перед викладачами позашкільних мистецьких закладів стоїть першочергове завдання – введення дитини в світ мистецтва, яке за важливістю випереджує завдання розвитку виконавських можливостей та музичних здібностей. За роки навчання у музичній школі викладач допомагає дитині зрости емоційно та духовно, розкрити свій творчий потенціал, напрацювати власні орієнтири в музичному просторі, виховує вибагливого слухача, прищеплює культуру сприйняття та осмислення різнопланової музики в концертній залі, навчає висловлювати свою індивідуальність через виконання музичних творів. Від сформованого під

час навчання музичного смаку значною мірою залежить створення та оцінювання сучасного музичного простору. Необхідною умовою для реалізації усього вище перерахованого є вдалий підбір навчального репертуару учнів з обов'язковим урахуванням інтересів, виконавського рівня дитини та естетичної цінності твору, причому твори українських композиторів мають використовуватись нарівні з творами світових композиторів. Отже інструментальна музика для дітей (в тому числі фортепіанна) композиторів-сучасників є актуальною та перспективною в умовах розбудови національної музичної освіти. Проте, внаслідок недостатнього забезпечення бібліотек музичних закладів новими виданнями, проблема вивчення сучасних музичних опусів є нагальною. Багато прекрасних творів лишаються поза увагою широкого кола учнів, або відомі у вузькому професійному чи регіональному колі. На нашу думку, корисним доробком в репертуарному плані юних піаністів, може слугувати творча спадщина сучасного вінницького композитора Едуарда Борисовича Бриліна.

Едуард Борисович Брилін (30.10.1962-10.09.2018) – сучасний український композитор, педагог, митець, кандидат педагогічних наук, доцент. Народився у м.Вінниці в родині професійних музикантів, у 1982 році закінчив Вінницьке музичне училище ім.М.Д.Леонтовича, у 1990 році – Київську державну консерваторію ім.П.І.Чайковського у професора А.Я. Штогаренка по класу композиції, та професора М.Й.Сильванського по класу фортепіано. Після закінчення аспірантури Київського національного університету культури і мистецтв і захисту кандидатської дисертації «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» на довгі роки залишається працювати в КНУКіМ спочатку як старший викладач кафедри теорії музики та музичного виховання, а згодом після отримання вченого звання доценту – на посаді професора кафедри інструментальної музики [4]. Згодом отримав посаду доцента кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

До творчого доробку Е.Б.Бриліна входять: Концерт-дума для фортепіано з симфонічним оркестром, інструментальні твори для солістів, інструментальних ансамблів і різнопланових оркестрів, дитяча опера-казка «Пригоди Барвінка та Ромашки», музична казка «Бджілка-трудівниця», вокальні та інструментальні навчальні посібники, балади, хори, чисельні наукові праці [3; 4].

Значну частку музичної спадщини складають репертуарні посібники для різних вікових груп та рівня майстерності. В музичних дитячих закладах Вінниччини широко відомі вокальні збірники «Оленка маленька», «Збірник пісень для школярів», фортепіанні збірники «Юному

віртуозу», «Сходинки до майстерності». Таке цільове призначення музичних творів є відображенням професійного інтересу Е.Б.Бриліна як композитора та науковця, адже головною темою його наукових досліджень було пошук ефективних і сучасних шляхів творчого розвитку молоді і зокрема формування різних якостей професіоналізму у майбутніх викладачів музики [3].

За життя композитор видав три дитячих збірники для фортепіано: «Юному віртуозу», «Сонячне намисто», «Сходинки до майстерності». Вказані збірники охоплюють всі основні (чи більшість основних) технічні, теоретичні, виразові, жанрові, формоутворюючі, творчі аспекти музичного зростання учня протягом усього терміну навчання в мистецькому закладі. Збірники поділено на розділи згідно поставлених дидактичних завдань. Розвитку технічних навичок та відпрацюванню основних прийомів гри на фортепіано присвячено розділ «Вправи» [1, с. 59-68] зі збірника «Сходинки до майстерності» (елементарний рівень майстерності згідно сучасної реформи) та «Етюди-п'єси» [2, с.46-60] зі збірника «Юному віртуозу» (базовий рівень). Від стану розвитку ігрового апарату учня, ґрунтовності засвоєння основних теоретичних понять, рівня опанування технічних навичок напряму залежить можливість розкрити художній образ твору та емоційно висловитись у його виконанні. Тому особливий інтерес викликає саме дані розділи збірників. Кожен твір має назву, яка відображає певний технічний прийом гри, що відпрацьовується. В той же час для створення цілісного і цікавого художнього образу композитор використовує цілий арсенал виразових засобів, детально прописуючи їх в нотному тексті. Багато назв є спільними для обох збірок, наприклад «Арпеджіо», «Поліметрія», «Гамоподібний рух», «Терції», «Акорди», «Хроматизм», «Стрибки», «Пунктир», «Форшлаг», проте художній образ творів як правило різниться. Мелодичний тематизм, його розгортання в певну музичну форму, ладове, метро-ритмічне, тональне, аплікатурне оформлення пристосовані до рівня технічних можливостей та творчих потреб учня, і містять яскраву емоційну палітру. Виключенням є вправа і етюд «Терції» [1, с.66, 2, с.48], в якому в силу технічних особливостей виконання пасажу з терцій мелодія подібна. В багатьох вправах зі збірника «Сходинки до майстерності» опрацьовуються такі основополагаючі прийоми гри як підкладання першого пальця, чорні клавіші, стакато, легато, паралельні тональності, одноіменний мажор і мінор, розвиток четвертого і п'ятого пальця, перехрещення рук, форшлаг, трелі, пунктир, синкопи, тощо. Опанування певного прийому учнями молодших класів відбувається по черзі обома руками в рівній мірі. Одночасно обидві руки як правило грають в таких випадках: октавне подвоєння мелодії, яка до того вже виконувалась по черзі обома руками; окремі ноти супроводу, які в

узагальнених рисах розкривають гармонічний план твору. Цікавою є вправа «Триголося» (№23 зі збірника «Сходинки до майстерності») [1, с.68]. Права рука виконує невелику за діапазоном мелодію з рівномірним рухом восьмими, ліва рука веде одночасно басовий і середній голоси у вигляді інтервальної послідовності. Основною технічною складністю є затримання п'ятого пальця на клавіші в басовому голосі при зміні звуків в середньому. Підібравши відповідні тембральні, інтонаційні барви можна створити цікаву поліфонічну мініатюру ліричного настрою.

Ретельне та уважне ставлення композитора простежується і в доборі музичних форм етюдів та вправ. Протягом обох збірок спостерігається поступове наростання масштабу музичних побудов, складності логіки розвитку музичного тематизму, що позитивно впливає на усвідомлення учнем особливостей музичної форми, привчає аналізувати твір та полегшує вивчення нотного тексту напам'ять. Наприклад, в збірці «Сходинки до майстерності», у 21-й вправі з 23-х використовується форма періоду (крім №№3, 14, які написані у формі фрази) [1, с.59,63], широко застосовуються секвенції та повтори фраз. Проте композитор уникає одноманітності, адже кожен період має свої особливості: зустрічаються однотональні, з відхиленням в серединній каденції (№2) [1, с.59], модулюючий (№№15, 21) періоди [1, с.63, 67]; повторної і неповторної будови, квадратні та неквадратні (№№8, 13, 18, 20) [1, с.61, 63, 65, 66], подільної та неподільної будови (№8) [1, с.61]. В серединних каденціях завжди відбувається опора на звуки тонічної чи домінантової гармонії, заключні каденції представлені автентичним чи повним гармонічним зворотом. В гармонічному плані вправ слід відмітити опору на діатонічні акорди, в основному головні тризвуки ладу.

У збірнику «Юному віртуозу» для формотворення етюдів перевага надається барвистій і сучасній гармонії, яскравим відхиленням, різноманітній альтерації. На передній план виходить колористичні якості співзвуч, деталізація та виразність музичних інтонацій, а серед музичних форм в основному (крім №№1, 2) [2, с.46-47] використовується проста тричастинна форма. Якщо проаналізувати дидактичні завдання обох збірників, то стає зрозумілим їх тісний взаємозв'язок. У вправах закладаються міцні основи майбутньої виконавської майстерності, звичка аналізувати нотний текст, розуміння музичної форми та певних правил використання класичної гармоній, розвивається метро-ритмічний, ладовий слух, усвідомлюється роль тонічного устою в довершеності висловлення музичної думки. Етюди-п'єси призначені для удосконалення ігрового апарату учня, збагачення його гармонічного та ладового слуху, розвитку емоційності, артистичності у створенні переконливого художнього образу.

Отже, розглянуті та проаналізовані нами збірки п'єс для фортепіано Е.Б.Бриліна можуть використовуватися як навчально-методичний та навчально-виконавський матеріал як для самостійного опрацювання, так і для підготовки учнів до концертної діяльності. Також, не переобтяжені технічними складнощами, твори для дітей Е.Б.Бриліна слід використовувати як навчальний репертуар на уроках читання з листа або додаткового інструменту.

Література

1. Брилін Е.Б. Сходінки до майстерності: навчальний репертуарний посібник / Е.Б. Брилін. – Вінниця: Нова Книга, 2017.
2. Брилін Е.Б. Юному віртуозу. Твори для фортепіано / Е.Б. Брилін. – Вінниця: Нова книга, 2013.
3. Google академія. Едуард Борисович Брилін. <https://scholar.google.com.ua/citations?user=RTnhySUAAAAJ&hl=ru>
4. Науковці України еліта держави. Брилін Едуард Борисович. Видавництво Логос Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://logos-ukraine.com.ua/project/index.php?project=nuedz&id=1113>

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

Шейко Н. Г.

У статті визначено теоретико-методологічні засади використання інноваційних технологій у професійній іншомовній підготовці майбутніх вчителів у Польщі та Чехії. Автором проаналізовано освітній досвід європейських країн та важливість урахування соціальних, економічних, культурологічних і політичних особливостей означених країн, їх впливу на професійну підготовку фахівців педагогічної галузі.

Ключові слова: інноваційні технології, іноземна мова, освітні технології професійна іншомовна підготовка, майбутні вчителі.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN POLAND AND THE CZECH REPUBLIC

Sheiko N. H.

The article defines the theoretical and methodological principles of using innovative technologies in the professional foreign language training of future teachers in Poland and the Czech Republic. The author analyzes the educational experience of European countries and the importance of taking into account the social, economic, cultural and political characteristics of these countries, their impact on the training of pedagogical professionals.

Keywords: *innovative technologies, foreign language, educational technologies, professional foreign language training, future teachers.*

У сучасних умовах перебудови, реформування світового освітянського простору тема освітніх технологій і впровадження інновацій в освіту посідає центральне місце в педагогічній практиці країн Європейського союзу. Оволодіння інноваційними технологіями дозволяє майбутнім фахівцям швидко опрацьовувати велику кількість навчальної інформації, при цьому передбачає формування у них навичок самоосвіти й самостійного наукового пізнання, що загалом сприяє самореалізації особистості у професійній педагогічній діяльності.

Інновації в сучасному вимірі виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, які в сукупності приводять до більш чи менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту і якості. Ініціативи виникають в процесі природної еволюції сфери освіти, в пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання. Успішний досвід реформування освітніх систем у європейських країнах свідчить про пріоритетність підвищення якості підготовки майбутніх учителів як основного чинника розвитку освіти і, як наслідок, соціально-економічного розвитку держави [1, с.78].

Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх учителів упродовж багатьох років досліджувалися науковцями за різними напрямками. Серед них – професійна іншомовна підготовка фахівців у галузі педагогічної діяльності (І. Андреева, С. Роман, Г. Бакаєва, П. Гурвич, Т. Скрипникова, В. Неустроева та ін.); основні напрями модернізації змісту вищої педагогічної освіти Польщі на початку XXI століття (Ю. Янісів); компаративний аналіз тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи [1, с. 124]. Питанням, що потребує подальшого вивчення, є досвід розвитку зарубіжних освітніх систем і практик педагогічної освіти європейських країн. Результати вивчення сприятимуть підвищенню якості професійної підготовки вчителів до реалізації оновленого змісту вищої освіти відповідно до державних стандартів [2, с. 87].

Мета статті – розглянути особливості іншомовної професійної підготовки майбутніх педагогів у Республіці Польща та Чеській республіці.

Дослідження обраної проблеми має базуватися на науково обґрунтованому положенні про те, що іншомовна підготовка майбутніх учителів в Польщі та Чехії є важливою складовою їхнього соціального розвитку. Методологічною основою дослідження є положення про важливість урахування соціальних, економічних, культурологічних і політичних

особливостей означених країн, їх впливу на професійну підготовку фахівців педагогічної галузі [3, с. 165].

Реформування вищої освіти в Польщі позначений прийняттям Закону «Закон 2.0. Нова конституція для науки та вищої освіти в Польщі» (2018 р.), який визначає нові підходи до підготовки фахівців, збільшення автономії закладів вищої освіти, посилення наукового складника у вищій освіті, в тому числі і педагогічній. Підготовка майбутніх фахівців є двоступеневою: I ступінь передбачає навчання упродовж 3–4 років і завершується отриманням звання ліценціата, що дає право викладання у дошкільних закладах і початковій школі; II ступінь передбачає продовження навчання, яке триває 2 роки і завершується отриманням рівня магістра, що дозволяє викладати в середніх школах – гімназіях та ліцеях [4, с. 11].

У сучасній науковій літературі представлено кілька класифікацій педагогічних технологій, що відрізняються взятою за основу класифікаційною ознакою. Найбільш поширеними є дві класифікації педагогічних технологій:

1) *за способом використання, методів і засобів навчання:*

- догматичні;
- репродуктивні;
- пояснювально-ілюстративні;
- програмованого навчання;
- проблемного навчання;
- розвиваючого і саморозвиваючого навчання;
- діалогічні;
- комунікативні;
- ігрові;
- творчі та ін.;

2) *педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів:*

- ігрові технології;
- проблемне навчання.

Водночас, сучасні дослідники займають різні позиції при визначенні поняття «освітня технологія». Аналіз наукової літератури виявив основні підходи до тлумачення зазначеного терміну як:

- нового засобу навчання;
- набору методів та інструментів, які використовуються в навчальному процесі;
- педагогічної системи;
- сукупності дій (системи дій) чи діяльності;
- проекту (моделі) навчально-виховного процесу;
- галузі науки або педагогічного знання чи окремої науки.

Важливою умовою для забезпечення продуктивної педагогічної діяльності є практико-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів. З огляду на це оновлений стандарт визначає пріоритетність практичної підготовки до освітньої діяльності [5, с.21]. Пріоритетними цілями реалізації Стратегії освітньої політики Чеської республіки визначено у довгостроковому плані навчальної і наукової, дослідницької та інноваційної, творчої та іншої діяльності у сфері вищої школи у період 2016–2020 років [4, с. 14].

Реалізація Стратегії освітньої політики Чеської республіки до 2020 року передбачає посилення наукового складника. Одним з видів наукової роботи є проведення нетрадиційних (якісних) досліджень, що включає візуальний аналіз; дискурсивний аналіз; ситуаційний аналіз на додаток до змістовної педагогічної практики.

На основі представлених матеріалів у статті доходимо висновку, що інновації в системі вищої педагогічної освіти у Польщі і Чехії забезпечують підготовку вчителів з одночасним збільшенням автономії закладів вищої освіти, посиленням наукового складника в університетській освіті і визнанням пріоритетності практичної підготовки.

Література

1. Біницька К.М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2018. – 510 с.
2. Янісів Ю.О. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти Польщі на початку XXI століття / Янісів Ю.О.// Педагогічні науки. – 2016. – Випуск LXXIV. – С. 86–91.
3. Громов Є. Актуальність вивчення досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії / Є. Громов // Освітологія. – 2017. –№6. – С.163-169.
4. Жорова І. Професійна підготовка майбутніх педагогів у європейських країнах: з досвіду Республіки Польща та Чеської Республіки / І.Жорова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2020. – №4.30. – С.10-15.
5. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України / Р. Шиян. – Київ, 2016. – 44 с.

Відомості про авторів

Адамчук Н. В. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Антоненко В. А. – студентка магістратури Навчально-наукового інституту філології, перекладу та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Бабакіна О. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Бережанська Н. А. – аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Біжан Н. В. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Біліченко О. В. – кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії хірургічних дисциплін Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

Блудова Ю. О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Бобінський В. І. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Боднар О. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бойко В. В. – аспірантка кафедри психології і соціальної роботи ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бондарчук Ю. О. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бурдіян О. О. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бутова В. О. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Бучацька С.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вацьо М. В. – заслужений працівник культури, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Вихопень С. В. – здобувач вищої освіти освітнього рівня «бакалавр» 4-го курсу підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Волошина О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк В. М. – кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк З. П. – студентка магістратури ННПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Глазунова Т. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Голіней Ю. О. – студентка магістратури ННПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Голубятнікова К. В. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Горлова Н. – студентка магістратури ННПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Губіна С. І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гужанова Т. С. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Давидюк М. О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дембіцька С. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

Дудік Г. П. – директор Житомирського екологічного ліцею № 24.

Дудікова Л. В. – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Льбіна О. О. – викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Кобилянська І. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

Кобилянський О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету.

Ковальова-Гончарюк Л. О. – аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Котик Ю. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мазур А. М. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Майструк Т. С. – аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Макодай І. І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Максимова О. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Мельник Т. М. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Опушко Н. Р. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Павлюк І. О. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Побережна М. С. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Подольнчук Д. С. – аспірантка кафедри психології і соціальної роботи ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Подуфалова К. Ю. – викладач англійської мови КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Попівняк У. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Риндюк Л. К. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Старинець В. С. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Столяренко О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Ол. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Таратута С. Л. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Теплова О. Ю. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Титко О. О. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Ткачук О. О. – студентка 4 курсу факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Фадєєва Т. Ю. – кандидат географічних наук, викладач Вінницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету.

Федорова Л. Ю. – вчитель англійської мови Житомирського екологічного ліцею № 24.

Федорова М. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Фрицюк В. А. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Холковська І. Л. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Чеперната М. І. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Черніцька М. В. – студентка 4 курсу факультету філології й журналістики ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов В. В. – асистент кафедри психології і соціальної роботи ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Швець О. Ю. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шейко Н. Г. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

ЗМІСТ

Адамчук Н. В. Витоки української академічної школи співу.....	3
Антоненко В. А. Викладання творчості В. Винниченка в основній та старшій школі.....	7
Бабакіна О. О. Особливості функціонування закордонних систем підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття в Західній Європі.....	12
Бережанська Н. А. Погляди науковців на поняття готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності.....	15
Біжан Н. В., Буцацька С. М. Особливості навчання магістрів реферування англомовного наукового тексту.....	20
Біліченко О. В. Моральні якості у структурі професіоналізму сучасного медичного працівника.....	24
Блудова Ю. О., Ільїна О. О. Академічна доброчесність та плагіат в освітньому процесі.....	29
Бобінський В. І. Педагогічні умови формування суб'єктної позиції майбутніх учителів.....	32
Боднар О. Психологічна готовність дитини до навчання в новій українській школі.....	40
Бойко В. В. Розвиток особистісного потенціалу студентів у процесі навчання як умова самореалізації.....	43
Бондарчук Ю. О., Буцацька С. М. Особистісно-орієнтовані завдання як ефективний засіб формування культури іншомовного ділового спілкування.....	48
Бурдіян О. О. Зміст і компоненти моральної свідомості молодшого школяра.....	52
Бутова В. О. Фінський досвід компетентнісного підходу до навчання іноземних мов для українських студентів.....	59
Вихопень С. В. «Agile coach system» як потенційне явище у майбутньому педагогічному процесі.....	64
Галузяк В. М. Стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів.....	68
Галузяк З. П. Технологія встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між учителем і вихованцями.....	80
Голіней Ю. О. Модель підготовки майбутніх викладачів до використання ділових ігор у процесі вивчення педагогічних дисциплін.....	87
Голубятнікова К., Глазунова Т. В. Дидактична мова вчителя іноземних мов у контексті гуманізації навчання.....	94

Губіна С. І., Старинець В. С. Використання інноваційних технологій у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх учителів.....	96
Гужанова Т. С. Професійна компетентність педагога-організатора літнього відпочинку дітей.....	101
Давидюк М. О., Горлова Н. Дослідження проблем організації самостійної роботи студентів магістратури в умовах дистанційного навчання.....	105
Дембіцька С. В., Кобилянська І. М., Кобилянський О. В. Умови формування педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей.....	111
Котик Ю., Теплова О. Ю. Педагогічні умови естетичного виховання молодших школярів засобами сучасної української фортепіанної музики	115
Мазур А. М. Формування національної самосвідомості студентів засобами української народної пісенної культури	119
Майструк Т. С. Готовність майбутніх вчителів початкової школи до реалізації інноваційних технологій навчання	125
Макодай І. І., Дудікова Л. В. Формування професійної спрямованості студентів медичного університету у процесі вивчення іноземної мови.....	129
Максимова О. О. Розвиток особистісного потенціалу майбутніх вихователів.....	135
Опушко Н. Р. Цифрові технології в підготовці майбутніх учителів ..	140
Павлюк І. О. Формування інноваційної компетенції майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	145
Побережна М. С. Наукові підходи до визначення поняття творчості	151
Подольчук Д. С. Психолого-педагогічні особливості підготовки майбутніх учителів до волонтерської діяльності.....	157
Подуфалова К. Ю. Діагностика професійної відповідальності студентів педагогічного коледжу	161
Попівняк У., Волошина О. В. Підготовка майбутніх педагогів до організації волонтерської діяльності	167
Риндюк Л. К. Критерії та показники пізнавальної активності молодших школярів	170
Столяренко Ол. В., Столяренко О. В. Формування управлінської компетентності майбутнього вчителя в організації морального виховання учнівської молоді	178

Таратута С. Л., Мельник Т. М. Проблема виховання в літературі 50–60-х років ХХ ст.: до питання вивчення зарубіжної літератури другої половини ХХ ст.	183
Титко О. О. Організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя до проведення інклюзивних екскурсій	187
Ткачук О. О. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання.....	193
Фадєєва Т. Ю. Використання моделювання у процесі вивчення географії у торговельно-економічному коледжі	197
Федорова М. А., Дудік Г. П., Федорова Л. Ю. Філософські засади проблеми виховання моральних цінностей майбутнього вчителя	203
Фрицюк В. А., Ковальова-Гончарюк Л. О. Виконавсько-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва	208
Холковська І. Л., Вацьо М. В. Причини виникнення професійних деформацій у педагогічній діяльності.....	212
Чеперната М. І. Педагогічна практика як середовище самовизначення майбутніх педагогів у цінностях самореалізації	221
Черніцька М. В. Шляхи оптимізації виховної роботи з девіантними підлітками	230
Шахов В. В. Особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів	234
Швець О. Ю., Теплова О. Ю. Особливості роботи над педагогічним репертуаром в класі фортепіано	240
Шейко Н. Г. Інноваційні педагогічні технології в іншомовній підготовці майбутніх учителів у Польщі та Чехії	244
Відомості про авторів	248

Наукове видання

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»
м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.

Відповідальний за випуск: *Галузяк В. М.*

Підписано до друку 16.12.20.
Формат 64x90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 16,43.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.