

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

МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

**«Особистісно-професійне
становлення педагога в контексті
інтеграції України в
європейський освітній простір»
(29-30 листопада 2022 р.)
Частина 2**

Вінниця – 2022

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-75

Рецензенти:

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

Друкується за рішенням Вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 8 грудня 2022 р.)

Редакційна колегія:

д. п. н., проф. Н. І. Лазаренко; д. п. н., проф., дійсний член НАПН України
Р. С. Гуревич; д. п. н., проф. А. М. Коломієць; д. п. н., проф. О. В. Акімова; д. п. н.,
проф. О. Є. Антонова; к. п. н., доц. О. В. Волошина; д. п. н., проф. В. М. Галузяк;
д. п. н., проф. І. Г. Герасимова; к. п. н., доц. С. І. Губіна; к. п. н., доц.
М. О. Давидюк; д. п. н., проф. В. В. Каплінський; д. п. н., проф. І. І. Коновальчук;
к. п. н., доц. Н. Р. Опушко; к. п. н., доц. О. Ю. Пінаєва; д. п. н., проф.
О. В. Столяренко; д. п. н., проф. В. А. Фрицок; к. п. н., доц. Н. Б. Хамська.

**О-75 Особистісно-професійне становлення педагога в
контексті інтеграції України в європейський освітній
простір:** Матеріали Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2022 р.).
Частина 2. – Вінниця: «Твори», 2022. – 200 с.

ISBN 978-966-924-999-9

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір», яка відбулася 29-30 листопада 2022 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: актуальні проблеми педагогіки в контексті формування Європейського освітнього простору; сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; розвиток особистісного потенціалу студентів педагогічних ЗВО; розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів; 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; підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах.

Для науковців, викладачів педагогічних ЗВО, аспірантів, студентів.

УДК 978-966-924-999-9
ББК 74.580

© Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, 2022
© Колектив авторів, 2022

ЗМІСТ

Московчук О. С. Формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів в умовах закладу вищої освіти	5
Моровець К. І. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання англійської мови	10
Опушко Н. Р. Методологічні підходи до організації дуальної форми навчання	16
Павленко К. В. Організаційно-діяльнісні ігри як інноваційна технологія розвитку особистості школяра	22
Пальченко А. О. Типи і причини виникнення педагогічних конфліктів	27
Паранюк А. О. Структура соціальної компетентності старшокласників	30
Пилипенко Я. Р. Дефініції понять волонтерства та волонтерської діяльності	38
Писаренко А. В. Управління науковою діяльністю педагогічного колективу в системі функцій керівника закладу освіти	43
Приймак В. О. Психолого-педагогічні умови розвитку емпатії в підлітків	47
Прокопенко О. Підвищена конфліктність в аспекті розвитку психосоматичних дисфункцій	53
Пушкарук Д. О., Волошина О. В. Ділова гра як метод формування професійної компетентності майбутніх педагогів	58
Саранча І. Г. Особливості професійної взаємодії педагогів в інклюзивному просторі	62
Саранча І. Г., Палажченко І. П. Проектний менеджмент в професійній діяльності педагогічних працівників	66
Сиваківська К. С. Моделі ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу	70
Сімоненкова А. В. Теоретичні аспекти аналізу педагогічного процесу	75
Соболев Д. О. Інтеграція освітнього процесу як фактор формування ключових компетентностей	78
Собчук Б. О. Професійна підготовка майбутніх педагогів: досвід республіки Польща	82
Соколовська Т. В., Бурлака Н. І., Малінін В. В. Моніторинг як основа оцінки якості освіти у навчальних закладах	85
Сорочан М. П. Компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти	89
Стець К. М. Особливості психологічної готовності дітей до навчання в умовах НУШ	94

Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В. Передумови інтеграції в європейський освітній простір: філософський погляд....	99
Тодосієнко Н. Л. Використання художньо-педагогічних технологій як засобу формування мистецької компетентності майбутніх вчителів початкових класів.....	104
Токар Л. П. Зарубіжний досвід використання інтерактивних технологій в інклюзивному дошкільному освітньому середовищі....	112
Туйчєва А. Г. Емпіричне дослідження професійної спрямованості студентів педагогічного профілю	117
Фадєєв О. С. Стиль керівництва директора загальноосвітнього закладу як об'єкт дослідження.....	122
Фадєєва Т. Ю. Критерії оцінки професійної адаптації майбутніх фахівців туристичної сфери	129
Філатова Ю. Ю. Організаційно-методичні засади управління інклюзивним середовищем закладу загальної середньої освіти.....	135
Фрицюк В. А. Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку в країнах Євросоюзу	140
Харченко Ю. М. Соціометричний статус соціального працівника в контексті професійної підготовки	146
Хникін О. В. Розвиток вольових якостей як важлива умова успішного самовиховання підлітків.....	151
Черніцька Ю. А. Формування критичного мислення в учнів основної школи	155
Шаманська О. І. Основні напрями та фактори розвитку освіти дорослих в Україні	159
Шахов В. І., Шахов В. В. Вплив професійного самовизначення на формування Я-концепції майбутніх психологів.....	164
Шевченко Р. В. Контент-аналіз інформаційних технологій у забезпеченні волонтерської діяльності.....	170
Шевчук Ю. М. Вплив комплексної тренінгової програми на розвиток професійної самооцінки студентів у ЗВО	175
Яковишена М. М. Підготовка майбутніх викладачів до профілактики булінгу в закладах освіти.....	180
Янчевська Д. Е. Розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя	184
Яремко М. О. Модель формування професійної культури особистості майбутніх викладачів	188
Ярошинський Р. Є. Тенденції сучасної педагогічної освіти в Україні і зарубіжжі.....	192

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Московчук О. С.

У статті розкриваються фактори та умови в освітньому просторі закладу вищої освіти, що сприяють самореалізації, саморозвитку особистості студента, самопізнання, заснованих на педагогічній рефлексії, формуванню професійних якостей майбутніх педагогів, якісній підготовці студентів до професійної діяльності в умовах конкурентного середовища. Вивчаючи умови та фактори формування професійно важливих особистісних якостей майбутнього вчителя, робиться висновок у тому, що значну роль відіграють рефлексивні процеси вчителя. Створені в практичній діяльності вчителем проблемні ситуації, проблемні завдання вимагають від педагога вміння знаходити ефективні шляхи їх вирішення, давати правильну оцінку на основі грамотного аналізу себе та інших учасників ситуації, шукати адекватні варіанти вирішення проблемних ситуацій, усвідомлення та прогнозування педагогічних дій, не втрачаючи авторитет в учнів, колег та батьків.

Ключові слова: освітнє середовище, заклад вищої освіти, особистісні якості, майбутній учитель.

FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Moskovchuk O. S.

The article reveals the factors and conditions in the educational space of a higher education institution that contribute to self-realization, self-development of a student's personality, self-knowledge, based on pedagogical reflection, the formation of professional qualities of future teachers, and high-quality preparation of students for professional activities in a competitive environment. Studying the conditions and factors for the formation of professionally important personal qualities of the future teacher, it is concluded that the reflective processes of the teacher play a significant role. The problematic situations and problematic tasks created by the teacher in practical activities require the teacher to be able to find effective ways to solve them, to give a correct assessment based on a competent analysis of himself and other participants in the situation, to look for adequate options for solving problematic situations, awareness and forecasting of pedagogical actions, without losing authority in students, colleagues and parents.

Key words: educational environment, institution of higher education, personal qualities, future teacher.

У сучасних соціальних умовах з'явилися нові пріоритети у освітньому просторі щодо професійної освіти вчителя. Сучасний педагог має бути

кваліфікованим, відповідальним, компетентним, готовим до пролонгованого професійного зростання, мобільності. Професійний розвиток майбутнього педагога можливий при створенні ефективних умов в освітньому середовищі закладу вищої освіти, сприяючих самореалізації, саморозвитку особистості студента, самопізнання, заснованих на педагогічній рефлексії [3, с. 5].

У процесі навчання у ЗВО відбувається професійне становлення студента, в якому істотну роль відіграє професійне самопізнання як необхідна умова творчої реалізації майбутнім учителем його професійної та особистісної цілі.

Професійним самопізнанням є процес пізнання власного «Я», формування суб'єктивних представлень про свої здібності та можливості, відношення до своєї особистості, розвитку регуляції в професійній діяльності, педагогічному спілкуванні.

У професійному становленні майбутнього вчителя домінуючу роль відіграє прагнення стати професіоналом, чому сприяє розвиток внутрішнього локусу професійного контролю, що полягає у пошуку причини успіху чи невдачі, у собі чи професії; усвідомленні професійно значимих рис та якостей, у цілісному баченні образу «Я» як професіонала. Як показує ряд досліджень, у майбутнього вчителя з низьким рівнем самосвідомості у поведінці не активізується професійна мотиваційна спрямованість, мотиви в професійній діяльності, в професійному спілкуванні [4, с. 120]. У майбутній педагогічній діяльності такий учитель буде пасивним, безініціативним, схильним до особистісних деструкцій [4, с. 135].

На етапі навчання у закладі вищої освіти необхідно сформулювати у студента високий рівень самопізнання, систему прогресивних мотивів, які засновані на ієрархії духовних цінностей. Сам майбутній учитель повинен бути орієнтований на постійний професійний ріст, особистісне вдосконалення, творчість.

Розвиток професійно важливих особистісних якостей у студента пов'язано з впливом зовнішньої оцінки викладачами закладу, самим студентом, впливом власних ціннісних орієнтацій і очікувань. Визначальним механізмом розвитку професійних якостей є рефлексія як значуща професійна якість, що має особливе місце в процесі спілкування [1, с. 240]. Здатність до рефлексії дає змогу розумно й об'єктивно оцінити власні судження і вчинки. Вміння студентів аналізувати способи та результати власної професійно спрямованої діяльності у процесі вирішення конкретних завдань, при включенні студентів у пошуково-практичну діяльність суттєво підвищують їх можливості як соціально компетентних фахівців. Рефлексивні вміння забезпечують здійснення майбутніми вчителями контрольно-оцінної

діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Оскільки оволодіння рефлексією як здатністю до критичного самоаналізу дає можливість педагогові краще усвідомлювати індивідуальні особливості, допомагає визначати цілі, адекватні можливостям, можна стверджувати, що здатність студента-майбутнього вчителя до рефлексії – це фактор і спосіб його зростання як соціально компетентної особистості.

Сучасній школі потрібний високопрофесійний учитель. Сучасні школярі висувають досить високі вимоги до педагогів, намагаючись оцінити не лише набуті професійні знання, вміння та навички. Школярі оцінюють рівень ключових компетенцій вчителя, сучасність освіти. Досить часто перешкодою для професійного розвитку студента є його нездатністю адекватно оцінити рівень своєї професійної компетентності. Лише студент, який орієнтується на найвищі критерії у майбутній професійній сфері, здатний до самовдосконалення. Сучасне суспільство окреслило критерії оцінки педагогічної діяльності. Наскільки вчитель відповідає цим критеріям оцінювати досить складно. Професійний розвиток майбутнього вчителя детермінується багатьма чинниками. Серед таких факторів домінуюча роль відводиться прагненню майбутнього педагога до професійного зростання та розвитку у нього професійно значущих особистісних аспектів.

Теоретичний аналіз проблеми показав важливість взаємозв'язку професійної орієнтації та професійної поведінки у структурі майбутньої професійної праці. Зазвичай професійна орієнтація розглядається як усвідомлення індивідом своїх професійних схильностей та інтересів, що полягає в адекватності самооцінки власних можливостей та здібностей у обраній професії в період вибору професії, тобто профорієнтації. В основі формування «життєвого типу» лежить стиль поведінки людини, бажання ідентифікувати себе з професійною групою, який накладає відбиток на спосіб життя. Досить важливо, щоб природні задатки сприяли розвитку професійних якостей [2, с. 85].

У роботах дослідників, які аналізують педагогічні труднощі вчителя, найчастіше зустрічається аналіз деформацій та деструкцій особистості, пов'язаних з прокрастинацією, відсутністю професійної мотивації, низьким рівнем матеріального забезпечення, недостатнім самоконтролем та самокорекцією педагогічної праці [3, с. 38].

До професійних деструкцій також відносять низький рівень освіченості та компетентності вчителя, недостатню повноту та системність його психологічних знань, недостатню рефлексію та низьку критичність щодо себе та результатів своєї педагогічної діяльності, невміння аналізувати причини своїх невдач [2, с. 38]. Все це необхідно

врахувати на етапі навчання студента в умовах освітнього середовища ЗВО.

Однією з центральних проблем сучасного вчителя стає нерозуміння індивідуальних особливостей учнів, невміння вплинути на того, хто навчається, зрозуміти та усвідомити причини проблем у навчанні та вихованні учнів. Досить часто у разі труднощів вчитель вдається до некоректних способів, задіює механізми психологічного захисту, що не призводять до конструктивного виходу. Вчитель фіксується на ригідній установці, не залучає особистісний потенціал, не орієнтується на власний педагогічний досвід, ресурс своєї особистості у педагогічній діяльності та спілкуванні [2, с. 212]. Конструктивному подоланню педагогічних труднощів сприяє високий рівень самооцінки, самосвідомості та самоконтролю на етапі навчання у ЗВО.

Аналізуючи деструктивні фактори професійного становлення майбутнього вчителя, дослідники визначають причини низького рівня професійної самосвідомості, які криються в несформованості педагогічної мотиваційної спрямованості. На етапі професійного вибору майбутній вчитель не орієнтується на педагогічне покликання, вибір професії вчителя був випадковим, у професійній поведінці він керується нестійкою, безсистемною мотивацією. Такий вчитель пристосовується до професійної діяльності, для нього робота стає засобом виживання, емоційний стан схильний до фрустрації, що характеризує вчителя як пасивного, безініціативного працівника. Якщо вибір професії вчителя високо мотивований, усвідомлений, що сприяє розвитку високого рівня професійної самосвідомості, то у педагогічній праці відображаються стійкі педагогічні мотиви. У такого вчителя домінують справжні духовні цінності. Студент із високим рівнем мотивації на успіх у майбутній професійній діяльності орієнтований на перманентне професійне самовдосконалення, на творчість, розвиток потенціалу особистості кожного дитини. Такі педагоги стають суб'єктами своєї мотивації [1; 3; 5].

У пошуку ефективних засобів формування професійно важливих якостей майбутніх вчителів в умовах закладу вищої освіти потрібно розробляти тренінги з урахуванням усіх компонентів професійної самосвідомості, запропонованих у вітчизняній науці. Для розвитку когнітивного компонента запропонувати техніки, спрямовані на формування, уточнення та розширення знань та уявлень студента про свої індивідуально-типологічні особливості, про образ «Я» як особистості та майбутнього професіонала. Потрібно підібрати ефективні технології на розвиток афективного компонента професійної діяльності, які спрямовуватимуться на позитивне самовідношення, адекватне оцінювання власних можливостей та потенціалів. Для розвитку

поведінкового компонента із закріплення уявлення про власну Я-концепцію, оцінки поведінки в конкретних ситуаціях педагогічного спілкування розробити вправи щодо розвитку навичок саморегуляції у педагогічній діяльності.

Ми не знайшли універсальної класифікації факторів, які вплинули б на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя, правомірно припустивши, що вони закладаються в період юності при здобутті професійної освіти, отже, фактором є навчання [6, с. 199]. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях автори ділять умови та чинники професійного розвитку майбутнього вчителя на зовнішні та внутрішні. Внутрішні чинники включають мотиваційно-ціннісну орієнтацію вчителя, очікування від себе як професіонала, очікування вчителя від професійної праці, внутрішні установки та мотиви самовдосконалюватися, задоволеністю своєї педагогічною діяльністю [3; 4; 5; 7]. Зовнішніми факторами та умовами багато дослідників вважають професійне середовище, умови роботи у конкретних навчальних закладах, соціальні умови у суспільстві, ставлення до професії з боку інших людей, матеріальне благополуччя вчителя, стимулювання праці державою.

Вивчаючи умови та фактори формування професійно важливих особистісних якостей майбутнього вчителя, ми звернули увагу на дослідження специфіки рефлексивних процесів вчителя, їхня обумовленість різноманітним реально-практичним ситуаціям у педагогічній діяльності. Створені в практичній діяльності вчителя проблемні ситуації, проблемні завдання вимагають від педагога вміння знаходити ефективні шляхи їх вирішення, давати правильну оцінку на основі грамотного аналізу себе та інших учасників ситуації, шукати адекватні варіанти вирішення проблемних ситуацій, усвідомлення та прогнозу педагогічних дій, не втрачаючи авторитет в учнів, колег та батьків.

Розвитку вмінь правильно давати собі оцінку, оцінити можливості та варіанти педагогічних процесів, враховувати особливості свого «портрета» у власних очах учнів сприяє самоаналіз майбутнього вчителя. У багатьох дослідженнях показано розбіжність самооцінок вчителя із зовнішньою оцінкою учнями, колегами, батьками, що свідчить про низький рівень розвитку рефлексивних умінь вчителя, свідчить про неадекватність професійної самосвідомості вчителя. У ряді експериментальних досліджень виявлено, що рівень рефлексивних умінь більшою мірою залежить не від педагогічного стажу вчителя, а від його педагогічної майстерності, що дозволяє розвивати рефлексивні вміння у студентському віці [1; 2; 3].

Якщо майбутній учитель має високий рівень професійної самосвідомості, він переконаний у своїй компетентності, оцінки інших людей не стануть причиною включення психологічних захисних механізмів та емоційного напруження, а навпаки, стануть предметом глибокого аналізу та рефлексії. Якщо майбутній учитель має низький рівень професійної самосвідомості, то зовнішні оцінки вкрай розходяться з власною оцінкою і є сильним фруструючим фактором.

Література

1. Мельничук І. В. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. *Наукові записки. Випуск 41. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. С. 102-106.
2. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. К., 2003. 202 с.
3. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: навчальний посібник. К. : КДШ ім. О. М. Горького, 1980. 96 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривonos та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і перероб. К. : Вища шк., 2004. 422 с.
5. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О. В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця:ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
6. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(2). С. 198-206.
7. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 161-164.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Моровець К. І.

У статті визначено основні вимоги до технологій особистісно-орієнтованого навчання в контексті впровадження концептуальних ідей Нової Української школи. Розкрито особливості реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання англійської мови.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, Нова Українська школа, технології особистісно-орієнтованого навчання.

IMPLEMENTATION OF PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

Morovets K. I.

The article defines the main requirements for the technologies of personally-oriented learning in the context of the implementation of the conceptual ideas of the New Ukrainian School. The peculiarities of the implementation of a person-oriented approach in the process of teaching English are revealed.

Key words: person-oriented approach, New Ukrainian School, technology of person-oriented education.

Як відомо, мета будь-якого навчання – навчити особистість щось робити: писати власні тексти без помилок, читати твори англійських класиків в оригіналі, керувати літаком чи впевнено виголошувати промову перед великою аудиторією. В свою чергу, система освіти повинна навчити людей застосовувати знання в дії – і практичний, і теоретичний, пізнавальний і професійний, фізичний і розумовий – будь-який.

Ми живемо в умовах глобалізації. Суспільству критично потрібні свідомі, компетентні громадяни, які чітко розумітимуть, що життя кожної людини – це шлях до самої себе. Отже, змінився час, змінюються і вимоги до людини, її освіченості.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, пропонувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Тому орієнтиром змісту освіти є розвиток особистості.

В Концепції 12-річної загальноосвітньої школи відзначено, що освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни [1].

У 2018 році стартувала освітня реформа. Нова Українська школа проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей. У концепції НУШ акцентовано увагу на впровадженні особистісно орієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму. Саме на положенні про неповторність кожної дитини побудована вся система поглядів В. Сухомлинського на проблеми навчання й виховання. При цьому педагог зауважував, що «кожна дитина – це особливий,

неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники» [2, с. 204].

І. Якиманська пропонує так окреслювати головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;

- виклад знань у підручнику (вчителем) має бути спрямованим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальненні предметного змісту;

- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктивного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;

- активне стимулювання учня до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якості повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;

- контроль та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач;

- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;

- необхідно забезпечувати контроль та оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;

- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, оцінку вміння, як суб'єктивної діяльності.

Щоб кожне заняття вважалося успішним, доцільно проводити уроки за схемою: досвід учня – рефлексія цього досвіду – саморозвиток. Тому заняття потрібно розробляти відповідно до вимог особистісно орієнтованого уроку:

- актуалізація суб'єктивного досвіду школярів. Толерантні стосунки учителя з учнями.

- наявність цілей уроку, можливість учнів змінити, доповнити матеріал, який вивчають.

- спілкування на уроці (монолог, діалог, полілог).

- забезпечення мотиваційної готовності та позитивного настрою учнів.

Пропонуємо більш детально розглянути планування уроку англійської мови. Як зазвичай, урок починаємо з вітання, після – опитування «Як справи?».

Методи, які доцільно використати на етапі цілевизначення, це – актуалізація, постановка проблеми, інтрига, ігрова ситуація. Це стимулює і підтримує потребу у пізнавальній активності. Діти з цікавістю виконують поставлені завдання, оскільки налаштовані на кінцевий результат.

Етап проектування навчальної діяльності є третім, але не менш важливим, ніж попередні. На цьому етапі учитель разом з учнями може скласти та обговорювати план проектної роботи.

Проектуючи свою роботу на урок, діти впевнені у своїх силах, вони мають право вибору. Це дуже важливо для підтримки пізнавального інтересу.

Етап виконання плану діяльності – основний етап уроку. Головними умовами активізації пізнавальної діяльності школярів є надання можливості вибирати способи навчальної діяльності (письмово чи усно, індивідуально чи в групі, парі; викладання опорних положень чи розгорнута відповідь, в узагальненому вигляді чи на конкретних прикладах); вибір учнями способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези, висновки тощо); вибір учнями (за можливості) завдань і способів їх виконання при закріпленні знань, формуванні вмінь і навичок; варіативність домашнього завдання (диференціація за рівнем складності, способом виконання).

Для того щоб дитина могла краще розкрити свої здібності, свій навчальний потенціал і водночас комфортно почуватися на уроці, можна використати різнорівневі завдання. Це завдання підвищеної складності, творчі, випереджувальні вправи, вправи на кмітливість, уважність тощо; робота в парах, групах.

Важливо проводити веселі й цікаві фізкультхвилинки. Фізична активність життєво необхідна для людини, зокрема для дітей шкільного віку, яким дуже важко протягом тривалого часу сидіти на одному місці, у зв'язку з чим через деякий час увага учня розсіюється і він не сприймає навчальний матеріал. Наприклад, можна повторити актуальну лексику під музику.

Цікавою формою стимулювання сильних учнів до співробітництва можуть бути доручення самостійно в парі з однокласником підібрати завдання для наступного уроку. Не менш важливим, ніж оцінювання учнів, є механізм «цінування» – вираження педагогом свого позитивного ставлення, задоволення щодо діяльності учнів та їх результатів. «Цінування» може бути тільки позитивним, воно передбачає автентичність педагога – відповідність почуттів, які дійсно переживають.

На завершальному етапі уроку потрібно залучати учнів до аналізу та оцінювання власної діяльності (пояснити, що вони дізналися, що їм сподобалося, а що – ні, що хотілося б повторити на наступному уроці).

Виокремлюють певні технології особистісно орієнтованого навчання. Пропонуємо детально розглянути деякі із них:

- технологія співробітництва – навчаємося разом, вчимося усвідомлювати свої успіхи та успіхи товаришів;
- технології на основі активізації пізнавальної діяльності учнів – визначається як особистісна якість, яка набувається, закріплюються та розвивається під час організованого процесу пізнання з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів;
- технологія перспективно-випереджувального навчання – в основі лежить особистісний підхід (міжособистісне співробітництво); спрямованість на успіх як головну умову розвитку учнів під час навчання; запобігання помилок замість роботи над ними; диференціація, тобто доступність завдань для кожного; безпосереднє навчання;
- ігрові технології [6, с.108].

Важливим є факт, що однією з пріоритетних цілей навчання англійської мови є формування різних видів мовленнєвої діяльності, комунікативної та читацької компетентностей. Одним із основних напрямів підготовки учнів до життя є формування мовленнєвої компетентності, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати й розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати та відстоювати власну точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах.

Як нова парадигма освіти, особистісно орієнтоване навчання поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо.

В. Сухомлинський наголошував на важливості формування мовної культури та культури спілкування особистості. «Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності...» [3, с. 57].

Розвиток культурно-мовних цінностей здобувачів освіти є складником інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадських цінностей учнів. Це сприяє забезпеченню розвитку мовленнєвої, комунікативної культури особистості, формуванню національної умовної ідентичності, мовного світогляду, соціальних і моральних позицій.

Наукові дослідження свідчать, що інноваційними формами організації навчальної діяльності учнів є:

- робота в малих групах: в парах, змінні трійки, перехресні групи, «карусель», «акваріум», проектна робота, «коло ідей» та ін.
- фронтальна робота: «коло знань», «мікрофон», «мозковий штурм», «навчаючи – вчусь», «кейс-метод», та ін.
- дискусійне навчання: «піраміда», ток-шоу, дебати, «нескінченний ланцюжок», «гучна група», та ін.
- ігрове навчання: рольова гра, урок-мандрівка, урок-турнір, урок-екскурсія, урок-казка, «імітація», «плюс-мінус», «аукціон», «громадські слухання», «театр» та ін. [4].

Більшість орієнтованих видів навчальної діяльності відображає синергетичний підхід до освітнього процесу, коли виконання завдань із різних галузей, їх взаємопроникнення підсилюють ефект навчання, зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну і самовиховну активність.

Не секрет, що розвиток мислення тісно пов'язаний з умінням читати. Невміння мисленнєво охопити закінчені частини речення, невміння здогадатись про зміст частини речення, навіть не дочитавши його до кінця – все це позначається й на розвитку мислення. Відповідно, хто не вміє читати, не вміє мислити.

Слід зазначити, що великий педагог В. Сухомлинський свого часу створив систему засобів спілкування дитини з книгою: він відбирав літературу для читання з урахуванням вікових особливостей дитини, сам написав багато чудових дитячих творів. Через оповідання, казки, притчі, легенди, написані у зрозумілому для дітей викладі, він формує ціннісні орієнтири та настанови. Твори видатного педагога закладають основи самопізнання, потреби саморозвитку, самореалізації особистості. Варто також пам'ятати слова В. Сухомлинського: «Є успіх, є бажання вчитися. Особливо важливо це на першому етапі навчання – в початковій школі, де дитина не вміє долати труднощі, де невдача приносить справжнє горе» [5, с. 174].

«Школа радості» В. Сухомлинського стала прикладом, як потрібно вести по сходинках дитину, щоб вона не відчула втоми, хотіла вчитись творити. Теоретично обґрунтовані положення та рекомендації В. Сухомлинського щодо розвивального характеру навчання, творче використання їх в оновленій освіті набувають ще більшої актуальності, вони відкривають нові можливості для удосконалення навчально-виховного процесу, для піднесення його якості.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що основними підходами до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов вважають компетентнісний, особистісно орієнтований, культурологічний і

технологічний підходи. Тому кожен вчитель мусить надавати перевагу тим факторам, які активізують розвиток і пізнавальну діяльність учнів, а саме: зміст навчання, методи викладання, предметно-розвивальне середовище. Отже, особистісно орієнтований підхід у поєднанні з комунікативною спрямованістю може давати відмінні результати в процесі навчання англійської мови.

Література

1. Державна програма «Освіта»(Україна XXI століття). Освіта. Груд. №№ 44, 45, 46.
2. Сухомлинський В.О. Статті. *Вибр. тв.: в 5 т.* Київ: Рад. шк., 1977. Т. 5. 639 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ: Рад. школа, 1976. 169 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Методичний посібник /Авт. – уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. Київ, 2002.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Київ: Радянська школа, 1977. 670 с.
6. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [колективна монографія], [В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.]. Київ: Педагогічна думка, 2008. 256 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Опушко Н. Р.

У статті, на основі узагальнення результатів вивчення зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури з проблеми дуальної форми навчання, визначено характерні риси дуальності в професійній освіті. Проаналізовано використання системно-структурного, системно-діяльнісного, та системно-історичного підходів до дуальної форми навчання в професійній освіті.

Ключові слова: методологічні підходи, дуальна форма навчання, професійна освіта, підготовка.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF DUAL FORM OF EDUCATION

Opushko N.R.

In the article, on the basis of generalization of the results of studying foreign and domestic scientific literature on the problem of organization of dual form of education, the characteristic features of duality in vocational education are determined system-structural, system-activity and system-historical approaches of dual form of education in vocational education are singled out and analyzed.

Key words: *methodological approaches, dual form of education, vocational education, training.*

Економічна нестабільність у світі приводить до того, що в багатьох країнах розгортається діяльність з пошуку надійних інструментів для стійкого лідерства на міжнародній арені. Чимало держав нині під тиском глобальних чинників переживають низку гострих соціальних проблем, у тому числі в професійній сфері, вирішення яких, на нашу думку, криється в детальному аналізі і вивченні міжнародного досвіду управління соціально-трудовими відносинами. Однією з ключових проблем є застосування дуальної форми освіти.

Загальні питання впровадження дуальної форми навчання в різних країнах Європи знайшли своє відображення у працях Н. Абашкіної, Н. Касаткіної, О.Швець; наукові дослідження П. Дудкіна, О. Дудкіної, Л. Сушенцевої присвячені формуванню та розвитку регіональних інноваційних структур як парадигми співпраці закладів освіти та бізнесу; науковці В. Кухаренко, А. Шельтен, Б. Унайбаєва наголошують на необхідності інтеграції освітньої діяльності закладів освіти та виробничого сектору; дуальне навчання як фактор модернізації системи соціального партнерства закладу освіти та підприємства розглядають у своїх працях В. Терешев, Е. Терещенкова, Л. Сідакова та інші.

Відповідно до Міжнародної стандартної кваліфікації ЮНЕСКО дуальна освіта – це організований навчальний процес, що поєднує часткову зайнятість студента на виробництві та навчання з неповним навантаженням в університетській системі [4, с.5]. Тобто дуальна форма здобуття вищої освіти взаємопов'язана з тенденціями розвитку суспільства та потребами ринку праці у висококваліфікованих кадрах.

Під час визначення характерних рис дуальності в професійній освіті ми спиралися на її означення в нормативно-законодавчих документах і роботах вітчизняних науковців Н.Абашкіної та С.Амеліної. На основі їх аналізу нами встановлено, що поняття «дуальність» визначається як явище, «сформоване з трьох методологічних основ у взаємовідношенні: аксіологічного (рівність освітніх і виробничих цінностей та цілей), онтологічного (компетентнісний підхід), технологічного (навчання і організація професійної діяльності) [1; 2].

А.Шельтен називає такі риси дуальної форми професійного навчання [7, с. 57]:

1) педагогічна взаємодія двох середовищ – підприємства та закладу освіти. Навчання на підприємстві здійснюється на робочому місці. Навчання в закладах освіти – в аудиторіях;

2) навчання на виробництві носить переважно професійно-практичний характер, в університетах – професійно-теоретичний, а в

коледжах і інших закладах професійної освіти ще й як продовження загальної освіти.

Узагальнення й аналіз європейського досвіду організації дуального навчання свідчить, що перенесення дуальності можливе не лише на статистичні елементи системи освіти (класичне здобуття професії), а й на динамічні (короткострокові курси перепідготовки, корпоративні освітні програми, тренінги).

Установлено також, що дуальна форма навчання складається з двох різних освітніх і виробничих частин: приватного підприємства та державного закладу освіти. Вони співпрацюють між собою над спільною метою – ознайомити та навчити здобувача певної професії. В освітньо-виробничому середовищі надається робоче місце для студента, виплачується заробітна плата за сумісництвом; він забезпечується навчальною лабораторією; проводиться виробниче навчання. Головна відмінність навчально-виробничої освіти від освітньо-виробничого середовища або середовища підприємства та ЗВО полягає у відмінності мети, змісту, методів і форм організації освітнього процесу, а також у правовому регулюванні професійної освіти на виробництві та ЗВО [8, с.5-6].

Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти означає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої галузей у підготовці фахівців певного профілю в рамках різних за організацією форм навчання, побудованих на єдиній методологічній основі. Особливістю дуальної форми навчання є те, що цей вид професійного навчання безпосередньо пов'язаний зі сферою виробництва. Крім того, виробниче навчання є основним елементом цієї системи, що доповнює знання та вміння студентів. У спрощеному вигляді професійну освіту на виробництві можна представити як професійно-практичну складову. Це є відомою точкою зору: корпоративне навчання – це «Що?» і «Як?», а в закладі вищої освіти «Чому?» і «З якою метою?» [8, с.6]. У той самий час дуальна форма навчання – це швидше, феномен, що вимагає, щоб комплексна теорія професійно-виробничого навчання була безпосередньо пов'язана з дією.

Професійно-практичні заняття, професійно-освітні та професійно-теоретичні навчання, міжнародні вебінари, що стосуються організації та впровадження дуального навчання (наприклад, серія вебінарів, організованих Федерацією роботодавців України спільно з Освітнім центром економіки землі Мекленбург-Передня Померанія (Німеччина) «Професійне навчання та розвиток людського капіталу» серпень-вересень 2022 р.) доповнюють одне іншого. Деякі німецькі науковці (К. Стратман, А. Шельтен та ін.) підкреслюють, що поле перегину двох середовищ у дуальній системі є актуальним і нині. Це практичне

навчання в спеціальних кабінетах, обладнаних за типом і змістом лабораторій, де проводяться технологічні досліди та формуючі вправи. Заклади освіти мають здійснювати практико-конструктивне навчання, особливо для малих і середніх підприємств [6; 7].

Дуальне навчання ґрунтується на загальних методологічних засадах створення взаємодії між освітою та промисловим сектором. У цих закладах одним із головних підходів дуальної освіти в системі професійної освіти є послідовність. Така якість активно підтримує властивість структурування і розвитку системи та її власної якісної цілісності, враховуючи самодостатність та інтегрованість об'єкта, насамперед, залежно від зовнішнього середовища. Зазначені ознаки не можуть існувати окремо, хоча їх можна розуміти як об'єкти, що залежать від зовнішнього середовища. Система освіти – це відкрита система, тому вона може формуватися відповідно до змін зовнішнього середовища. Під час дослідження структури об'єкта бажано дослідити структурні елементи в ньому на предмет наявності внутрішнього та зовнішнього зв'язку між ними. Сукупність стійкості внутрішнього зв'язку об'єкта забезпечує його цілісність і збалансованість (збереження основи якості і складу об'єкта за умов внутрішніх і зовнішніх змін) у процесі відображення якості структурної системи. Структуру ми розглядаємо як організацію багатьох унікальних у своєму прояві систем (елементів, зв'язків, дій).

Відповідно можемо використати системно-структурний, системно-діяльнісний, системно-діяльнісний та системно-історичний методологічні підходи організації дуальної форми навчання в професійній освіті. Такий поділ полягає в чіткому визначенні змісту системно-комплексного аспекту та його складу, вихідної комплексної системи. Без визначення вихідного комплексу неможливо визначити структуру всієї системи. Це дає змогу розглянути всі рівні системно-структурного комплексу та визначає взаємозв'язок у системі.

Отже, *системно-структурний підхід* демонструє аспектну структуру, пояснює природу динамічної та статистичної структури на основі механічних знань, аналізує її функції, заданий склад, об'єднує особливості змісту знань в об'єкті, що становить склад системи в реалізації. Зміна і розвиток системного значення системно-структурної операції вимагає її відкритості. На основі аналітичної організації теоретичної та практичної діяльності об'єкта створюються різні види його об'єднання. Це своєрідна інтеграція єдиної діяльності, закономірності взаємозв'язку системної і комплексної діяльності, її структура, характер зовнішнього середовища в цілому і системного утворення.

Системно-діяльнісний підхід розглядає системний підхід в багатьох сферах кожного об'єкта як предмета навчання різних наук. Таким чином, в теорії системного підходу з'являється декілька мультисистем. У зв'язку з цим необхідно проєктувати і трансформувати модульну систему, завжди аналізуючи її інтегрований образ.

Системно-історичний метод береться до уваги у створенні теорії розвитку системи. Він не лише розглядає структуру комплексу зі статистичної точки зору, а й аналізує його склад, зв'язок і співвідношення, етапи, періоди формування циклів, рівнів, що враховуються в процесі розробки.

Отже, дуальність, з одного боку, забезпечує тісний зв'язок і взаємодію професійної освіти з виробничою галуззю, своєчасне реагування на зміни її вимог і врахування процесу розвитку, а з іншого, – визначає зміст і організаційні форми професійної освіти в різних освітніх і виробничих середовищах, створює проблему інтеграції дидактичних основ та інших педагогічних умов. Якісно підвищується рівень підготовки різних кваліфікованих фахівців і рівень кваліфікації в різних сегментах неінтегрованої дуальної форми навчання. З цієї точки зору одним із методологічних обґрунтувань професійної освіти є визначення ключових компетенцій. Якісні виміри компетентності майбутнього фахівця – здатність застосовувати теоретичні завдання на практиці під час розв'язання реальної проблеми, володіти засобами самовираження та формування вмінь, здійснювати діяльність у спланованій системі, володіти комунікативними стосунками, універсальними методами дій та ефективно використовувати їх у реальних життєвих ситуаціях можна визначити як можливість використання; одержані теоретичні знання орієнтовані на результат [5, с.25-26].

Єдність теорії і практики. Навчання в контексті соціально-професійної діяльності, спираючись на активне та свідоме ставлення студентів до навчання, підвищення їхньої самостійності в усіх видах діяльності, повноцінно реалізуючи діяльнісний підхід до навчання, системний підхід до організації практичної підготовки студентів. *Єдність освіти, виховання і розвитку* – з практичної точки зору студент готується до професійної діяльності; навчання – це включення в професійну діяльність, а розвиток – його просування в професійній діяльності. *Особистісна активність та індивідуальна спрямованість практичних занять* спрямовані на подолання розриву між змістом освіти випускника закладу освіти вимогам і запитам особистості студента. Перехід від викладання до самостійного навчання є принципом подальшого самостійного навчання [3, с.5].

Відповідно до цих підходів компетентності студентів систематично інтегруються й оновлюються, тобто є гнучкими відповідно до вимог сьогодення. Головною метою практико-орієнтованого навчання є формування повноцінної підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, оскільки інші фахівці не є затребуваними на сучасному ринку праці. Конкретні цілі практичних занять формуються на основі динамічної моделі фахівця, який в освітньому процесі закладу освіти визначає основні етапи розвитку навчально-професійної діяльності студентів.

Розкриваючи методологічні основи дуальної форми навчання, спиратимемося на загальноприйнятий трирівневий підхід. *Перший рівень* базується на загальній методології, загальнофілософському та загально пізнавальному підходах. Етнофілософсько-антропологічна теорія дуальної освіти, філософські правила про діалектичний метод пізнання, сенс дії, дія, що перетворює особу, яка в ній бере участь; вивчати педагогічні явища теорії системно-комплексного, особистісно-дійового підходу; ідеї становлення особистості, професійного формування особистості.

На другому рівні важливе значення мають філософсько-педагогічний аналіз і синтез аспектів освітньої діяльності, рефлексивний аналіз філософії освіти, що не мають на меті описувати, пояснювати та прогнозувати особливі явища освітньо-педагогічної реальності в загальнофілософському плані, а з реальної практики — показати специфіку розглянутих явищ, це означає, що вона спрямована на особисте наукове філософське пізнання [5, с.26].

На третьому рівні теоретико-методологічною основою дослідження є: концепція неперервної освіти; кластерний підхід у професійній освіті; якість освіти в закладах вищої освіти, що розкривають проблеми управління та соціального партнерства; вивчення ринку освітніх послуг, а також теорія особистості, комунікаційної діяльності, зокрема уявлення про інтегральні характеристики особистості; про оволодіння діяльністю та її предметом; про розумову, теоретичну і практичну єдність щодо дії; про провідний (визначальний) вид діяльності; на взаємини і спілкування особистості [5, с.26-27].

Отже, в результаті нашого дослідження охарактеризовано методологічні підходи до організації дуальної форми навчання (системно-структурний, системно-діяльнісний, системно-історичний), визначили та проаналізували їх рівні. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду з даної проблеми засвідчив, що перспективи подальших досліджень полягають у детальному вивченні нормативної бази дослідження, з метою можливої реалізації в Україні.

Література

1. Амеліна С.М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. Зб. наук. праць «Проблеми трудової і професійної підготовки». 2010. Вип. 15. С.107–112.
2. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 207 с.
3. Амоша О.І., Землянкін А.І., Мойсєєв Г.В. Сучасні підходи щодо здійснення взаємодії академічної науки, освіти і промислового виробництва. *Економіка та держава*. 2007. № 3. С. 4–7.
4. Іщенко Т., Чайковська А. Чи буде дуальна освіта світлом у кінці тунелю? Збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції «*Дуальна форма здобуття освіти як одна з моделей поліпшення якості підготовки фахівців для аграрного сектору економіки України*». 17 жовтня 2019 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2019. 122 с. (С.4-9).
5. Сманова А.А., Сманов А.А. Білім беру жүйесінде дуальді оқытудың мәні. *International Scientific and Practical Conference. The goals of the World Science*. Dubai UAE, 2017. S. 24-27.
6. Stratmann K. Stufen der Berufsbildung. Handbuch der Berufs-und Wirtschaftspädagogik. Dusseldorf, 1979. S. 279-347.
7. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Erweiterte Auflage. Stuttgarts Franz Steiner Verlag, 1994. 336 s.
8. Shelten, A. Das Konzept der Schlussellqualifikationen in der beruflichen Bildung. *Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bauern.VBB-aktuell*, 37, 1988. S. 1-11.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНІ ІГРИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Павленко К. В.

У статті проаналізовано дидактичні засади застосування організаційно-діяльнісної гри як інноваційної технології розвитку особистості здобувачів середньої освіти. Розвиті особливості використання ігрового методу в контексті вивчення іноземних мов закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: діяльнісний підхід, інноваційне навчання, ігрова діяльність, організаційно-діяльнісні ігри.

ORGANIZATIONAL AND ACTIVITY GAMES AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF A SCHOBOY'S PERSONALITY

Pavlenko K. V.

The article analyzes the didactic principles of using the organizational-activity game as an innovative technology of personality development of secondary

education students. Developed features of using the game method in the context of learning foreign languages in general secondary education.

Key words: *activity approach, innovative learning, game activity, organizational and activity games.*

У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Основна мета діяльності навчального закладу – це безперервний процес підвищення ефективності освітнього процесу з одночасним урахуванням потреб суспільства, потреб особистості учня. Цьому сприяє застосування новітніх досягнень педагогіки та психології, впровадження в освітній процес сучасних технологій інноваційного навчання.

Під *інноваціями у навчанні* розуміють (у широкому значенні) процес створення, поширення нових засобів (нововведень) для роз'яснення тих педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї; форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні (у вузькому значенні). Поряд із поняттям “інновації” у навчанні вживається термін “*інноваційне навчання*”, тобто навчання, спрямоване на розвиток здібностей учнів до спільної діяльності в нових, можливо, безпрецедентних ситуаціях.

Створення перших систем інноваційного навчання пов'язують з першою третьою ХХ століття. Ідейною основою багатьох спроб запровадження інноваційного навчання на той час була педагогічна концепція американського педагога, психолога й філософа Дж. Дьюї. Він уважав, що єдино правильне виховання відбувається через пробудження сил дитини, через вимоги того соціального оточення, у якому дитина перебуває [1, С. 50-51]. Система освіти має змінитися, щоб дитина стала тим сонцем, навколо якого обертаються всі освітні засоби, тим радіусом, який визначає розмір усього кола шкільного життя. Навчання, на його думку, має відбуватися під час практичних дій, спрямованих на вирішення певної проблеми (проблемне навчання) [2, С. 95-104].

Інноваційність, як принцип педагогіки, забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. *Інноваційне* (лат. innovatio – оновлення, зміна) *навчання* – зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі навчальної та освітньої діяльності, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих

здібностей, соціально-адаптаційних можливостей особистості [3, С.34]. Інноваційне навчання здійснюється засобами інноваційних технологій, які поєднують створення, освоєння та застосування різних нововведень, здатних значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Розглянемо таку педагогічну технологію, як *ігрова діяльність*.

Розробкою, дослідженням, впровадженням ігрових форм у педагогіці займалися такі науковці як М.М.Бірінштейн, Я.М.Бєльчиков, В.М.Бурков, В.Ф.Комаров, В.М.Єфімов, Р.О.Нізамов, Є.І.Пасов, В.Я.Платов, П.М.Щербань та ін. Ігрові технології, на думку багатьох вчених, сприяють розвитку розумової діяльності, естетично-моральних якостей та системи дієво-практичної сфери.

Організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ) — спеціальний засіб і метод розв'язання унікальних задач, що виступає як досить універсальна й ефективна форма організації, розвитку та дослідження колективної розумової діяльності, методологічного мислення.

Організаційно-діяльнісна гра створена Г. П. Щедровицьким у 1979 р. як універсальна й ефективна форма організації, розвитку і дослідження колективної діяльності, спрямованої на вирішення комплексних соціально-психологічних проблем. Він вказував на такі переваги ОДІ, в порівнянні з іншими формами підготовки: «вона ставить індивіда в реальні умови комунікативної та мисленнєвої взаємодії з колективом в умовах робочого процесу, а як будь-яка гра робить легким подолання усталених структур та норм професійної предметної роботи і утворює для індивіда сприятливі умови для самодіяльності, самоорганізації та розвитку».

ОДІ — це метод постановки і вирішення проблем, — таку вичерпну характеристику дає О. Зінченко, розробник та організатор таких ігор. Він зазначає: «В організаційно-діяльнісну гру закладається поле суперечностей, колізій, конфліктів, на якому необхідно сконструювати нову систему діяльності. Це і має стати її результатом» [4]. Отже, суть навчальних ОДІ полягає не в тому, щоб навчити правильних дій, як це відбувається в ділових та рольових іграх, дебатах та тренінгах, а щоб розвинути саму сферу діяльності завдяки продуктивній комунікації. ОДІ об'єднує учасників з різним комунікативним досвідом в інтерактивному режимі, мотивуючи до конструктивного діалогу під час вирішення реальних проблем, актуалізуючи життєві стосунки учасників (а не обставини), підвищуючи відповідальність за слово, відтворюючи параметри живої повноцінної комунікації без ролей і готових сценарних рішень.

Чим відрізняються організаційно-діяльнісні ігри від традиційного навчання?

1. При використанні ОДІ процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності. Це досягається шляхом використання в ОДІ моделей реального життя. Іншими словами, ОДІ є імітаційним методом навчання.

2. ОДІ є ігровим методом навчання. Усі учасники гри виступають у тих або інших ролях і приймають рішення відповідно до своєї ролі. Оскільки інтереси різних ролей не співпадають, то гравцям приходится приймати рішення в конфліктних ситуаціях.

3. ОДІ є колективним методом навчання. Традиційні методи орієнтовані на індивідуальне навчання. В ОДІ рішення приймаються колективно. Колективна думка формується і при захисті рішень власної групи, а також при критиці рішень інших груп.

4. В ОДІ спеціальними засобами створюється певне емоційне налаштування гравців. У поєднанні з уже згаданими особливостями наявність у процесі проведення ОДІ керованої емоційної напруги дає можливість суттєво активізувати й інтенсифікувати процес навчання.

ОДІ сприяють досягненню таких завдань навчання:

1. Мотивують навчання. Учитель може використовувати елементи змагання для організації мотивації учнів. Деякі ігри допускають конкуренцію, оскільки вони ґрунтуються на реальних подіях. Це не той випадок, коли учасники акцентують увагу тільки на перемозі і намагаються змінити недоцільну поведінку.

2. Вимагають активної участі учнів і можуть долучати велику кількість учасників (від 30-ти і більше) з чітко визначеними ролями. Оскільки більшість імітацій потребує великої кількості учасників, то, як правило, вони навчають правилам групової взаємодії, що дуже важливо для дітей молодшого шкільного віку.

3. Сприяють отриманню досвіду і навичок у відповідності з визначеними правилами.

4. Акцентують зміст, розвивають дослідницькі здібності.

5. Розвивають здатність до критичного мислення, аргументації й ораторського мистецтва.

Отже, ми можемо стверджувати, що ОДІ є сучасною технологією інноваційного навчання. Їх можна застосовувати і в навчальному, і в виховному процесі. Урок у формі гри буде не просто цікавим для учнів, оскільки вони виступають в активній пізнавальній позиції, а й дає їм можливість висловити свої судження не тільки в контексті ролі, а й у післяігровій рефлексії.

Організаційно-діяльнісна гра – це гра для тих, хто вміє визначати проблеми і мислити у процесі їх вирішення, бажає навчитися розв'язувати ці проблеми [4]. *Мета організаційно-діяльнісних ігор* – створити для учнів освітній простір, розуміючи під освітою вихід за межі

своїх уявлень і своїх умінь, створюючи різноманітні можливості для розвитку.

Методика використання ОДІ на практиці ретельно розроблена. Важливо пам'ятати, що участь у такій грі є навчальним процесом. І аналіз гри дозволить учням удосконалити свою майстерність. Під час опитування необхідно вислуховувати всі думки, навіть якщо деякі з них будуть суб'єктивними. Школярі мають вільно висловлюватися і так впливати на аналіз.

Результати організаційно-діяльнісної гри завжди багатопланові. Це і вирішення проблем, які були покладені в основу гри, і започаткування змін, інновацій у системі освіти, і мотивація учасників освітнього процесу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, їх саморозвиток як суб'єктів власної навчальної діяльності, мисленнєвої діяльності, сформованість їх нових якостей і властивостей: «...гнучкість і пластичність, розуміння чужих позицій і думок, критичність відносно власних принципів і догм, об'єктивність в оціненні ситуації й широта поглядів, здатність до багатопланової рефлексії» [4], що й визначає організаційно-діяльнісну гру як ефективну і перспективну локальну освітню систему, яка задає вектори подальшого розвитку учасників гри, соціокультурної ситуації та освіти у цілому.

Отже, організаційно-діяльнісні ігри – творчість, що «створює майбутнє». Такі ігри значно покращують засвоєння навчального матеріалу, стимулюють творчий потенціал, зумовлюють позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищують рівень інформаційної культури та створюють умови для повноцінного розкриття учнів як особистостей. Тому застосування ОДІ є однією з умов ефективного навчання, яку можна впроваджувати в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу як навчальної технології.

Література

1. Волошина О.В. Особливості контекстного підходу у навчанні студентів педагогічного університету. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2011. № 35. С. 65-68.-
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Вид. 3-тє., виправлене. Київ: Академвидав, 2015. 304с.
3. Загальна управлінська підготовка / за ред. О.П.Зінченка. Київ: 2008. 156 с.
4. Малькова З.А. Джордж Дьюї – філософ и педагог-реформатор. Педагогіка. 1995. № 4. С. 95–104
5. Щедровицький Г. П. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної діяльності. Психологія і суспільство. 2006. №3. С. 58-69.

ТИПИ І ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Пальченко А. О.

У статті розглядаються типи і причини виникнення педагогічних конфліктів у загальноосвітніх закладах.

Ключові слова: конфлікт, педагогічний конфлікт, види конфліктів, причини конфліктів.

TYPES AND CAUSES OF PEDAGOGICAL CONFLICTS

Palchenko A. O.

The article examines the types and causes of pedagogical conflicts in general education institutions.

Key words: conflict, pedagogical conflict, types of conflicts, causes of conflicts.

Останнім часом, конфлікти між учнями та вчителями значно почастішали, нерідко мають загострений характер. Серед причин цього і недосконалість самої системи освіти, і швидкий темп розвитку суспільства та його демократизація, і перевантаження педагогів. У зв'язку з цим стан психічного здоров'я педагогів нестабільний, а це впливає на їх стосунки з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Класичні педагогічні конфлікти, серед яких розрізняють конфлікти діяльності, що виникають з приводу успішності учнів, завищених вимог викладача; конфлікти дисципліни, які виявляють різні позиції сторін щодо дисципліни та норм поведінки у навчальному закладі та інші, впливають не лише на навчання дітей, а і на саме перебування дітей в школі та за її межами.

Оскільки усунути шкільні конфлікти неможливо, необхідно терміново знизити їх інтенсивність, тривалість і гостроту, щоб не завдати шкоди навчальному процесу [2, с. 22].

Щоб зрозуміти механізми педагогічного конфлікту, визначимо його формулу. Оскільки конфлікт — це суперечка, що веде до боротьби, то цілком природним є виокремлення протиріч і причин, які породжують конфлікт. У розгортанні конфлікту важливу роль відіграють учасники конфлікту, їхні вікові особливості, рольові функції та статус, ступінь володіння технологією вирішення конфлікту.

Як і в соціальному конфлікті, в педагогічному конфлікті в основі його прояву лежать протиріччя у сформованій педагогічній ситуації. Конфлікт — це явище несумісності між окремими особами або групами з непримиренними цілями або цінностями між ними, розглядаючи його як соціальний процес [2, с.156]. У всіх конфліктах присутні чотири елементи, на які необхідно звернути увагу: причини, що його

породжують; дійові особи конфлікту; процес і те, як герої стикаються з конфліктом; і контекст, у якому це відбувається.

Можна виокремити такі типи конфліктів:

Афективний конфлікт. Афективний конфлікт – це емоційний конфлікт. Іншими словами, існує емоційна несумісність між двома особами або групами людей. Під час афективного конфлікту часто спостерігається загальна відсутність розуміння між залученими сторонами.

Когнітивний конфлікт. Когнітивний конфлікт передбачає значну різницю в думках. Коли люди сперечаються про найкращий спосіб зробити щось або ідеї, це часто включає когнітивний конфлікт.

Поведінковий конфлікт. Конфлікт також може виникнути через дії особи чи групи, які ображають іншого. Коли поведінка однієї особи чи групи ображає іншу, це є прикладом поведінкового конфлікту. Розмова учня в класі може призвести, наприклад, до поведінкового конфлікту з учителем.

Конфлікт цілей. Група, яка бажає різних результатів, може прийти до значних розбіжностей. Конфлікт цілей виникає, коли люди борються за досягнення різних цілей. Класичним прикладом є перегляд будь-якої спортивної гри. Як правило, це неможливо для обох сторін під час гри.

Усі ці різні форми конфлікту можуть бути взаємопов'язані. Тому, можливо, було б найрозумніше не зосереджуватися на типі конфлікту, а замість цього зосередитися на розрядці конфлікту [7, с. 26].

Конфлікт між учителем і учнем може зумовлюватися різними причинами. У загальному вигляді вони схожі з причинами будь-яких міжособистісних конфліктів: протиставлення соціально-рольових позицій, цілей, інтересів; психологічна несумісність; наявність внутрішніх конфліктів; відсутність комунікативної культури тощо. Проте для пошуку ефективних способів розв'язання конфліктних ситуацій доцільно конкретизувати ці причини і розглядати їх у контексті педагогічної діяльності. Так, наприклад, конфлікт між учителем і учнем може бути зумовлений такою загальною причиною, як *відмінності в намірах*. В умовах школи досить часто виникають ситуації такого типу: вчитель має намір пояснити навчальний матеріал, а в цей час дві учениці бажають обговорити особисті справи. В цій ситуації учитель розглядає власну розповідь як засіб досягнення мети, проте школярки ігнорують повідомлення вчителя і сприймають його як перешкоду на шляху до реалізації власних бажань. Ці розбіжності в намірах діяти певним чином пояснюються наявністю суб'єктивних інтересів (мотивів), переконань, особистих очікувань, взаємозв'язків і взаємозалежностей між діями вчителя і учнів. Конфлікт виникає внаслідок того, що дії однієї сторони перешкоджають діям іншої сторони, блокують їх.

Практика свідчить, що часто глобальних причин для гострого протистояння між учителем і учнем немає. Багато неприємних ситуацій виникають через *непорозуміння*. Як відомо, один і той же конфлікт «очима учителя» і «очима учня» сприймається по-різному. Підліток часто не здатний спокійно реагувати на зауваження учителів і прагне відстоювати свої права, навіть якщо на них ніхто не зазіхає. Педагог, не бажаючи вдаватися до подробиць, нерідко помиляється, даючи оцінку діям учня. Присутність спостерігачів-однокласників тільки погіршує ситуацію. Учень відчуває необхідність «не осоромитися» перед друзями. Вчитель у свою чергу прагне взяти гору, щоб конфлікт набув «виховного» значення і «став наукою» для інших. У результаті виникає загострення, яке може перерости у конфлікт.

Немало педагогічних конфліктів виникає через несправедливість учителя, який ставить завищені вимоги до учнів або ж використовує оцінки як засіб покарання порушників дисципліни. Почуття справедливості у дітей дуже загострене. Вони відчувають ставлення вчителя до себе й до інших учнів, і часто причина напружених стосунків криється в тому, що дитина не бачить адекватної, справедливої оцінки своєї праці.

Досить поширені в школі педагогічні конфлікти, джерелом яких є неуспішність учня. Причини неуспішності можуть бути різними: труднощі в засвоєнні матеріалу, втому, відсутність конкретної допомоги з боку учителя тощо. Упереджене ставлення, причіпки, образливі коментарі вчителя нерідко стають причиною поганої успішності навіть здібних учнів, у яких мотивація й інтерес до пізнання починають знижуватися. Ще однією причиною конфлікту між учителем і учнем можуть бути порушення педагогічної етики: нетерпимість до іншого, невміння слухати, нетактовність, грубість. Оскільки соціальний статус учителя в традиційній школі істотно вищий за соціальний статус учня, то нетактовність і грубість з боку учня є швидше виключенням, ніж правилом, і найчастіше є реакцією у відповідь на певні слова або дії учителя. Частіше саме вчителі дозволяють собі робити багатозначні образливі зауваження, колючі коментарі, підвищують голос, зриваючись на крик, принижують особисту гідність школярів, виявляючи нетерпимість до особистої думки та позиції учнів. Такі вчителі, принижуючи учнів, прагнуть піднятися над ними, виявивши свою силу і владу (у цій ситуації програються ролі тирана і жертви). Проте в учнів вони викликають в основному негативні почуття страху, роздратування, неприязні, образи і прагнення помсти, інтерес до навчання різко падає, пропадає бажання ходити до школи.

В основі непростих стосунків учителя з учнями нерідко лежить негативна оцінка останніми не лише професійних, але й особистісних якостей педагога. Чим більш значущим, авторитетним для учнів є

учитель, тим рідше виникають конфлікти із ним. Непрофесіоналізм, недостатня кваліфікація вчителя, нудні уроки, невміння спілкуватися з дітьми, надмірна жорсткість – усе це викликає протест школярів. У постійній зоні конфлікту перебувають авторитарні педагоги «старого загартування» і сучасні не в міру розкріпачені діти, які мають свою думку з будь-якого приводу.

До конфліктів також призводить наявність «зовнішніх бар'єрів», які не дозволяють залишити неприємну ситуацію. В ролі зовнішніх бар'єрів у школі виступають обов'язковість відвідування навчальних занять, суворе регламентація навчальної діяльності і поведінки школяра. Міра напруженості і вірогідність конфлікту визначаються також готовністю сторін до прийняття позиції партнера. У практиці школи саме вчитель як більш досвідчений і підготовлений комунікатор повинен сприймати, розуміти і об'єктивно оцінювати позицію учня.

Тільки розуміння справжніх причин конфлікту відкриває шлях до їх вирішення. Саме тому пошук і виявлення дійсних причин конфліктів у школі є одним з найважливіших завдань педагогічної конфліктології.

Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
2. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна конфліктологія: навч. посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 208 с.
3. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.
4. Конфліктологія: навч. посіб. / [Л.М. Герасіна та ін.], Нац. ун-т «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого». Право, 2012. 127 с.
5. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 416 с.
6. Миронова О.М., Мазоренко О.В. Конфліктологія: навч. посіб. Харків: Вид. ХНЗУ, 2011. 168 с.
7. Психологічні умови попередження і конструктивного розв'язання конфліктів між вчителями та учнями: URL: <https://studfile.net/preview/5257705/page:26/#60>.
8. Холковська І.Л., Галузяк В.М., Паранюк А.О. Профілактика конфліктності в педагогічному колективі: методичні рекомендації. Вінниця: «Твори», 2021. 68 с.

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Паранюк А. О.

У статті з опертям на ідеї компетентнісного підходу в освіті сформульовано визначення соціальної компетентності старшокласників. До групи компетенцій, що сукупно складають соціальну компетенцію,

належать: загальнокультурна, мотиваційно-ціннісна, рефлексивна, когнітивна, комунікативна, особистісного самовдосконалення. Розглянуто структуру соціальної компетентності старшокласників у складі таких компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, креативно-перетворювальний, рефлексивний.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, старшокласники, структура, компоненти.

THE STRUCTURE OF THE SOCIAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Paraniuk A. O.

The definition of social competence of high school students is formulated in the article based on the idea of the competence approach in education. The group of competencies that collectively make up social competence includes: general cultural, motivational-value, reflective, cognitive, communicative, personal self-improvement. The structure-forming elements of the named competencies are considered. The structure of social competence of high school students was analyzed in the following components: motivational-value, cognitive, communicative-active, creative-transformative, reflective.

Key words: competence, social competence, high school students, structure, components.

Аналіз літературних джерел, присвячених формуванню соціальної компетентності [4; 5; 6], дозволяє стверджувати, що це новоутворення особистості старшокласника зі складною багатокомпонентною структурою, яке визначає високий рівень розвитку його здатності взаємопов'язано вирішувати проблеми у сферах саморозвитку та соціальної взаємодії. соціальна компетентність проявляється в цілісному культурному досвіді молоді людини як різновиді її особистісного досвіду, що дозволяє старшокласнику в своїй поведінці здійснювати діалогічний взаємозв'язок з оточенням, ефективно вирішувати проблеми, пов'язані з соціальною взаємодією.

Спираючись на ідеї компетентнісного підходу в освіті [1; 2; 7] та інтегруючи змістові компоненти поняття компетентність, представлені в спеціальній літературі, пропонуємо робоче визначення соціальної компетентності старшокласників.

Соціальна компетентність старшокласників – це здатність особистості розв'язувати соціально значущі завдання, спільно виробляти рішення, брати участь у його реалізації, приймати на себе відповідальність, ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, а також здатність учня старшої школи адаптуватися в суспільстві, здійснюючи

свідомий вибір щодо правил, норм, законів соціального життя, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Розглянемо склад соціальної компетентності старшокласника, використовуючи теоретико-методологічні положення гуманітарно-цілісного підходу; інструментарій структурно-функціонального аналізу; систематизовані нами наукові положення щодо сутності компетентності як цілісності; висновки про шляхи розвитку людської суб'єктності; уявлення про компетентнісний досвід, що виступає результатом інтеріоризації індивідуумом відповідних компетенцій.

Опанування компетенціями відображається в набутті учнем старшої школи компетентнісного досвіду, що становить «ядро» соціальної компетентності та визначає здатність школяра, як було зазначено раніше, здійснювати відповідні компетенції у поведінці та діяльності. У зв'язку з цим, вкажемо на компетенції, значущі для соціальної компетентності старшокласника, систему яких умовно визначимо як *соціальну компетенцію*.

Спираючись на результати раніше виконаних досліджень [8; 10; 11; 12; 13; 14], до групи компетенцій, що сукупно складають соціальну компетенцію, відносимо такі: загальнокультурна, мотиваційно-ціннісна, рефлексивна, когнітивна, комунікативна, особистісного самовдосконалення. Подаємо нижче структуро утворювальні елементи названих компетенцій.

Загальнокультурна компетенція [13] містить: знання національної та загальнолюдської культури; знання соціально культурного різноманіття; знання духовно-моральних засад життя людини; знання сімейних, суспільних явищ і традицій; знання способів соціальної та міжкультурної взаємодії; вміння використання різноманітних способів діяльності в умовах загальнолюдської культури та різноманіття національних культур; досвід освоєння соціокультурної картини світу; вміння креативно-проективної діяльності з перетворення соціальної реальності; емоційно-позитивне ставлення(здатність до співчуття, співпереживання, емпатійне сприйняття дійсності, психічна стійкість до перевантажень і стресів), толерантність.

Мотиваційно-ціннісну компетенцію [12] експлікують: знання гуманістичних, демократичних та інших загальнолюдських цінностей; діяльність на основі етичних норм; позитивні мотиви, що стимулюють діяльність; ціннісні орієнтири старшокласника; здатність бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення; вміння обирати цільові та змістові настанови для своїх дій та вчинків, приймати рішення.

Когнітивна компетенція [14], основу якої становить соціальний інтелект: знання понять, термінів, фактів, закономірностей, правил,

способів, особливостей, що відображають специфіку соціальної взаємодії та представлені в досвіді старшокласника на рівнях запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки та моделювання; здатність розуміти людей і керуватися гуманістичними настановами у відносинах; вміння аналізувати та прогнозувати поведінку людей, забезпечувати адекватне пристосування в міжособистісній взаємодії на основі адекватного пізнання особливостей інших людей; здатність до самопізнання і моделювання психологічних особливостей інших людей; вміння міжособистісного спілкування.

Комунікативна компетенція [10], яку експлікують: *знання* основних соціальних ролей сім'янина, громадянина, працівника, власника, споживача, покупця тощо; *комунікативні вміння* (робота в групі, колективі, конструктивна взаємодія з іншими людьми, робота в команді для досягнення спільної мети, володіння різними соціальними ролями, дії з презентації себе, свого класу, своєї країни у ситуаціях міжкультурного спілкування та діалогу культур, у тому числі спілкування іноземною мовою, дії з написання листа, заповнення анкет, заяв, формулювання питань, ведення дискусій, публічних виступів, володіння вміннями мовлення у формі монологу, діалогу, читання, письма; володіння лінгвістичною та мовною компетенціями; вміння налагодження позитивних міжособистісних відносин, вміння знаходження компромісів, особистісні якості (відкритість до світу – щирість, готовність до діалогу, співробітництва та комунікації).

Компетенція особистісного самовдосконалення [8; 11] передбачає досвід самопізнання, осмислення свого місця у світі, вибір ціннісних, змістових настанов для своїх дій і містить такі часткові компетенції: а) *самовдосконалення* (знання способів фізичного, духовного, інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки; вміння безперервного самопізнання; особистісні якості: психологічна грамотність, культура мислення та поведінки); б) *рефлексивна* (здатність до самооцінки та аналізу своєї діяльності, індивідуально-особистісних властивостей, ступеня успішності соціальної взаємодії); в) *особистісного вибору та самовизначення* (здатність до здійснення особистісно значущого та соціально виправданого вибору, готовність нести за нього відповідальність, усвідомлювати його наслідки для себе та соціуму).

Ми виходимо з припущення, що оволодіння перерахованими компетенціями буде робити внесок у становлення компетентнісного досвіду і його реалізацію в різних ситуаціях життєдіяльності старшокласника в соціумі. Зміст досвіду, як ми зазначали вище, є результатом інтеріоризації учнем ключових компетенцій. Сформовані компетенції інтегруватимуться в групи, адекватні його структурі, –

мотиваційно-ціннісну, когнітивну, комунікативно-діяльнісну, креативно-перетворювальну, рефлексивну.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний з реалізацією мотиваційно-цільової та ціннісно-пошукової функцій соціальної компетентності. Зміст мотиваційно-ціннісного компонента зумовлений спрямованістю на досягнення результатів у значущій діяльності, сформованістю мотиву до участі в нових соціальних відносинах, потреби у спілкуванні в різних групах. Мотиваційно-ціннісний компонент містить: володіння вміннями ціннісно-орієнтаційної діяльності; здатність керуватися свідомо поставленими цілями; готовність до вільної та відповідальної орієнтації у світі цінностей; вміння дотримання соціально-моральних норм поведінки; здатність до орієнтування цілей та мотивів на діалогічній взаємодії з іншими в соціумі; готовність до співробітництва та творчості; спрямованість особистості на становлення відповідальності, ініціативності, самостійності, активності; прагнення до соціально значущої діяльності та самовдосконалення.

Когнітивний компонент забезпечує пізнавальну функцію соціальної компетентності старшокласника. Когнітивний компонент представлений системою знань учня старшої школи про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства, про процеси, що відбуваються в суспільному житті, усвідомлення ним нових соціальних ролей. Когнітивний компонент містить: знання закономірностей, правил та - способів вербальної та невербальної комунікації, особливостей та стилів спілкування, правил регуляції спільних дій, соціальних ролей та позицій, способів самопізнання та саморозвитку; здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини; вміння адекватного і точного сприйняття та пізнання інших людей; здатність до моделювання поведінки інших людей на основі зовнішніх ознак; вміння прогнозувати розвиток міжособистісної взаємодії; здатність до самопізнання.

Комунікативно-діяльнісний компонент націлений на реалізацію адаптивно-перетворювальної функції соціальної компетентності. Комунікативно-діяльнісний компонент передбачає актуалізацію соціального досвіду у значущій для старшокласника діяльності, прояв соціальної активності, забезпечує участь школярів у соціально важливих проєктах і соціальній практиці. Комунікативно-діяльнісний компонент містить: вміння організовувати і здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей; вміння ввійти в ситуацію спілкування та встановити контакт; комунікативні вміння (володіння прийомами спілкування та конструктивними способами поведінки в - ситуаціях взаємодії, здійснення зворотного зв'язку, робота з інформацією, чітке формулювання власних думок, використання прийомів заохочення та організації комунікації, застосування правил та

поведінкових кодів, активне слухання); вміння знаходити нестандартні способи розв'язання завдань; вміння раціонально планувати свої дії; вміння приймати рішення з урахуванням особистісних та соціальних наслідків; вміння інформаційно-комунікаційної діяльності.

Креативно-перетворювальний компонент орієнтований на реалізацію адаптивно-перетворювальної функції соціальної компетентності, освоєння старшокласником, у зв'язку з цим, нових видів спільної соціальної активності, розв'язання нестандартних завдань шляхом спільних соціальних дій. Креативно-перетворювальний компонент передбачає креативно-проєктну діяльність з перетворення соціальної реальності в умовах її полікультурності та досвід освоєння - картини світу з позицій вселюдського його розуміння. Креативно-перетворювальний компонент містить: вміння організації власної проєктної діяльності; вміння бачення і формулювання проблем; вміння пошуку і вибору оптимальних способів розв'язання завдань; вміння співвідношення отриманого результату з прогнозованим з метою коригування діяльності за підсумками її рефлексії; вміння побудови позитивних відносин, націлених на успішну взаємодію; здатність до критичного мислення, аргументації вибору альтернатив у процесах взаємодії, до творчого конструювання моделей комунікації та спільної діяльності; вміння використання способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки; готовність до самостійної життєдіяльності на засадах усвідомлення власних бажань і особистих можливостей, прийняття моральних норм та соціальних вимог.

Рефлексивний компонент забезпечує рефлексивно-оцінну функцію соціальної компетентності, що передбачає рефлексію старшокласником процесу та результату спільної соціальної активності. Рефлексивний компонент утворений сукупністю вмінь, що використовуються для реалізації здібностей особистості проводити аналіз і оцінку відносин, поведінки, діяльності себе та інших, – вміння оцінювати соціокультурні явища за критеріями особистісної та соціальної значущості; вміння аналізувати соціальні прояви власні та інших; здатність аналізувати проблемні ситуації, готовність переосмислювати та змінювати власну позицію; вміння рефлексивної та сенсом пошукової діяльності; вміння цілісного сприйняття власних цілей, особистісно-значущих цінностей, власних та інших людей, у діалогічній взаємодії; вміння самооцінювання власних соціокомунікативних якостей та особистісного потенціалу; вміння критичного осмислення явищ соціальної дійсності та критичної оцінки особистих життєвих проєктів, пов'язаних з соціальною взаємодією; здатність до поєднання особистих та соціальних

цінностей, до аналізу своєї діяльності та прогнозування її наслідків; тактовність; толерантність; здатність «ставати на позицію іншого».

Можемо констатувати, що становлення соціальної компетентності як складно структурованого, п'ятикомпонентного явища передбачає взаємозв'язок і взаємообумовленість всіх компонентів і проявляється у сформованості соціально значущих умінь і навичок старшокласників, їх особистісних якостей, пов'язаних з організацією соціальної взаємодії, соціального досвіду, отриманого завдяки активній соціальній практиці.

На підставі вище викладеного ми можемо зробити такі висновки.

Відповідно до компетентнісного підходу, розвиток якого прийшовся на початок ХХІ століття, першочерговими в освітньому цілепокладанні виступає не поінформованість школяра, а вміння вирішувати соціально та особистісно значущі проблеми, розв'язувати життєво важливі завдання, успішно соціалізуватися. За цих умов активність старшокласника забезпечується за рахунок вибору та освоєння нових видів діяльності. Компетентність є інтегральною характеристикою особистості, що визначає її активні життєві дії та здатність вирішувати проблеми і типові завдання (життєві, навчальні, професійні) на основі знань, умінь, досвіду, здібностей, ціннісного самовизначення.

Соціальна компетентність старшокласників – це здатність особистості розв'язувати соціально значущі завдання, спільно виробляти рішення, брати участь у його реалізації, приймати на себе відповідальність, ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, а також здатність людини адаптуватися в суспільстві, здійснюючи свідомий вибір щодо правил, норм, законів соціального життя, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

У змісті соціальної компетентності старшокласників виокремлюємо такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, креативно-перетворювальний, рефлексивний, які знайшли своє вираження у соціально значущих знаннях, уміннях, здібностях, спрямованості особистості учнів.

Література

1. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / За загальною редакцією О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45-50.
2. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 50. Вінниця, 2017. С. 59-69.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету*

імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.

4. Докторович М. О. Соціальна компетентність особистості: ознаки, функції та етапи формування. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Вип. 48 / редкол.: Є. С. Барбіна, В. Л. Федяєва, В. В. Кузьменко та ін.. Херсон: ХДУ, 2008. С. 394-398.

5. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2011. 36 с.

6. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць* / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. Том XVIII. Київ: Логос. 2002. С. 70-76.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

8. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук. Ізмаїл: Півден. наук. центр АПН України, Ізмаїльський держ. гуманіт. ун-тет, 2007. 235 с.

9. Лук'янчук Н. В., Климова Н. А. Теорія і практика підготовки педагогічних працівників до формування комунікативної компетентності обдарованих старшокласників з використанням інформаційних технологій: метод. посібник. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2011. 184 с.

10. Сметанський М. І., Галузяк В. М. Професійна відповідальність як риса особистості. *Рідна школа*. 1994. №1-2. С. 68-70.

11. Сухоленова О. Г. Етапи саморозвитку особистості. *Психологія: зб. наук. праць*. 2000. №3 (9). С. 98-104.

12. Павлик Н. П. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: зб. наук. праць «Педагогічні науки». 2019. №86. С. 395-400.

13. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців: зб. наук. праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 122 с.

14. Хлевицька Т., Гусєва О. Когнітивна компетентність: зміст та особливості. *Ефективна економіка*. 2019. №4.

15. Холковська І. Л. Соціокультурна компетентність майбутніх учителів як складова готовності до професійної діяльності. *Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя* / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. С. 249-273.

ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТЬ ВОЛОНТЕРСТВА ТА ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пилипенко Я. Р.

У статті розглянуто дефініції понять волонтерства та волонтерської діяльності. Проаналізовано поняття «волонтер», «волонтерська діяльність», «волонтерська допомога»

Ключові слова: волонтер, волонтерство, волонтерська діяльність, волонтерська допомога.

DEFINITIONS OF VOLUNTEERING AND VOLUNTEER ACTIVITY

Pylypenko Y. R.

The article discusses the definitions of the concepts of volunteering and volunteering. The concept of "volunteer", "volunteer activity", "volunteer assistance" was analyzed

Key words: volunteer, volunteering, volunteer activity, volunteer assistance.

Дослідження соціального феномену волонтерства становить інтерес для науковців усього світу. У Всесвітній Декларації Волонтерства відзначається, що «...волонтерська діяльність становить фундамент громадянського суспільства, привносячи в життя людей потребу в мирі, свободі, безпеці та справедливості» [5]. Світове співтовариство визнає волонтерський рух способом збереження та зміцнення загальнолюдських цінностей, реалізації прав і обов'язків громадян, особистісного зростання шляхом усвідомлення людського потенціалу. Важливого значення, особливо в кризові періоди суспільного буття, набуває волонтерська діяльність, спрямована на зняття соціальної напруги шляхом підтримки найбільш знедолених категорій населення; забезпечення гідного існування громадян, які в силу об'єктивних причин не здатні піклуватися про себе самостійно; «заповнення» недоліків державної соціальної політики.

У закордонній практиці волонтерська діяльність переважно розуміється як добровільна допомога індивіда або групи людей, що не приносять ніякої матеріальної чи фінансової користі. Добровільні вчинки можуть набувати будь-яких форм: від зняття звичних соціальних конфліктів до участі у подоланні глобальних проблем суспільства, проте її магістральна ідея полягає у безкорисливому прагненні волонтерів до покращення добробуту певної спільноти, насамперед за рахунок оперативного реагування та надання ефективної адресної соціальної допомоги, що відповідає потребам і запитам

конкретної людини; поширення гуманістичних та альтруїстичних ідей та настроїв у суспільстві тощо.

Сьогодні питання волонтерства в Україні особливо загострено: соціальні, (COVID19, військовий стан в Україні) економічні та політичні обставини, що склалися за останні роки, призвели до суттєвого погіршення рівня життя населення. Щодня кількість людей, що потребують допомоги, зростає, а установ, що можуть таку допомогу надати, стає все менше. Саме тут необхідна участь небайдужих людей, а саме волонтерів. Волонтерство має постійно діючий інноваційний та творчий характер, тому що люди, які займаються цією діяльністю, на шляху своєї досконалості перманентно використовують свій фізичний та інтелектуальний потенціали. На сьогодні волонтерська діяльність виступає надпотужною силою розвитку суспільства. Тому Генеральна Асамблея ООН у 1985 році запропонувала відзначати Міжнародний день волонтерів 5 грудня як знак визнання їхнього вагомego внеску в соціальний, економічний, політичний, культурний благоустрій суспільства та країни. Окрім того, 2011 рік ЄС оголосило роком волонтерства.

Волонтерська діяльність є невід'ємною складовою громадянського сектору будь-якої держави та соціально-культурним феноменом суспільства, адже кожній державі, як і кожній людині, потрібна соціальна допомога. Саме в такій ситуації значну роль у розвитку та добробуті держави і суспільства відіграє волонтерство.

Вивчення наукової літератури виявило значну кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, що розкривають різні аспекти дослідження волонтерської діяльності. Зокрема, теоретичні основи волонтерської діяльності стали предметом наукового інтересу таких вітчизняних фахівців як, Л. Буркова З. Бондаренко, А. Вегеріна, Л. Жужа, Л. Камінська, Н. Кордонець, Н. Кругла, Д. Кулініч, Т. Ткачук, С. Шкодич та ін. Серед зарубіжних дослідників значний науковий інтерес викликають напрацювання М. Белуччі, А. Віллема, Л. Геренса, Дж. Менетса та ін.

Більшість науковців, звертаючись до аналізу феномену волонтерства, визначають її як специфічну форму діяльності. Проте свого подальшого ґрунтовного опрацювання потребує ціла низка теоретичних і прикладних аспектів волонтерства. Насамперед, мова йде про концептуалізацію підходів до розуміння волонтерства як соціального феномену, дослідження відмінностей між поняттями «волонтерська діяльність» та «волонтерський рух», з'ясування проблем, що супроводжують розвиток волонтерства в Україні та за кордоном, з'ясування перспективних шляхів розвитку вітчизняного та міжнародного волонтерства.

«...волонтерство є важливим, популярним і поширеним засобом безкорисливої праці небайдужих добровольців, які вирішують складні проблеми людства та навколишнього середовища. Так, наприклад, до 33 волонтерської діяльності залучено у Франції 19% населення, США – майже 56%, Японії – 26%, Німеччині – 34%» (Ванюшина О. [з с. 285]). Особи, які допомагають та приносять користь іншим людям і суспільству на основі доброї волі, є волонтерами. За власним бажанням вони намагаються бути продуктивними та максимально корисними. Волонтером може бути будь-яка людина, незалежно від статі, віку, релігії та інших особливостей, яка має бажання допомагати, не очікуючи при цьому на винагороду. Передусім, мова йде про допомогу людям похилого віку, дітям, позбавленим батьківської опіки, безробітним та ін.

Волонтерська діяльність вносить свою частку практичної соціальної допомоги у вирішенні різних соціальних, політичних, екологічних проблем людства. На сучасному етапі 41 волонтерські організації існують в понад 80 країнах світу, а відтак ці країни надають беззаперечну підтримку розвитку волонтерського руху. Як засвідчує практика, волонтерською діяльністю активно займаються 110 мільйонів людей по всьому світі. У 1982 році створено Альянс Європейських волонтерських організацій, змістом діяльності якого є координація низки волонтерських організацій та спілок, розташованих на європейському континенті.

У Законі України «Про волонтерську діяльність» подано пояснення термінів *«волонтер»* – це фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги» [9]; *«волонтерська діяльність»* – як добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги» [9]; *«волонтерська допомога»* – роботи та послуги, що безоплатно виконуються і надаються волонтерами» [9].

Погоджуємося із думкою О. Андрощука, який зазначає, що «...волонтерська діяльність була і залишається складовою розвитку людської цивілізації на різних етапах її історичного поступу» (Андрощук О. [1 с. 115]). Як галузь соціально-гуманітарного знання волонтерство почало формуватися на початку ХХ століття, і до цього часу залишається актуальним предметом сучасних наукових рефлексій. Розкриваючи наукову цінність наявних досліджень, необхідно констатувати, що волонтерство посідає особливе місце в соціальній структурі будь-якого суспільства, адже розглядається як прояв активного відношення людини до світу задля здійснення позитивних суспільних перетворень та змін.

Як зазначає українська науковиця Н. Клименюк «...волонтерська діяльність – це широке коло, що включає традиційні форми взаємодопомоги й самодопомоги; офіційне надання послуг та інші форми цивільної участі, що здійснюються добровільно на благо широкої громадськості без розрахунку на грошову винагороду» (Клименюк Н. [7 с. 101]).

Вагомою є думка вченого Коваль Г. про те, що «...у волонтерстві можна виокремити низку аспектів: «безкорисна (неприбуткова) діяльність; суспільно корисна діяльність; соціальна робота; соціальний чи громадянський рух; велика соціальна група; інститут громадянського суспільства» (Коваль Г. [8 с. 5])

Одним з найбільш дієвих способів розвивати волонтерську діяльність у суспільстві є волонтерські соціальні проекти, спрямовані на допомогу людям різних категорій населення. Усі охочі можуть долучитись до благодійного фонду, громадської організації або представників соціальних служб, аби допомогти тим, хто потребує підтримки.

У сучасному освітньому просторі волонтерство та волонтерська діяльність є поширеними видами у закладах вищої освіти. Студенти та викладачі є учасниками не лише освітнього процесу, а й поза аудиторної діяльності, до якої входить волонтерська. Особливим є той аспект, коли функції волонтерської роботи тісно пов'язані з майбутньою спеціальністю, і в нашому випадку волонтерство виступає як засіб професійної підготовки. І. Бех зазначає, що, «...важливо вчасно сформувати образ майбутньої професійної діяльності студентської молоді під час навчання та окреслити перспективу майбутнього життєвого шляху, насиченого подіями, творчою працею та масштабними задумами. Одним із способів формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професії, розвитку таких якостей, що характеризують емоційну стійкість майбутніх професіоналів – здібності до самоконтролю і психічної саморегуляції, є залучення майбутніх педагогів до майбутньої професійної діяльності» (Бех І. [2 с. 285]).

Організація волонтерської діяльності вимагає вивчення історії питання, міжнародних та вітчизняних традицій, спеціальної літератури. Актуальність проблеми волонтерства полягає в тому, що волонтери не тільки добровільні помічники, які розуміють та відчують біль та труднощі інших людей, волонтерство – це школа життя, росту і саморозвитку, яка допомагає виховувати, формувати себе як гуманну, високодуховну, культурну, ціннісно-орієнтовану особистість із здатністю та бажанням творити в душі найкращих гуманістичних надбань людства. Для молодих людей важливо самореалізуватися, передавати свій життєвий досвід, знання, набувати нового досвіду, відчувати свою

необхідність, а також бути причетним до групи людей, мати їхню підтримку, уникати самотності.

Історичні вектори розвитку волонтерства зумовлені значною мірою контекстом соціальної політики країни. Виникнення волонтерства як нового напрямку безкорисливої допомоги є результатом зростання соціальних потреб людства, а важливим аспектом його розвитку стають обставини, що прямо чи опосередковано впливають на необхідні умови життєдіяльності.

Актуальною залишається думка М. Дейчаківського, що «... волонтери є найактивнішими представниками різних груп населення, які бажають своєю працею та участю надати дійову підтримку у становленні демократії в Україні, зробити конкретний внесок у поліпшення становища маргінальних груп чи в розвиток соціальної та культурної сфери» (М. Дечайківський [4, с. 10]).

У дослідженні Зверєвої І. волонтерська діяльність представляє собою «...доброчинну роботу, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот та суспільства в цілому» (Зверєва І. [6 с. 221]).

Волонтерська діяльність здійснюється за декількома *напрямами*, серед них «... здійснення догляду за хворими, особами з інвалідністю, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги; надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів» (Закон України «Про волонтерську діяльність [14]).

Отже, аналіз праць сучасних учених показав, що волонтерство та волонтерська діяльність є важливою сферою самореалізації суспільства, зокрема майбутніх учителів-волонтерів. Волонтерська діяльність – це спілкування, допомога різним малозахищеним категоріям населення, вплив на емоції та мотивацію людей, ініціювання та організація інших для суспільних перетворень і корисних справ, керівництво ними.

Література

1. Андрущук О.В. Волонтерство як соціальний феномен: історична ретроспектива та сучасний стан: магістр-ка/Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського. Київ, 2019. с. 113
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. Київ. Либідь, 2003. – 344 с.
3. Ванюшина О. Волонтерський рух в Україні: еволюція, сучасний стан та статус. Вісник Національного університету оборони України. 2015, 1 (44), С. 275-281.
4. Дейчаківський М. Роль громадських організацій в Україні. Громада. 1995. С. 10-24.

5. Загальна декларація про волонтерську діяльність. (2011). URL: <https://old.dyvensvit.org/articles/2018.html>
6. Зверева, І. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. Центр учбової літератури. Київ, 2008. 235 с.
7. Клименюк Н. Волонтерська практика як одна із форм підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-педагогічної роботи в громаді. Виховуємо громадянина, 1–2 (50–51), 101–107.
8. Коваль Г. Волонтерство як складний соціально-психологічний феномен URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.6/authors/2017/Koval_Gennadij_Valerijovych_Volonterstvo_jak_skladnyj_socialno-psyhologichnyj_fenomen.pdf
9. Про волонтерську діяльність: Закон України від 19.04.2011 за №3236. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>

УПРАВЛІННЯ НАУКОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ В СИСТЕМІ ФУНКЦІЙ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Писаренко А. В.

У статті представлено аналітичний огляд видів наукової діяльності педагогічного колективу закладу освіти, систематизовано способи управлінського впливу адміністрації закладу на мотивацію працівників до наукової роботи. Описано практичний досвід заохочень вчителів до здійснення педагогічних досліджень у загальноосвітній школі. Визначено функції керівника освітнього закладу в організації науково-дослідної роботи педагогічного колективу.

Ключові слова: освітнє середовище, наукова діяльність, організація досліджень, педагогічний колектив, мотивація педагогів, система заохочень.

SCIENTIFIC ACTIVITIES OF THE PEDAGOGICAL TEAM MANAGEMENT IN THE FUNCTION SYSTEM OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Pysarenok A. V.

The article presents an analytical review of scientific activities types of the teaching staff at the educational establishment. The methods of managerial influence on employees' motivation to scientific work have been systemized. The practical experience of encouraging teachers to carry out pedagogical research in secondary school is described. The functions of the head of the educational establishment in the organization of research work of the teaching staff are determined.

Key words: educational environment, scientific activity, organization of researches, pedagogical team, teachers' motivation, system of encouragement.

Одним з провідних напрямів професійної педагогічної освіти є наразі підготовка вчителя-дослідника [1; 2]. Соціальні трансформації, розвиток педагогічних систем, оновлення педагогічної практики вимагають від сучасного вчителя участі в інноваційних процесах, ухвалення нестандартних рішень, творчості в організації педагогічної діяльності, яка є невід'ємною частиною дослідної роботи [2, с. 22-31]. У Концепції педагогічної освіти одним із завдань практичної підготовки вчителя є формування в нього творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності. Учитель у своїй повсякденній діяльності в процесі підготовки до навчальних занять, проведення уроків та позакласних заходів фактично й здійснює і науково-дослідницьку, і пошукову роботу з широкого спектру методичних завдань.

Забезпечення ефективного функціонування педагогічної системи вимагає адекватного управління нею, в тому числі науково-дослідними проєктами. На сьогодні в системі вітчизняного освітнього менеджменту проблема управління науково-дослідною діяльністю закладу освіти досі не досліджена. Зважаючи на її своєчасність і актуальність, вважаємо за доцільне зупинитися на ролі керівника в управлінні науковою роботою педагогічного колективу закладу освіти.

Мета статті – визначити функціональні обов'язки керівника закладу освіти в управлінні науковою діяльністю педагогічного колективу.

Забезпечення ефективного функціонування та інноваційного розвитку педагогічної системи закладу освіти вимагає ефективного управління не лише людськими та матеріальними ресурсами, а й науково-дослідною діяльністю. І тут нажалі немає достатньо ефективних управлінських практик, оскільки науково-дослідна діяльність педагогічних колективів, окремих учителів і викладачів часто здійснюється в межах повсякденного освітнього процесу і знаходить своє матеріальне вираження вже в конкретних методичних рекомендаціях, посібниках, підручниках, технологічних розробках – і все це часто не стає предметом і результатом цілеспрямованого планування й організації [2].

Педагогу, який працює в рамках традиційної шкільної системи, щонайперше достатньо володіти педагогічною технікою, тобто системою професійних умінь і навиків, що дозволяють йому здійснювати навчальну та виховну діяльність на належному фаховому рівні, забезпечуючи успішність своїх учнів у навчанні та їхній особистісний розвиток. Сьогодні багато вчителів змушені визнати, що домогтися високої продуктивності педагогічної діяльності за умови мінімальних трудових і часових витрат неможливо без уміння створювати середовище, що стимулює як учня, так і самого вчителя. Створенню такого середовища сприяє науково-дослідна діяльність самого вчителя:

щоразу спостерігаючи за змінами в навчанні та поведінці учнів, він узагальнює і систематизує отриману інформацію, аналізує невдачі і помилки, на цій основі корегує власні педагогічні впливи на вихованців. По суті, ця щоденна інтелектуальна праця вчителя стає базисом його науково-дослідної роботи, яка, нажаль, у більшості випадків не знаходить свого практичного втілення в новому освітньому продукті – у методиці, технології, чи в посібнику, програмі або розробці, у науковій публікації чи доповіді на конференції. Між тим систематична й організована науково-дослідна діяльність пересічного вчителя вкрай важлива для прогресу шкільної системи загалом, для професійного розвитку самого вчителя, для узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду, для оптимізації всього освітнього процесу, і відповідно, покращання якості результатів навчання учнів.

Сучасний учитель має бути спроможним творчо підходити до розв'язання будь-якої проблеми, порівнювати, аналізувати, досліджувати, уміти знаходити вихід із нетипових ситуацій. А це може зробити насамперед педагог-дослідник. Свого часу, даючи визначення поняттю «педагогічна творчість», видатний український педагог Василь Сухомлинський підкреслював дослідницьку сутність учительської праці, уміння педагога глибоко проникати в теоретичний зміст педагогічного явища, осмислювати його [3, с.109], оскільки «... за самою логікою, за філософською основою, за творчим характером, педагогічна праця неможлива без елемента дослідження» [3, с.471]. Сам будучи справжнім педагогом-дослідником, Сухомлинський обґрунтовує ідею про те, що дослідження проблем, розв'язуваних педагогічною наукою, щоразу відкриватимуться по-новому перед учителем, котрий працює творчо, щойно він стає посередником між теорією і практикою [3, с.471]. А сутність дослідницької роботи, на його думку, полягала передусім у аналізі фактів і необхідності їх передбачення [3, с.472].

Сухомлинський радив розпочинати педагогічне дослідження зі спостереження, вивчення й аналізу фактів. Під фактами він розумів реальний вираз, вияв об'єктивних закономірностей педагогічного процесу, розуміння сутності, які допоможе побачити взаємозалежність: а) того, що дає саме життя (дитина приходить до школи з об'єктивно існуючими рисами); б) того, що робить учитель; в) того, що буде досягнуто.

Поняття «творчість» у діяльності вчителя пов'язані з поняттям «педагогічний досвід», який передбачає осмислення вчителем великого фонду педагогічних фактів, явищ. Усе це акумулюється у ефективному використанні засобів навчання та виховання школярів, методів та прийомів навчання, форм організації науково-дослідної та навчальної діяльності учнів. Але це також передбачає вміння педагога працювати з

науковою та науково-методичною літературою, самостійно виконувати наукові дослідження. Не всі педагоги, які працюють в одному колективі, спроможні до організованої і цілеспрямованої науково-дослідної діяльності, і це викликає необхідність грамотного управління цим видом роботи освітян-практиків. Представники шкільної адміністрації повинні планувати та організовувати роботу навчальних семінарів та семінарів-практикумів, конференцій та круглих столів за участі науковців, представників науково-дослідних лабораторій та викладачів ЗВО, що пов'язані з організацією науково-дослідної діяльності, з удосконаленням та розвитком аналітичних, рефлексивних, моніторингових, проектувальних, прогностичних умінь педагогів.

Тому в змісті функціональних обов'язків керівника закладу освіти виділяємо ще й такий, як управління науково-дослідною діяльністю педагогічного колективу закладу освіти. Вважаємо, що в системі роботи керівника з організації та реалізації науково-дослідної діяльності педагогів повинні мати місце:

- визначення рівня науково-дослідної компетентності вчителя;
- планування заходів щодо навчання вчителів школи у галузі проведення досліджень;
- розробка моделі науково-дослідної діяльності школи;
- виокремлення проблем, що стануть предметом педагогічного дослідження;
- визначення змісту роботи у рамках основних форм та видів науково-дослідної діяльності;
- мотивування педагогічних працівників до участі в науково-дослідній діяльності через систему матеріальних та нематеріальних стимулів і заохочень;
- визначення форм звітності щодо проведення досліджень;
- адекватні управлінські рішення щодо організації та реалізації науково-дослідної активності педагогів.

Література

1. Данилович І.А. Система ігрових вправ у підручнику English Through Communication. *Іноземні мови у школі*. 1995. №2. С.14-18.
2. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч. посібн. Вінниця, 2018. 196 с.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. *Вибрані твори*. В 5 т. Т. 4. К. : Рад. шк., 1977. С. 391-626.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В ПІДЛІТКІВ

Приймак В. О.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови розвитку емпатії в учнів підліткового віку.

Ключові слова: емпатія, співчуття, підлітки, стиль педагогічного спілкування, діалог.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN ADOLESCENTS

Prymak V. O.

The psychological and pedagogical conditions for the development of empathy in adolescent students are justified.

Key words: empathy, compassion, teenagers, style of pedagogical communication, dialogue.

У періоди соціальної нестабільності, загострення конфліктів, посилення напруженості у стосунках між людьми особливого значення набуває психологічна проблематика міжособистісного сприйняття, взаєморозуміння і співпереживання. Важливим особистісним чинником моральної поведінки є емпатія – емоційне реагування на переживання іншої людини.

Феномен емпатії виступав об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників, які розглядали його в різних контекстах: у міжособистісному спілкуванні (Ю. Гіпенрейтер, О. Бодальов, В. Кротенко); у професійному спілкуванні (С. Максимець, Л. Виговська, Т. Федотюк, Л. Галицька та ін.); у широкому соціальному контексті (І. Юсупов, Т. Гаврилова, М. Девіс, Є. Ільїн, Д. Майерс, М. Пономарьова, Н. Федчишена та ін.).

Досліджувалися також окремі аспекти розвитку емпатії та її складових (С. Борисенко, Т. Гаврилова, Л. Алексєєва, І. Філіпішена, Л. Виговська, І. Юсупов, Л. Стрелкова та ін.), зв'язок між емпатією і моральною поведінкою (М. Гофман, А. Соломатіна, А. Валантинас, Н. Шевченко), чинники розвитку емпатії (І. Коган, Т. Гаврилова, Г. Михайліченко). Психологічні дослідження свідчать, що підлітковий вік є важливим етапом соціального становлення особистості, формування її взаємин з іншими людьми. Зміна соціальної ситуації розвитку, виникнення почуття дорослості, формування моральної свідомості і самосвідомості, – все це робить підлітковий вік сензитивним до розвитку емпатії (Г. Абрамова, Л. Виговська, Т. Гаврилова).

Не дивлячись на чималу кількість досліджень, проблематика розвитку емпатії в підлітковому віці поки що залишається відкритою для подальших пошуків. Сучасні програми виховання в загальноосвітніх школах не завжди передбачають розвиток у дітей здатності до співчуття і співпереживання іншим людям, внаслідок чого формування емпатії, як правило, відбувається стихійно. Психолого-педагогічна практика потребує розробки науково обґрунтованих методик формування і розвитку емпатії у вихованців різного віку.

Актуальним для сучасної педагогіки і педагогічної психології є завдання визначення умов розвитку емпатії як основи моральної поведінки вихованців. Деякі фахівці вважають емпатію вродженою, генетично детермінованою властивістю особистості [10]. Людська психіка справді має вроджені задатки для розвитку емпатії як антропологічної передумови соціальності. На ранніх етапах індивідуального розвитку емпатія проявляється, наприклад, у чутливості до страждань іншого, в прагненні до співчуття. Немовлята, зачувши плач іншої дитини, самі починають плакати, немов від власного болю. Діти у віці всього лиш одного року, які ще не розмовляють, побачивши однолітка, який впав, проявляють усі ознаки співчуття [10, с. 51]. Таким чином, неможливо заперечувати існування вроджених задатків, які є біологічною основою розвитку емпатії. Більше того, дослідники вважають, що люди «від природи» наділені цією здатністю не однаковою мірою. Подібно до того, як у ранньому віці виявляється абсолютний музичний слух, у деяких дітей з малих років може проявитися винятковий «емоційний слух», чутливість до переживань інших людей. На жаль, нерідко трапляється і навпаки, коли дитина, а згодом і дорослий, не в змозі відчути і зрозуміти емоційні переживання іншого. Проте емоційна глухота і відсутність емпатії можуть зумовлюватися також негативними умовами соціалізації [10, с. 52].

Біолог Л. Бразерс стверджує, що здатність особистості до співчуття значною мірою залежить від соціального і культурного контексту, умов соціалізації і виховання [10, с. 52]. Емпатійність людей вирішальною мірою визначається культурою, передусім її ціннісно-нормативною сферою. Без просоціальних ціннісних орієнтацій і моральних норм, без відповідного культурного оточення і виховання немислимі навіть прості акти співчуття і допомоги. До таких висновків приводять, зокрема, дослідження розвитку емпатії в ранньому дитячому віці, виконані М. Радке-Ярроу і К. Зен-Уокслер у Національному інституті ментального здоров'я США. Ці дослідження показують, що співчуття дитини одноліткам значною мірою залежить від батьківських орієнтацій, «дисциплінарних установок», закладених вже на початковому етапі виховання.

Якщо батьки регулярно звертають увагу дитини на те, що її дії заподіяли біль або шкоду іншому, вона більш активно виявляє співчуття [13, с. 93].

Таким чином, емпатія має вроджені передумови розвитку, однак її формування суттєво залежить від соціального оточення взагалі, й організації виховання, зокрема. Дослідники розробляють різні тренінгові програми, спрямовані на розвиток емпатійних здібностей, формування вмінь співпереживання у міжособистісному спілкуванні [2; 6; 11].

Психологічні умови розвитку емоційної сфери підлітків розглядалися у працях Л. Божович, Г. Бреслава, А. Запорожця, А. Зосимовського, І. Якобсон та ін. У підлітковому віці відбуваються важливі зміни в емоційній сфері особистості. Виникнення почуття дорослості супроводжується глибокими емоційними переживаннями у зв'язку з новим статусом в групі ровесників і стосунками з дорослими. Підлітковий вік – дуже важливий період розвитку, коли відбувається становлення психічних новоутворень, ускладнення яких створює сприятливі умови для формування рефлексії – здатності усвідомлювати свої думки, переживання і почуття. Цей період багато в чому зумовлює майбутнє моральне обличчя людини і водночас є сприятливим для розвитку емпатії як здатності до співпереживання іншим людям. Підлітковий вік є періодом зміцнення когнітивного базису емпатії, зокрема, розвитку особистісної рефлексії, вмінь прогнозувати поведінку інших людей, контролювати власні переживання, усвідомлювати моральні норми міжособистісних взаємин.

Врахування закономірностей розвитку емпатії в підлітковому віці дає змогу визначити умови цілеспрямованого формування цієї якості. Однією з таких умов можна вважати організацію спільної діяльності підлітків (Д. Ельконін, Л. Виготський, Г. Костюк та ін.). Спільна діяльність учнів слугує свого роду школою почуттів, забезпечує умови для формування особистісних якостей, які сприяють розумінню почуттів навколишніх людей. Підліток вчиться співпереживати, проявляти своє ставлення до інших людей у доступних формах і видах діяльності. Кожен вид діяльності – навчальна, художня, ігрова, трудова, спілкування – містить у собі значні потенційні можливості для розвитку емпатії підлітків.

Спільна діяльність є інтеграційною, тобто сприяє налагодженню міжособистісних стосунків, виникненню почуття єдності, формує вміння діяти спільно, розуміти і враховувати почуття партнера.

Важливою умовою розвитку емпатії у учнів підліткового віку є постановка перед ними завдань на ціннісне самовизначення у ситуаціях морального вибору. Моральний вибір особистості є важливим чинником розвитку її емоційно-ціннісної сфери (І. Бех, М. Боришевський, О. Титаренко та ін.). Його сутність полягає у самовизначенні особистості щодо моральних цінностей і способів їх реалізації за умови конфлікту

між особистими і суспільними інтересами. Здійснюючи моральний вибір, індивід віддає перевагу суспільним нормам, визнаючи тим самим найвищою цінність іншої людини (О. Дробницький та ін.). Таким чином, у ситуаціях морального вибору у поведінці особистості завжди присутні емпатійні аспекти.

На основі аналізу психологічних джерел ми з'ясували, що стимулювання емпатійних проявів підлітків у ситуаціях морального вибору доцільно здійснювати, дотримуючись таких вимог:

- по-перше, необхідно враховувати загальну логіку процесу морального вибору і стимулювати розвиток усіх компонентів емпатії в єдності з морально-етичними принципами;
- по-друге, варто орієнтуватися на загальні вікові можливості школярів і спиратися на здобутки їх психічного розвитку (появу емоційного передбачення, розвиток самосвідомості, становлення ієрархії мотивів, вдосконалення аналітико-оцінних навичок, розширення соціального досвіду тощо).

Як свідчать психологічні дослідження, ефективним засобом розвитку емпатії підлітків може бути тренінг емпатії [3; 6]. Вважаємо, що тренінгова робота може суттєво сприяти розвитку емоційної чутливості підлітків, пізнавального і поведінкового компонентів емпатії, особистісної рефлексії, формуванню вербальних і невербальних умінь спілкування, а також умінь і навичок самоконтролю, розвитку комунікативної впевненості та активності, відповідальності за власні почуття (переживання), корекції моральних цінностей і особливостей Я-концепції.

Завдання тренінгової роботи з розвитку емпатії підлітків полягають у:

- створенні атмосфери відкритості, довіри у взаєминах між учасниками, заохочення до вільного самовираження;
- усвідомленні підлітками проблем у спілкуванні та усуненні емоційного дискомфорту учасників;
- засвоєнні нових знань про спілкування, умінь та навичок взаємодії в малих групах;
- поліпшенні соціальної здатності до співчуття, співпереживання, кооперації;
- виробленні вмінь сприймати психологічний стан іншої людини;
- формуванні навичок саморегуляції та схильності до управління власними емоціями в складних ситуаціях;
- сприянні визнанню цінності інших людей і формуванні настанов на позитивне ставлення до них;
- розвитку емоційності, сенситивності, моральності, здатності до рефлексії;

- зміцненні позитивного самоствердження, впевненості в собі, почуття власної гідності;
- зниженні внутрішніх протиріч, тривожності та агресивності школярів.

Найбільш ефективним є тренінг інтегративного типу з елементами різних виховних і психокорекційних методів, заснованих на загальних принципах психологічної допомоги. Розвивальні заняття покликані сприяти особистісному розвитку підлітків у контексті групової взаємодії.

Як свідчать психологічні дослідження, розвиток емпатії дітей значною мірою залежить від характеру і стилю педагогічного спілкування з ними [2; 4; 5; 9; 10; 12]. На думку К. Роджерса, розвивальний потенціал педагогічного спілкування, його вплив на формування здатності вихованців до співпереживання визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, який ґрунтується на безумовному позитивному ставленні до вихованців, емпатії та конгруентності переживань і поведінки [9]. Безумовне позитивне ставлення К. Роджерс трактує як симпатію, позитивне, доброзичливе, зацікавлене ставлення педагога до дитини, незалежно від її реальної поведінки. Емпатія педагога має виявлятися у розумінні психологічного стану, думок і почуттів учнів шляхом співпереживання й ідентифікації. Конгруентність педагога полягає в безпосередньому й усвідомленому прояві власних почуттів і емоцій. Протилежним конгруентному є закрите, відчужене спілкування, за якого педагог приховує від вихованців свої справжні почуття і переживання. На наш погляд, виділені К. Роджерсом параметри педагогічного спілкування мають важливе значення для стимулювання розвитку емпатії підлітків. Саме безумовне позитивне ставлення до учнів, емпатія і конгруентність учителя дають змогу сформувати ту атмосферу захищеності, розкритості і свободи, яка необхідна для осмислення вихованцями власних переживань і почуттів навколишніх людей.

І. Зязюн, описуючи вчителя, який дотримується діалогічної, суб'єкт-суб'єктної позиції у спілкуванні з учнями, називає такі його характеристики: 1) він відкритий і доступний для кожного учня, не викликає страху в дітей, даючи їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах; 2) демонструє дітям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності; 3) щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий; 4) виявляє емпатійне (позарациональне) розуміння учня – бачення його поведінки його ж очима, вміє «постояти в чужих черевиках», відчуваючи внутрішній світ дитини; 5) надає учням реальну допомогу [7, с. 204].

Аналогічні ознаки суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування називає Н. Островерхова: 1) особистісна орієнтація вчителя – готовність

бачити і розуміти учнів, позитивне ставлення до них, визнання їх права на власний вибір; 2) рівність психологічних позицій співрозмовників: хоча вчитель і учні не рівні соціально, слід уникати домінування педагога і визнавати право школярів на особисту думку, позицію; 3) взаємне проникнення у світ почуттів, готовність стати на точку зору співрозмовника: спілкування на основі взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають; 4) нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя [8, с.9-11].

Отже, незважаючи на певні відмінності, більшість дослідників вважає найбільш ефективним для розвитку в учнів емоційної чутливості до переживань інших людей діалогічного стилю педагогічного спілкування, який передбачає: сприйняття вихованців як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до дітей; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію. Організація педагогічного спілкування на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства педагога та учнів є важливою умовою розвитку емпатії вихованців, їх чутливості до емоційних переживань інших людей.

Література

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование. Москва: Академия, 2000. 267 с.
2. Виговська Л. П. Формування у молодших школярів емпатійного ставлення до однокласників. *Психологія : Респ. наук.-метод. зб.* Київ, 1992. Вип. 38. С. 80-89.
3. Галузяк В.М. Розвиток емпатії в учнів підліткового віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2020. Випуск 62. С. 210-219.
4. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. 2001. Випуск 32. Частина II. С.30-34.
5. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник.* Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
6. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам. Київ: Либідь, 2003. 520 с.
7. Майстерність педагога [за ред. І.А.Зязюна]. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
8. Островерхова Н. Майстерність педагогічного спілкування. *Завуч.* 2006. №4. С.9-11.
9. Роджерс К. Р. Несколько важных открытий. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология.* 1990. № 2. С. 59-64.
10. Самарин А.Н. Социальная эмпатия: у истоков солидарного сознания. *Конфликтология.* 2008. № 3. С. 45-61.

11. Удовенко М. В. Развитие эмпатии у подростков. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. №5. С.12-15.
12. Федчишена Н. В. Феномен емпатії у психологічних дослідженнях. Київ, 2011. 148 с.
13. Radke-Yarrow M., Zahn-Waxler C. Roots, Motives, and Patterns in Children's Prosocial Behavior. *Development and Maintenance of Prosocial Behavior*. Boston, Springer, 1984. P. 81-99.

ПІДВИЩЕНА КОНФЛІКТНІСТЬ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ДИСФУНКЦІЙ

Прокопенко О.

У статті розкрито сутність, прояви та чинники підвищеної конфліктності особистості в сучасній психологічній літературі. Відповідно до здійсненого нами теоретичного аналізу, конфліктність особистості – це інтегративна особистісна якість, що характеризує рису характеру індивіда чи їх комплекс і визначається індивідуально-психологічними характеристиками особистості. Конфлікт як соціально-психологічний феномен включає в себе наступні елементи: предмет конфлікту; конфліктну ситуацію; учасників конфлікту; привід до зіткнення сторін; інцидент; засоби та способи їх використання конфліктуючими сторонами; умови, в яких виникає і протікає конфлікт.

Ключові слова: психосоматичні розлади, підвищена конфліктність, конфліктостійкість, соціально-психологічні та індивідуально-особистісні чинники, психосоматичні дисфункції.

INCREASED CONFLICT IN THE ASPECT OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOSOMATIC DYSFUNCTIONS

Prokopenko O.

The article reveals the essence, manifestations and factors of increased personality conflict in modern psychological literature. According to our theoretical analysis, personality conflict is an integrative personal quality that characterizes an individual's character trait or their complex and is determined by the individual's psychological characteristics. Conflict as a socio-psychological phenomenon includes the following elements: the subject of the conflict; conflict situation; participants in the conflict; the reason for the collision of the parties; incident; means and methods of their use by conflicting parties; the conditions in which the conflict arises and proceeds.

Key words: psychosomatic disorders, increased conflict, conflict resistance, social-psychological and individual-personal factors, psychosomatic dysfunctions.

Проблема підвищеної конфліктності особистості з кожним роком стає все актуальнішою, оскільки швидкі та часом

непередбачувані суспільні зміни, економічна нестабільність, ринкові відносини та розширення інформаційного простору ведуть до дестабілізації внутрішнього світу особистості. Це зумовлено різними формами невідповідності внутрішніх очікувань людини та зовнішніх можливостей для їх реалізації. Своєрідність кожної особистості у поєднанні з українськими насиченими емоціями й переживаннями, які дедалі частіше виникають з огляду на події останніх років, невміння адекватно сприймати та інтерпретувати конфлікти, використання непродуктивних форм реагування на конфлікти – все це у своїй сукупності спричинює конфліктогенність особистості, середовища та суспільства загалом.

Особливо активно проблему розбіжностей інтересів у соціумі та конфліктність особистості почали досліджуватися в другій половині ХХ ст., здебільшого в працях видатних зарубіжних соціологів Т. Парсонса, Е. Мейо, Л. Козира, Р. Дарендорфа, А. Гаулднера; психологів та спеціалістів з управління Дж. Г. Скотта, Р. Фітера, У. Юрі, Я. Українського, Н. Грішиної, Х. Корнелюса, Ш. Фейра та інших. В. Журавльов, зазначає, що ситуації, які пов'язані з неблагополуччям у побуті, впливають на конфліктність студентів. До таких ситуацій вчений відносить: недосипання, перевтому, втому, тощо.

В сучасних умовах до ситуацій неблагополуччя можна віднести і дистанційну форму навчання, адже відсутність безпосередньої взаємодії та спілкування значно впливає на психоемоційний стан студентів, майбутніх фахівців, спричинюючи стрес та негативні емоційні стани та реакції. Значне збільшення кількості стресових ситуацій у майбутніх фахівців викликає перенапруження життєво важливих систем організму, вони часто не в змозі адаптуватися до них, внаслідок чого спостерігається схильність до соматичних і психологічних розладів.

Дослідження конфліктної проблематики характеризується зміною уявлень про конфлікт: від негативної оцінки конфлікту як «хвороби» людських стосунків у межах теорії функціоналізму (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Е. Мейо) до визнання його в якості необхідного та природного моменту розвитку соціальної системи у межах соціології конфлікту (Р. Дарендорф, Л. Козер, К. Боулдінг). Становлення конфліктологічної парадигми у теорії конфліктів наголошує на позитивно-функціональній ролі конфлікту у гармонізації соціальних стосунків та принциповій можливості управління ними [1 – 3].

Самі по собі конфлікти не є ні добрими, ні поганими, ні прогресивними, ні реакційними. Вони з однаковим успіхом можуть бути джерелом хаосу і порядку, руйнування і будівництва, дезінтеграції й інтеграції. Все залежить від типу суспільства, політичного режиму, намірів сторін, що конфліктують, тощо. В демократичному, правовому

суспільстві конфлікт є відкритим і безперервним, складним і суперечливим, але в абсолютній більшості випадків – природним і мирним. Часто можна почути таке твердження, що свобода і демократія – це політика існування в конфлікті, це – безперервний конфлікт. Термін «конфлікт» походить від латинського слова «*conflictus*», що в точному перекладі означає «зіткнення», а в довільному – «протидія», «протиборство». В сучасній літературі налічується близько 70 різних визначень конфлікту. Всі вони мають право на існування, адже кожне акцентує увагу на якійсь одній чи кількох рисах цього надзвичайно багатогранного, багатовимірного та мінливого феномена [1, с. 73].

З. Фройд за допомогою концепцій істеричної конверсії й органічного еквівалента тривожних станів під час конфліктної взаємодії намагався пояснити виникнення психосоматичних розладів та визначити функцію і значення «патологічних соматичних процесів» у переживаннях і поведінці хворого. Він зараховує конверсію до витіснення, а соматичний еквівалент тривоги – до більш примітивного захисного механізму проєкції. Загальним для обох концепцій є те, що органічна симптоматика розглядається не як просте порушення фізіологічних функціональних зв'язків, а як наслідок розладу переживань і поведінки. Однак, відмінність полягає в тому, що при конверсійній симптоматиці це порушення є наслідком несвідомого психічного конфлікту між інстинктивним бажанням і захистом Я, у той час як причиною органічної симптоматики актуального неврозу, як припускає З. Фройд, є психічний конфлікт, що не відбувся [1, с.76].

Психосоматичний симптом виникає, за М. Шуром, коли при сильному навантаженні психодинамічної рівноваги відбувається раптовий прорив несвідомого матеріалу у формі преєдипальних чи едипальних інстинктивних бажань, і механізми захисту «Я» не спрацьовують. Наслідком є регрес до рівня афектів, до ранніх стадій інстинктивного життя і захисних механізмів, що виявляються винятково на соматичному рівні. Загальний момент усіх форм психосоматичних розладів М. Шур бачить у «нарцисичній регресії», що виявляється в органічній симптоматиці. Нарцисична регресія веде до переміщення лібідо з об'єкту на «Я» [1, с.70].

Експериментальною базою дослідження упродовж 2022 – 2023 рр. був Вінницький медичний коледж ім. акад. Д.К. Заболотного. Загальна чисельність вибірки складала 100 осіб віком від 17 до 22 років спеціальності 223 Медсестринство (Сестринська справа). Респонденти брали участь у дослідженні дистанційно, зважаючи на протиепідемічні заходи в коледжі. Дані збиралися як у вигляді очної взаємодії із досліджуваними так і дистанційно. В усіх випадках було застосовано

спеціально розроблений інструментарій на основі Google – документів (форми, таблиці, скрипти).

Згідно методики «Вісбаденський опитувальник WIPPF» Н. Пезешкіана. Відповідно до наших теоретичних розвідок та поставлених нами завдань для аналізу були обрані шкали «тіло-відчуття» та «контакти», оскільки: «тіло – відчуття» – передбачає реакцію фізичного «Я» на конфлікт, а «контакти» – проявляються у здатності встановлювати і підтримувати відносини з самим собою, з іншими людьми та навколишньою дійсністю в конфліктній ситуації. Результати за даною методикою представлені на діаграмах 1 та 2.

■ Високий рівень ■ Середній рівень

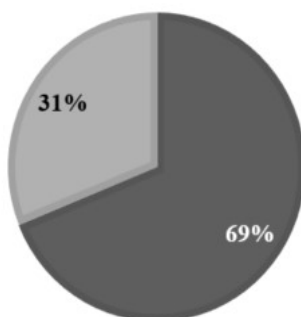


Рис. 1. Показники результатів дослідження за методикою «Вісбаденського опитувальника WIPPF» Н. Пезешкіана.

■ Середній рівень ■ Низький рівень

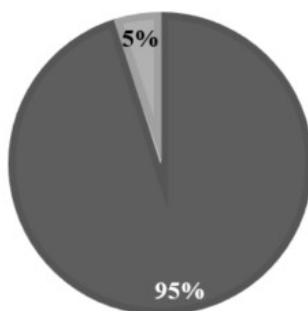


Рис. 2. Середні показники результатів дослідження за методикою «Вісбаденського опитувальника WIPPF» Н. Пезешкіана.

З діаграми 1 можна зробити висновок, що у 69% досліджуваних виявлено високий показник за даною шкалою, це дозволяє

стверджувати, що організм даних респондентів реагує психосоматичними порушеннями, низькою активністю, слабкістю, млявістю, іпохондричністю, тобто «втечею у хворобу», відповідно до трактування запропонованого у методиці. Що відповідає гіпотезі нашого дослідження, що психосоматичні порушення залежать від конфліктності особистості.

Аналізуючи діаграму 2 можна відмітити, що майже всі респонденти (95%) продемонстрували середній рівень за даною шкалою, що відповідно до трактування запропонованого у методиці означає, що дані респонденти з одного боку не «втікають» у спілкування для вирішення власних проблем та ситуацій, а з іншого, вони також не зациклюються на самотності, безмежній, але безрезультатній саморефлексії, що може призвести до порушення контакту з самим собою, невміння і небажання зрозуміти себе. В свою чергу порушення контакту з самим собою, невміння і небажання зрозуміти себе буде призводити до ще більшого зростання внутрішньої конфліктності, що як наслідок призводитиме до прояву психосоматичних порушень.

Останнім етапом експериментальної частини нашого дослідження було проведення статистичної перевірки отриманих нами даних, для їх підтвердження. З цією метою нами був використаний критерій Пірсона та пакет SPSS Statistic версії 19.

В результаті кореляційного дослідження нами були виявлені позитивні кореляції на статистично значимому рівні 0,01:

1. «Тіло-відчуття» позитивно корелює з рівнем конфліктності (0,515), тобто при реагуванні організму психосоматичними порушеннями будуть зростати конфліктність особистості, тривожність (0,577), фрустрація (0,599), агресія (0,463) та ригідність (0,627).

2. «Контакти» позитивно корелюють на рівні значимості 0,05 з рівнем конфліктності (0,261), при зростанні показників за шкалою «контакти» особистість, для вирішення власних проблем буде «втікати» у спілкування із іншими людьми, що і сприятиме збільшенню можливостей та вірогідності конфліктних ситуацій; що буде провокувати тривожність (0,262) та агресію (0,299).

3. Рівень конфліктності позитивно корелює із: тривожністю (0,855), фрустрацією (0,608), агресією (0,850) та ригідністю (0,653). Що дозволяє стверджувати, що при зростанні рівня конфліктності будуть поглиблюватися зазначені особистісні стани, що сприятиме ще частішій появі та ще більшому прояву психосоматичних порушень.

Отож, до соціально-психологічних чинників розвитку конфліктності особистості як риси характеру відносимо постійну внутрішню неузгодженість.

Таким чином, навчання та підготовка майбутніх фахівців характеризуються високою стресовістю через високі вимоги, частий дефіцит часу та часті внутрішні та міжособистісні конфлікти. На сучасному етапі життя, коли навчання здійснюється у дистанційній формі, значна кількість стресорів, збільшення кількості конфліктогенів, а відповідно і підвищення конфліктності особистості, негативно впливають на психологічне здоров'я майбутнього фахівця. Переживання негативних психоемоційних станів, та невираженість емоцій призводять до збільшення кількості випадків захворюваності психосоматичними недугами. В той же час невисока ефективність традиційного лікування, часом низька якість життя особливо актуалізують необхідність дослідження впливу підвищеної конфліктності на появу психосоматичних розладів у майбутніх фахівців.

Література

1. Візнюк І., Поліщук А. Психологічні детермінанти булінгу особистості у соціометричному вимірі. Харків: Психологічне консультування та психотерапія, 2021. № 14. С. 67-80. DOI: 10.26565/2410-1249-2020-14-06
2. Долинний С.С., Поліщук А.С. Проблема життєвого самоздійснення осіб з особливими освітніми потребами у соціометричному вимірі // Інноваційний потенціал соціальної роботи в сучасному світі: на межі науки та практики : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції. Чернігів : НУ «Чернігівська політехніка», 2021. С. 29-32.
3. Dolyynnyi, Serhii Personality Psychology in the Context of Conflict Interpretations. Science and Education, 2(CLXXXVII), 2021. 15-19. Retrieved from <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/index.php/arkhiv/vipuski-2021>.

ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Пушкарук Д. О., Волошина О. В.

У статті визначені дидактичні засади ділової гри у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів. Наведені приклади ділових ігор, які застосовували під час викладання дисциплін педагогічного циклу.

Ключові слова: ділова гра, формування професійної компетентності майбутніх учителів.

BUSINESS GAME AS A METHOD OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Pushkaruk D. O., Voloshina O. V.

The article defines the didactic principles of the business game in the process of forming the professional competence of future teachers. Examples of business

games that were used during the teaching of the disciplines of the pedagogical cycle are given.

Key words: *business game, formation of professional competence of future teachers.*

Одним з ефективних методів підготовки сучасних спеціалістів є ділові ігри. Ділові ігри дозволяють імітувати керовані і некеровані процеси, забезпечують взаємопов'язану послідовність ситуацій, близьких до реальних, які відбуваються в повсякденному житті.

Ігровий метод навчання є унікальним механізмом акумуляції та передачі соціального досвіду як практичного досвіду оволодіння засобами вирішення професійних завдань, так і етичного, пов'язаного з певними правилами і нормами поведінки в різних ситуаціях. Поява цього методу навчання пов'язана з вимогами підвищення ефективності навчання завдяки більш активного залучення здобувачів вищої освіти у процес формування професійних компетентностей. У процесі гри відбувається прискорене засвоєння предметної діяльності; змінюються функції здобувачів вищої освіти: від ролі гравця вони переходять до співавтора гри.

Освітня функція ділової гри дуже важлива, оскільки «...ділова гра дозволяє відобразити в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати більш адекватні, в порівнянні з традиційними, умови формування особистості спеціаліста» [3, с.218].

У діловій грі «...навчання учасників відбувається в процесі спільної діяльності. При цьому кожний вирішує свою окрему задачу відповідно зі своєю роллю і функцією. Спілкування в діловій грі – це не просто спілкування в процесі спільного засвоєння знань, а, в першу чергу, спілкування, що імітує, відтворює спілкування людей в процесі реальної професійної діяльності. Ділова гра – це не просто спільне навчання, це навчання спільній діяльності, умінь і навичок співпраці» [3, с. 222].

Ділові ігри активно використовуємо в процесі професійної підготовки майбутніх учителів під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Для прикладу розглянемо ділову гру «Організація різновікового спілкування дітей в літній період». Формою гри стало зібрання колективу пришкольного табору. Дійовими особами з числа здобувачів вищої педагогічної освіти в першу групу увійшли: директор, завучі, вчителі, класні керівники, психолог, керівник фізичного виховання, художник, представники батьків, лікар, соціальний педагог. Другу групу представляли консультанти. У третій групі були експерти [1].

Завданнями гри були наступні: демонстрація підготовчого періоду зборів, проведення їх; створення програми організації різновікового

спілкування в оздоровчому дитячому закладі в літній період. Програму можна було формулювати студентам у вигляді банку ідей.

Нами були розроблені критерії ділової гри для експертів. У якості критеріїв ефективної організації ділової гри виступили такі: педагогічна грамотність прийнятих рішень і виконання ролей; ефективність прийнятих рішень, урахування реальних педагогічних обставин; здатність групи мотивувати (доводити) прийняте рішення, виконувати ролі; творчий характер прийнятих рішень, їх оригінальність; уміння вчасно завершити гру. Особливо ефективним є організація ділових ігор зі студентами на практичних заняттях з методики виховної роботи. Основою змістового аспекту таких ігор є колективні творчі справи.

Мета проведення гри – актуалізувати і розвинути в учасників творчі можливості у розумінні особливостей використання нових виховних технологій у роботі зі школярами та формування професійних компетентностей в процесі колективного пізнавального пошуку. Передбачувані і досягнуті результати:

1) змістовий – формулювання напрямів роботи з використання виховних технологій у роботі зі школярами;

2) дидактичний – засвоєння змісту технології колективних творчих справ усіма учасниками заняття;

3) виховний – у сфері міжособистісних відносин між студентами: забезпечення формування взаємовідносин, які ґрунтуються на принципах взаємодопомоги і взаємної відповідальності, формування позитивного психологічного клімату у групі; в особистісній сфері: розвинути у кожного студента здатність до самоактуалізації своїх вольових і емоційно-мотивованих ресурсів в умовах можливих конфліктів, а також здатність до рефлексивної саморегуляції і самоорганізації при виникненні педагогічних труднощів; у сфері пізнавальних можливостей: розвивати творчу активність і ініціативу кожного здобувача вищої освіти, підвищити рівень діалогічного і рефлексивності мислення;

4) технологічний – навчити студентів рефлексивному аналізу і цілісному осмисленню педагогічних функцій; забезпечити застосування набутих компетентностей в процесі проведення педагогічних ігор в процесі впровадження інноваційних виховних технологій в майбутній професійній діяльності.

У процесі гри створювали проблемні ситуації, які спонукали майбутніх педагогів до внутрішньої мотивації для участі в рефлексивно-аналітичній діяльності. Така форма роботи допомагала усунути виявлені прогалини в знаннях і уміннях, плануванні і організації власної навчально-професійної діяльності. Відтворення і виконання ролей в інших колективно-творчих справах виконувало функцію контролю, що

допомагало відстежувати динаміку ефективності формування професійних компетентностей майбутніх учителів, ефективність навчання новим виховним технологіям; було інструментарієм моніторингу знань, суб'єктом якого був сам здобувач вищої освіти. Така форма роботи допомогла майбутнім учителям визначити особистісні особливості, які заважають або, навпаки, сприяють їхньому професійному розвитку [2].

Аналізуючи свої помилки в ігрових ситуаціях, майбутні освітяни вчилися визначати причини, співвідносити їх з власним досвідом, знаходити можливі способи їх виправлення, тобто формувалося уміння оцінювати власні дії і педагогічну дійсність, формулювати висловлювання, усвідомлено опановувати компетентностями для майбутньої педагогічної роботи. Ми дійшли висновку, що позиція викладача ЗВО в ігровому середовищі не є статичною, не зводиться до оцінення, контролю, підведення підсумків, а є динамічною: максимально сприяє формуванню професійного становлення майбутніх фахівців. Ігрове середовище в педагогічному ЗВО не функціонуватиме без ефективної взаємодії викладачів і студентів, їх спілкування. Щоб бути ефективною, перш за все, така взаємодія повинна враховувати характер середовища. Ігрове середовище передбачає особистісно-орієнтовану взаємодію, яка базується на співробітництві, заохоченні активності студента, забезпеченні його психологічної захищеності, створенні ситуації успіху. Використання ігрових методів обумовлено можливістю вибору різного ігрового матеріалу, залежно від індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти: інтересів, нахилів, потреб, знань, умінь, можливостей зайняти в грі комфортну для себе позицію.

Отже, технологія ігрової діяльності студентів педагогічного закладу вищої освіти охарактеризована нами як певна послідовність дій викладача з підбору матеріалу, розробки, підготовки гри, залучення здобувачів вищої освіти в ігрову діяльність, виконання самої гри, контролю за ігровою ситуацією, підведення підсумків та аналізу результатів проведеної гри. Ігрова технологія – це складний процес практичного застосування знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

Література

1. Волошина, О.В.. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №1. С. 31-39.
2. Волошина О. Компетентнісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 1. С. 82-85.
3. Холковська І. Л., Волошина О.В., Губіна С.І. Основи педагогічної майстерності. Практикум : посібник Вінниця : Твори, 2019. 240 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Саранча І. Г.

У статті розглянуто особливості організації інклюзивного освітнього простору в Україні в умовах воєнного часу. Приділено увагу сучасним компетенціям викладача з позиції професійної взаємодії. Окреслено коло основних проблем організації ефективної професійної взаємодії педагогів в інклюзивному просторі, а також визначено сучасні особливості професійної взаємодії педагогів в інклюзивному просторі.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивний простір, професійні компетентності, професійна взаємодія, командний підхід.

FEATURES OF THE PROFESSIONAL INTERACTION OF TEACHERS IN THE INCLUSIVE SPACE

Sarancha I. H.

The article examines the features of organization of the inclusive educational space in Ukraine in wartime conditions. Attention is paid to the modern competences of a teacher from the position of the professional interaction. It was outlined the circle of the main problems of organization of the effective professional interaction of teachers in the inclusive space, and it was also defined the modern features of the professional interaction of teachers in the inclusive space.

Key words: inclusion, inclusive space, professional competencies, professional interaction, team approach.

Поступове зміщення спеціальної освіти в сторону розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі, призвело до багатьох наслідків та змін у всьому освітньому середовищі. На початку розвитку інклюзивної освіти багато сил засобів та витрат було спрямовано на організацію архітектурної доступності навчальних закладів, на створення доступних приміщень, класів, вбиральень тощо. Після масштабної роботи у напрямку розвитку архітектурної доступності приміщень, виникло питання інформаційної доступності в інклюзивному просторі. Розпочалась робота над адаптацією навчальних матеріалів, програм, індивідуальних планів до вимог учасників інклюзивного простору – осіб з інвалідністю, представників соціальних меншин, внутрішніх переселенців тощо.

Адаптація та модернізація навчальної інформації – це велика та головне системна робота, спрямована на забезпечення доступу до інформації усіх учасників навчального процесу. Сьогодні це питання стоїть дуже гостро, адже освітній процес в Україні ускладнений воєнним часом та організацією навчання у дистанційному форматі. Поступовий

перехід від синхронного до асинхронного навчання неминуче чекає українську освіту на всіх ланках, адже перебої електропостачання та якісного інтернет зв'язку, ставлять нові виклики до освітян. Головне завдання якісної професійної роботи викладача в таких умовах – це інформаційне забезпечення освітнього процесу з використанням принципу «розумного використання» для усіх учасників освітнього процесу.

Міністерство освіти і науки України трактує інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2].

Виходячи з визначення, ми можемо говорити, що сучасні реалії в Україні розширюють сферу необхідності застосування принципу інклюзивності, якщо на початку становлення інклюзивної освіти найбільшою категорією осіб з особливими освітніми потребами становили особи з інвалідністю, то сьогодні ця категорія значно розширюється усіма здобувачами освіти, що намагаються отримувати освіту у складних умовах воєнного часу.

Ще пару років тому інклюзивний освітній простір науковці розглядали як фізичне місце перебування здобувача освіти, що відповідало усім принципам архітектурної доступності. Сьогодні ж інклюзивний освітній простір це система інструментів навчання, що можуть задовольнити освітні потреби усіх учасників навчального процесу з метою якісного надання освіти. До освітнього інклюзивного простору можемо відносити платформи онлайн-навчання, що побудовані з використанням новітніх технологій інклюзивного веб-дизайну, це різноманітні ресурси та інструменти, що допомагають з однієї сторони максимально широко висвітлювати навчальні матеріали, а з іншої допомагають у сприйнятті і засвоєнні нової інформації здобувачам із наявними особливими освітніми потребами.

Хоча перебудова освіти сьогодні максимально зрушила в бік онлайн навчання, не слід забувати про роль педагогічних працівників у формуванні якісної освіти. Так само, як і в класі чи аудиторії, так і у онлайн-просторі викладач залишається тією силою, що зв'язує між собою усіх учасників освітнього процесу. Перехід в дистанційну форму навчання в жодному разі не має знищувати основні функції освіти: навчання, виховання та соціалізація. Тому при організації навчання в інклюзивному просторі перед викладачем стоїть важливе завдання – організувати ефективну взаємодію усіх учасників освітнього процесу.

Як і раніше викладачу мають бути притаманні: високий рівень комунікативної, соціально-психологічної компетентності, психологічної

культури; саногенне мислення, позитивна Я-концепція, психотерапевтична професійна позиція. Усі ці якості мають закладатись на етапі формування основних компетентностей майбутніх педагогів. Формуванню психотерапевтичної позиції майбутніх учителів сприяє розгляд таких питань, як:

- способи створення емоційного комфорту учнів на уроках;
- вплив стилю спілкування і професійної позиції педагога на психологічне благополуччя учнів;
- способи корекції взаємин в учнівському колективі, способи покращення психологічного клімату у класі;
- роль класного керівника в попередженні булінгу;
- допомога учням у пошуку конструктивних копінгстратегій;
- формування асертивної поведінки дитини з особливими освітніми потребами;
- профілактика дидактогенії;
- особливості спілкування з дітьми з нервово-психічними розладами, з акцентуаціями характеру;
- подолання тривожності в дитячому колективі;
- допомога у формуванні впевненості в собі; допомога у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів;
- допомога учням в оволодінні знаннями і практичними навичками психології активності, саморегуляції;
- методи і прийоми психолого-педагогічної корекції стану учнів; способи і шляхи формування стресостійкості та резильєнтності учнів [1].

При організації інклюзивного навчання все частіше запроваджують командний підхід, який охоплює 4 основних напрямки: медична допомога, педагогічна допомога, психологічна допомога та соціальна допомога. Чим більше стає учасників інклюзивного освітнього процесу тим важливішим стає питання професійної взаємодії в інклюзивному середовищі. Саме тому достатній рівень знань та навичок роботи із дорослими є новою важливою компетенцією педагогів.

Оскільки невід'ємною частиною професійної взаємодії в інклюзивному просторі стає співпраця із батьками або опікунами дитини з особливими освітніми потребами, професійна взаємодія педагогів має ґрунтуватись не тільки на вміннях спілкуватися, а й на можливостях домовлятися, взаємодіяти із сім'ями і долати конфлікти, зменшувати психологічну відстань між батьками, дітьми та педагогами.

Слід зауважити, що робота в інклюзивному просторі передбачає організацію професійної взаємодії не тільки із батьками дітей з особливими освітніми потребами, а й з усіма батьками в цілому. Побудова такої взаємодії має ґрунтуватись на принципах спільної

роботи, задля забезпечення повноцінного та вірного усвідомлення всіма членами суспільства особливостей життєдіяльності осіб з особливими освітніми потребами та формулювати толерантне ставлення до усіх громадян, що мають різноманітні особливості та потреби.

Вибудова ефективної взаємодії з батьками здобувачів освіти, завжди була складним процесом, що в більшості випадків має лише формальний характер. Умови дистанційного навчання ще більше вимагають від батьків включення в освітній процес, адже тепер дитина залишається у їх фізичному просторі і лише віртуально бере участь в освітньому просторі. Тому важливо налагодити таку взаємодію найбільш ефективним способом.

Саме налагодження професійної взаємодії в інклюзивному освітньому просторі стає першочерговим завданням педагога. Така взаємодія має встановити наступні зв'язки між основними учасниками освітнього процесу:

- Педагог – здобувач.
- Здобувач – знання.
- Здобувач – здобувач.
- Здобувач – батьки.
- Батьки – педагог.

Об'єднання усіх перелічених суб'єктів стає запорукою якісної організації освітнього процесу в інклюзивному просторі. Ефективна взаємодія усіх учасників процесу дасть можливість реалізувати основні освітні функції: навчання, виховання та соціалізація.

Для якісного забезпечення професійної взаємодії педагоги можуть користуватись різноманітними інструментами і методиками колективної та індивідуальної роботи, що мають можливість адаптації до умов дистанційної роботи. До таких інструментів можна віднести: тренінгові види робіт, ігрові методики, проєктні методики, методи колективного генерування ідей тощо.

Отже, серед сучасних особливостей професійної взаємодії педагогів в інклюзивному просторі можна виділити наступні:

- розширення суб'єктів інклюзивного освітнього простору у зв'язку із виникненням додаткових освітніх потреб для більшості здобувачів України;
- складність взаємодії в умовах дистанційного навчання;
- підвищення ролі батьків або опікунів здобувачів при дистанційному навчання;
- необхідність використання різноманітних інструментів колективної роботи, що можуть бути адаптовані до дистанційної форми;

- важливість психологічної складової педагогічної роботи та підвищення компетенцій роботи у кризових умовах.

Усі перераховані особливості ще раз наголошують про важливість та актуальність ефективної та якісної професійної взаємодії педагогів в інклюзивному просторі та дають поштовх до подальших досліджень актуальних питань інклюзії та освіти в Україні в умовах воєнного часу.

Література

1. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування психотерапевтичної позиції майбутніх учителів як основи педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Матеріали Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. 2021. С. 122-125

2. Інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

ПРОЕКТНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Саранча І. Г., Палажченко І. П.

В статті розглядається сутність проектного менеджменту через розкриття особливостей використання проектного підходу до педагогічної діяльності. Аналізується функціональне наповнення проектного підходу у педагогії, наводяться ключові принципи проектного менеджменту, що їх варто дотримуватись в освіті.

Ключові слова: проектний менеджмент, проектний підхід, проект, педагогіка.

PROJECT MANAGEMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS

Sarancha I. H., Palazhchenko I. P.

The article examines the essence of project management through disclosure of the features of using the project approach to the pedagogical activity. The functional content of the project approach in pedagogy is analyzed, and the key principles of project management that should be followed in education are given.

Key words: project management, project approach, project, pedagogy.

Для кращого розкриття сутності проектного менеджменту, перш за все зупинимось на визначенні сутності самого терміну «проект». Отже, з точки зору системного підходу проект може розглядатися як процес перетворення початкового стану системи на бажаний рівень, який замислений ініціаторами та виконавцями нововведень. При цьому відбуваються заплановані зміни в умовах відповідних обмежень та

забезпеченості, які можуть відрізнятися в залежності від сутності проекту та конкретних умов його виконання [1]. Відзначимо, що кожен проект за своєю суттю повинен містити в собі відповідні складники, зокрема: проблему, шляхи вирішення проблеми, та отримані результати. У наведеному вище визначенні, поза межами сутності проекту залишається розуміння того, що кожен проект має відповідні часові рамки, потребує ресурсів для отримання бажаного результату,

Таким чином, можна також погодитись, що проект – це комплексний, неповторюваний, одноразовий захід, обмежений за часом, бюджетом, ресурсами, а також чіткими вказівками з виконання, розробленими під потреби замовника [2].

Отже проект являє собою по суті повторюваний процес, що має вхід, перетворення та вихід. Цілком логічним є застосувати до проектного процесу підходи теорії менеджменту, в першу чергу шляхом екстраполяції функціонального наповнення.

Доцільно погодитись із точкою зору В. Трілленберга, який зазначав, що поняття «проектний менеджмент» розуміється по-різному. У широкому сенсі – це підготовка проекту – від планування до ухвалення рішення щодо його початку – і його реалізація проектною організацією (проектною групою). У широкому розумінні, як свідчить практика, поняття «проектний менеджмент» використовується для організації великих і самостійних проектів у фазі реалізації [3].

З точки зору педагогічної діяльності проектний менеджменту можна зрозуміти, як заходи педагогічної дії, що спрямовані на досягнення цілей освітньої діяльності, як індивідуального, так і групового (колективного) характеру.

Функціональне наповнення проектного менеджменту тотожне функціям загального менеджменту, і включає в себе такі чотири основні функції, як: планування, організація, мотивація та контроль.

Якщо відштовхнутись від класичного розуміння цих функцій, то з позицій проектної діяльності в освіті, функцію планування доцільно розуміти, як процес визначення цілей педагогічної діяльності та прийняття відповідних рішень щодо методів, шляхів та засобів досягнення означених цілей.

Планування за проектного підходу передбачає оперування відповідними планами, що в першу чергу ранжуються за горизонтом планування. Доцільно наводити таку класифікацію планів: тактичні плани (планування підвищення кваліфікації, участь у наукових заходах, підготовка конкурсних робіт, опанування нових освітніх компонентів, тощо); оперативні плани (отримання другої вищої освіти, участь у грантових проектах, підготовка учнів або студентів до участі в конкурсах чи олімпіадах тощо); стратегічні плани (ліцензування нової

спеціальності, отримання вчених звань або наукових ступенів, тощо). Крім того, з огляду часових меж плани можна поділити на короткострокові та довгострокові, при чому залежно від суті виконуваного проекту.

Також плани у проектному менеджменті можна поділяти за ступень абстракції, поділяючи їх на плани-завдання та плани-орієнтири.

Для унаочнення вищесказаного, наведемо такі приклади:

- проектна діяльність з відкриття нової освітньої програми належатиме до оперативних (оскільки освітня програма має співвідноситись із напрямом освітньої діяльності закладу освіти, наявністю інтегрованої інфраструктури, кадровою укомплектованістю груп забезпечення тощо), короткострокових (надання освітньої послуги має відповідати сьогоденним конкурентним викликам та попиту на ринку праці, затулювання із розробкою та упровадженням програми може призвести до неефективного витрачання ресурсів), планів-завдань (чітко зазначені показники які мають бути досягнуті);

- збільшення контингенту закладу освіти належатиме до стратегічних (від наявності споживачів освітньої послуги залежить сам факт існування закладу освіти), довгострокових (робота із залучення абітурієнтів має носити системний та постійний характер, неприпустимо зупинятись на наборі +50 студентів порівняно із минулим роком, або досягнення умовної тисячі студентів), планів-орієнтирів.

Організація за проектного підходу у педагогіці передбачає відповідну діяльність із поділу, групування та координації робіт, заходів, ресурсів з метод досягнення цілей педагогічного проекту або педагогічної діяльності загалом. Відзначимо, що за аналогією із класичним менеджментом, організація педагогічної проектної діяльності передбачає:

- поділ праці – завжди наявні педагоги широкого та вузького профілів викладання, що пояснюється особливостями первинної педагогічної освіти;

- департаменталізацію – навіть з точки зору існуючого переліку галузей та спеціальностей освіти, існують галузі що складають з декількох спеціальностей, та ж галузь знань 23 «Соціальна робота», включає дві спеціальності 231 «Соціальна робота» та 232 «Соціальне забезпечення», а галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка» включає сім спеціальностей;

- визначення повноважень – принцип педагогічної самостійної та принцип академічної автономії чітко окреслює децентралізований підхід;

- встановлення меж контролю – наявність вимог до мінімальної кількості студентів для створення факультету, або ж поділ студентських груп на підгрупи;
- координація – визначення ступеня формальності застосовуваних процедур, що можуть бути прописані у відповідних кодексах, положеннях тощо.

Мотивація у проектній педагогічній діяльності являє собою сукупність методів та заходів, що спонукають педагога до професійної активності та саморозвитку з одного боку, а здобувачі освіти до досягнення програмних результатів навчання – з іншого.

Відзначимо, що на рівні педагога вплив зовнішніх (заробітна плата, пільги, привілеї тощо) та внутрішніх (зміст виконуваної роботи, самореалізація, задоволення від успіхів учнів) мотиваторів урівноважений. В той же час, на рівнів здобувача освіти вирішальний вплив мають чинити саме внутрішні мотиви – потреба у саморозвитку, необхідність у набутті нових компетенцій, усвідомлений вибір освітньої траєкторії тощо.

Контроль за умовах проектного підходу у педагогіці передбачає наявність механізмів забезпечення досягнення проектних цілей через своєчасний моніторинг за етапами реалізації проекту та вчасному реагуванні та усуненні відхилень, якщо такі виникають.

Враховуючи, вже озвучені принципи педагогічної самостійності та академічної свободи для педагогом вирішальним має бути внутрішній самоконтроль, що базується на високій відповідальності та розумінні ролі педагога у формуванні особистості його учнів. При цьому, не варто відкидати зовнішній контроль, що в першу чергу реалізується через наявність добрих управлінських практик на рівні інституції.

Подальша логіка розкриття сутності проектного підходу у педагогічній діяльності передбачає дотримання відповідних принципів, зокрема: розробка та затвердження плану всього проекту з одночасною інтеграцією у загальні плани розвитку, місію та візію закладу освіти; розробка та коригування за потребою планів для кожного етапу реалізації проекту; унормованість педагогічної діяльності для реалізації кожного запланованого етапу проекту (даний принцип є ключовим, оскільки потребує взаємоузгодженої та взаємовідповідальної участі всіх учасників проекту, що дасть змогу досягти запланованих результатів чи то на рівні індивідуальних компетенцій та програмних результатів навчання здобувача освіти, чи то на рівні проектної групи, яка забезпечує виконання відповідної освітньої програми); вчасне та адекватне реагування на зміни, що відбуваються під час реалізації проекту з метою забезпечення досягнення запроектованих результатів.

Відзначимо, що план проекту, як і сам проект не є непохитною константою, а його цілі не мають сприйматись за аксіому. Під час використання проектного підходу варто постійно моніторити педагогічне середовище та враховувати контекст. Особливо це актуально за умов стратегічних та/або довгострокових проектів. Наприклад, напад росії 24 лютого унаочнив розуміння того, що в стислі терміни необхідно переглянути змістовне наповнення багатьох дисциплін, які належать до компетенції проектних груп та груп забезпечення освітніх програм. Тому набагато професійніше вчасно відкоригувати реалізовуваний проект, відреагувавши на зміни контексту, аніж продовжувати наполягати на неухильному дотриманні первинних цілей. Цілком зрозуміло, що ключова відмінність проектної діяльності від діяльності «звичайної» полягає у різниці у цілях. Якщо за «звичайного» підходу ми зосередитись на повторювальних процесах, то за проектного – ми маємо досягати цілей враховуючи та дотримуючись ресурсних й часових обмежень, при чому ще й невідомим заздалегідь шляхом. Так, в українській освіті та педагогіці існує національна рамка кваліфікацій, унормовані стандарти освіти відповідних рівнів, затверджені освітні програми тощо. Проте сам процес навчання та педагогічної діяльності є яскравим прикладом невизначеності освітньої траєкторії та обмеженості ресурсів.

Таким чином, проектний менеджмент варто розглядати, як базу для формування професійної діяльності сучасного педагога. Розуміння функціонального наповнення проектного менеджменту, дотримання принципів та педагогічна гнучкість дасть змогу якнайкраще реалізувати себе, допомогти здобувачеві досягти запланованих результатів та успішно пройти освітньої траєкторією.

Література

1. Горбаченко С.А. Проектний менеджмент. Одеса. 2020. 263 с.
2. Конспект лекцій з курсу «Менеджмент проектів» URL: bit.ly/3k1zcSA
3. Трілленберг В. Проектний менеджмент. Конспект лекцій і семінарів. Тернопіль: Економічна думка. 2001. 95 с.

МОДЕЛІ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сиваківська К. С.

У статті представлено огляд основних моделей, які допомагають вибудувати ефективну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу. Основний акцент зроблено на взаємодії між педагогами та здобувачами освіти і між батьками та дітьми. Описані ефективні тактики гуманістичної педагогіки, що їх можна застосовувати на різних рівнях взаємодії в освітньому процесі.

Ключові слова: взаємодія, заклад освіти, педагогіка підтримки, співпраця, виховання, навчання.

MODELS OF EFFECTIVE INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Syvakiivska K. S.

The article presents an overview of the main models that help build effective interaction between subjects of the educational process. The main emphasis is placed on interaction between teachers and students and between parents and children. Effective tactics of humanistic pedagogy that can be applied at different levels of interaction in the educational process are described.

Key words: interaction, educational institution, pedagogy of support, cooperation, education, training.

Взаємодія як феномен цивілізаційного буття у різних своїх проявах формує особистісний простір людини. Ще давні філософи стверджували: об'єкт пізнається лише у його зв'язку з іншими об'єктами. Це стосується й сфери міжособистісних комунікацій: характерні особливості індивіда проявляються у процесі контактів, взаємодії з іншими людьми.

Організація взаємодії в освітньому процесі і як діяльність, і як результат навчання є одним із актуальних напрямів сучасних досліджень у галузі педагогічної теорії та практики. Власне, взаємодії й організують сам процес навчання у різноманітних його проявах: реальних (тут і зараз) та опосередкованих (дистанційних), активних (суб'єктних) та пасивних (об'єктних), короточасних (заняття, урок) та довготривалих (весь процес навчання) тощо. І для того, щоб зробити процес взаємодії суб'єктів освіти більш продуктивним, захопливим, доцільним, необхідно, щоб ведучий цього процесу (вихователь, учитель, викладач, керівник закладу освіти) мав уявлення про варіанти оптимізації цих взаємодій, про зони ризику, про ефективні способи побудови міжособистісних комунікацій у рамках освітнього процесу.

На сьогоднішній день дослідники виділяють такі підходи до організації педагогічної взаємодії, тобто взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу: а) діяльнісний, який формує у дітей різноманітні способи та види діяльності, і вони самі стають активними учасниками освітнього процесу; б) особистісно-орієнтований, що забезпечує у дітей розвиток індивідуальних здібностей, самопізнання, оволодіння способами саморегуляції поведінки.

Ефективна взаємодія – спільно побудовані дії учасників освітнього процесу, що забезпечують необхідні умови для особистісного зростання. Ефективна взаємодія учасників освітнього процесу базується на

принципах добровільності, співпраці, взаємної поваги до інтересів усіх учасників, дотримання правових норм. Основними характеристиками ефективної взаємодії в освітньому процесі вважають: взаємопізнання – об'єктивність знання особистісних особливостей, найкращих сторін один одного, інтересів, захоплень; прагнення краще пізнати один одного, взаємний інтерес один до одного; взаєморозуміння – розуміння загальної мети взаємодії, спільності та єдності завдань, що стоять перед педагогами та дітьми; прийняття труднощів та інтересів один одного; увага до думки та пропозицій інших учасників взаємодії; емоційна готовність до спільної діяльності, задоволеність її результатами; повага до позиції іншого, співпереживання, співчуття; взаємна підтримка.

Взаємодія в освітньому процесі передбачає залученість у себе багатьох учасників. Зокрема, це взаємодія між тим, хто навчає, і тим, хто навчається (здобувачі освіти і педагоги), це також взаємодія між самими здобувачами освіти, між педагогами, між здобувачами освіти, педагогами і адміністрацією закладу освіти. Ще одні учасники взаємодії в освітньому процесі – це батьки здобувачів освіти. У своїй статті ми прагнемо зосередитись саме на цьому аспекті взаємодії у сфері освіти – роботі з батьками дітей та підлітків, а також на тактиках, які допомагатимуть будувати ефективні взаємини між дорослими і дітьми – чи то на рівня «педагог – здобувачі освіти» чи на рівні «батьки – діти».

У фаховій літературі виокремлюються такі моделі, які використовуються в роботі з сім'єю вихованців.

1. *Модель взаємодії, заснована на транзактному аналізі Е. Берна.* Тут особлива увага приділяється специфічним «діям-транзакціям», які перебувають у постійному обміні. Кожен з учасників може перебувати в одному зі станів – Батько, Дитина, Дорослий, яким відповідає певне начало, що гарантує розвиток і безпосередню радість від спілкування, нормативність і усвідомленість поведінки.

2. *Модель групових консультацій.* Основний розробник цієї моделі Х. Джиннот запропонував розглядати взаємодію батьків із дітьми винятково з практичного погляду, де головним моментом можна вважати розв'язання конкретної проблеми. На перший план виходить обмін досвідом виховання дітей між дорослими, у рамках якого реалізується одне із завдань виховання дітей – допомогти їм зрозуміти себе, виховати самоповагу, що в подальшому відобразиться на повноцінному формуванні особистості [4].

3. *Модель почуттєвої комунікації* К. Роджерса пропонує розглядати в якості основного мотиву поведінки потребу людини в самовираженні. У даному випадку передбачається активне навчання спілкуванню, слуханню, самовираженню. Навчально-теоретична модель Роджерса базується на теорії біхевіоризму, відповідно до якої

поведінка людини являє собою сукупність реакцій на зовнішні стимули. Зміни в оточенні, відповідно до даної моделі, ведуть до змін у поведінці. Тут можна активно використовувати різні позитивні та (або) негативні підкріплення, які допоможуть змінити поведінку чи реакції дітей [3].

4. *Персоналістична модель А. Адлера* визнає взаємну повагу необхідною умовою для гармонійного розвитку дитини. Основні принципи, що розглядаються Адлером, це рівні права суб'єктів освітнього процесу і співпраця між ними, що допомагає дорослим розуміти відповідальність за свої виховні впливи і адекватно сприймати індивідуальні відмінності дітей. Звідси випливає принцип «природних результатів», тобто виховання дитини не шляхом диктату батьків, а через усвідомлення дитиною своїх безпосередніх дій та поведінки, і відповідно, обмеженості своїх можливостей і прийняття відповідальності [4].

У ході аналізу ефективної взаємодії в освітньому процесі також варто звернути увагу на ідеї та принципи педагогіки підтримки, що її популяризує Шалва Амонашвілі: він пропонує використовувати чотири основні тактики, які можна застосовувати на різних рівнях взаємодії.

Тактика захисту. Її основний девіз: «Дитина не повинна ставати жертвою обставин». При цьому педагог захищає дитину від негативних обставин, що блокують дитячу активність і розвиток, педагог (або інший дорослий) повинен пом'якшувати психо-емоційний вплив негативних обставин і розвивати в дитині здатність долати страх перед обставинами. Як бачимо, сьогодні така тактика виявляється надзвичайно актуальною і корисною в умовах воєнного стану, коли більшість українських дітей перебувають у постійному старху перед військовою агресією і потенційною можливістю загинути. У дітей блокуються позитивні емоції, виникає щоденний страх за своє існування і зникає бажання навчатися чомусь новому. І тут на допомогу має прийти дорослий – педагог чи батьки – і навчити дитину долати негативні емоції, зацікавити її пізнанням нового і відкриттям ще незвіданого [1].

Тактика допомоги. Як стверджує Ш. Амонашвілі, «дитина багато чого може робити сама, якщо буде активною в рішенні своєї проблеми. Потрібно лише допомогти їй у цьому». Насправді, люди спроможні діяти не тільки тоді, коли мають певні цілі й завдання, а й створювати для себе нові цілі й завдання, ідучи на ризик.

Тактика сприяння. Перехід до неї можливий лише після того, як дитина, завдяки тактикам захисту і допомоги, розблокує свою активність і буде вільною для ризику і вибору. Педагога у тактиці сприяння вирізняє те, що він «не працює на майбутнє дитини», не визначає її майбутнє, а реально створює умови, щоб дитина,

поспішаючи у майбутнє, у міру своєї усвідомленості вибудовувала своє сьогодення і керувала ним.

Тактика взаємодії. Ця тактика може змінювати позиції педагога і дитини. Вона необхідна в тому випадку, коли дитина сама готова розв'язувати свою проблему і звертається до педагога за допомогою в цьому. На цьому й будується договір між дитиною і дорослим – спільна активність в пошуку виходу з ситуації і розподіл відповідальності за їх результат. Освітній ефект тактики взаємодії формується передусім з того, що дитина набуває досвіду проєктування спільної діяльності [1-2].

Організація ефективної взаємодії учасників освітнього процесу дозволяє розв'язати такі завдання: побудувати роботу з сім'єю на основі партнерської взаємодії; створити творчу атмосферу між учасниками діяльності, залучаючи всіх до безперервного саморозвитку.

Дотримання правил ефективної взаємодії в освітньому процесі дозволяє здобувачам освіти – дітям, підліткам, юнакам і дівчатам набувати соціального досвіду, гармонійно розвиватися, формувати систему власних ціннісних орієнтацій, мати мотивацію до навчання. Для педагогів і фахівців, так чи інакше залучених до освітнього процесу, така взаємодія дозволить оцінити свої професійні можливості та досягнення, постійно вдосконалювати свою майстерність; сформувати партнерські, довірчі відносини між колегами, дітьми та їхніми батьками; для керівників закладів освіти – допоможе створити: комфортний психологічний клімат у колективі; підвищити ефективність освітніх проєктів та програм; створити привабливий імідж установи; для батьків – стати активними учасниками та партнерами освітнього процесу; отримувати повну інформацію про розвиток та досягнення своєї дитини; користуватися рекомендаціями фахівців під час вибору закладу освіти з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей дитини.

Література

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький: Подільський культурнопросвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. 170 с.
2. Ілляшенко В. Гуманістична педагогіка Ш. О. Амонашвілі. *Дидаскал*. 2019. № 19. С. 100-101.
3. Rogers, C. Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.
4. Sjöström, Jonas, Ågerfalk, Pär & Tuunanen, Tuure. An Educational Interaction Model for Curriculum Design and Evolution. International Conference on Information Systems. At: Austin, Tx. 2021/12/10. URL.:www.researchgate.net/publication/354821053_An_Educational_Interaction_Model_for_Curriculum_Design_and_EvolutionT1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Сімоненкова А. В.

У статті розкрито теоретичні аспекти аналізу педагогічного процесу. Проаналізовано структуру педагогічного процесу: цільовий, змістовий, організаційний, результативний компоненти. Визначені і описані функції педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічний процес, компоненти педагогічного процесу, функції педагогічного процесу.

THEORETICAL ASPECTS OF THE ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Simonenkova A. V.

The article describes the theoretical aspects of the analysis of the pedagogical process. The structure of the pedagogical process was analyzed: target, content, organizational, effective components. The functions of the pedagogical process are defined and described.

Key words: pedagogical process, components of the pedagogical process, functions of the pedagogical process.

У педагогіці провідним та найширшим поняттям є «педагогічний процес» (у низці джерел вживається синоніми «освітній», «навчально-виховний процес»). Його зміст і організація є однією з основних функцій будь-якої освітньо-виховної системи. Ті системи, що організовують педагогічний процес, визначаються як «педагогічні системи». До них відносять: школи, заклади вищої освіти, військові підрозділи і частини тощо [3].

Педагогічним процесом називають розвиваючу взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Педагогічний процес – це система, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами, методами їх функціонування. Система – це виділена на основі певних ознак впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою функціонування і єдністю управління, які перебувають у взаємозв'язку з середовищем як цілісне явище. Прикладом систем, в яких здійснюється педагогічний процес, є система освіти в цілому, школа, клас, навчальні заняття тощо. Кожна з них функціонує в певних зовнішніх умовах: природничо-географічних, суспільних, культурних тощо. Для кожної системи існують специфічні

умови. Для шкільної системи характерними є матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні особливості [3].

Саме поняття «процес» походить від латинського слова *processus*, яке означає походження, просування вперед. У словнику іншомовних слів даються такі визначення процесу:

1. Послідовна зміна предметів і явищ, що відбувається закономірним порядком.

2. Сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату [4].

У структуру педагогічного процесу входять дві групи компонентів: постійні та змінні. До постійних компонентів належать: педагоги, вихованці, зміст освіти (суб'єкти педагогічного процесу). Змінні компоненти педагогічного процесу, що залежать від суб'єктів педагогічного процесу та їх взаємодії, це – ціль, методи, засоби форми та результати педагогічного процесу [2].

Цільовий компонент містить у собі всю різноманітність мети і завдань педагогічної діяльності: від генеральної мети – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів.

Змістовий компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання зокрема.

Діяльнісний компонент передбачає взаємодію педагогів і вихованців, їх співробітництво, організацію й управління процесом, маючи на увазі підсумковий результат. В науково-педагогічній літературі цей компонент називають ще організаційним або організаційно-управлінським.

Результативний компонент процесу відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки у відповідності з визначеною метою і завданнями.

Між компонентами педагогічного процесу виділяють певні зв'язки – інформаційні, організаційно-діяльнісні, комунікативні, управління та самоврядування, причинно-наслідкові, генетичні, які виявляють історичні тенденції, традиції в навчанні й вихованні, забезпечують певну наступність і послідовність при плануванні й реалізації нових педагогічних процесів [3].

Педагогічний процес – спеціально організована взаємодія педагогів та вихованців, спрямована на вирішення розвиваючих та освітніх завдань. Педагогічний процес виконує такі взаємопов'язані функції:

- 1) навчальну – формування мотивації та досвіду навчально-пізнавальної та практичної діяльності, засвоєння основ наукових знань та досвіду ціннісних відносин, що міститься в них;

2) виховну – формування ставлення особистості до навколишнього світу, до себе, формування певних якостей, властивостей особистості;

3) розвиваючу – розвиток психічних процесів, властивостей та якостей особистості.

Рушійними силами педагогічного процесу є властиві йому *протиріччя*: між висунутими з боку суспільства, мікросередовища вимогами до особистості та досягнутим рівнем її розвитку; між різноманіттям життєвих взаємодій дитини та неможливістю школи охопити їх своїм педагогічним впливом; між цілісністю особистості школяра та спеціально організованим впливом на нього у процесі життєдіяльності; між груповими формами навчання та виховання та індивідуальним характером оволодіння знаннями, духовними цінностями; між регламентацією педагогічного процесу та власною активністю вихованця тощо [2].

Предметом педагогічної праці є формування підростаючої особистості, яка ще не володіє необхідними для дорослої людини знаннями, уміннями, навичками, досвідом. Своєрідність об'єкта педагогічної діяльності виявляється ще й у тому, що він розвивається не в прямо пропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, що властиві його психіці, – особливостям сприймання, розуміння, мислення, становлення волі і характеру.

Засоби (знаряддя) праці – це ланка, яка виникає між людьми і предметом праці з метою забезпечення бажаного впливу на предмет. Засоби праці в педагогічному процесі є надто специфічні. До них належать не лише знання педагога, його досвід, особистий вплив на вихованців, але й види діяльності школярів, способи співробітництва з ними, методика педагогічного впливу. Це є духовними засобами праці.

Продуктом педагогічної праці в широкому розумінні є вихованець, підготовлений до життя і праці. В конкретних процесах загального педагогічного процесу вирішують окремі завдання, формують певні якості особистості відповідно загальної мети виховання.

Педагогічний процес характеризується також певним рівнем організації, управління, продуктивності (ефективності), технологічності, економності, виділення якого сприяє обґрунтуванню критеріїв, які дозволяють не лише якісно, а й кількісно оцінювати досягнуті рівні. Визначальною характеристикою педагогічного процесу є час. Саме час є універсальним критерієм оцінювання ефективності і якості цього процесу.

Педагогічний процес є не механічним поєднанням процесів виховання, навчання, розвитку, а якісно новим утворенням, якому властиві свої особливі закономірності. Цілісність, загальність, єдність – найважливіші його характеристики. Складна діалектика відношень в

педагогічному процесі полягає: 1) в єдності і самостійності інших процесів, які його утворюють; 2) в цілісності й підпорядкованості його складових систем; 3) в наявності загального і збереженні специфічного.

Домінуючою функцією процесу навчання є навчання, виховання – виховання, розвитку – розвиток. Однак, кожний з визначених процесів виконує в цілісному педагогічному процесі й інші функції: виховання здійснює не лише виховну, а розвиваючу й освітню функцію, а навчання неможливе без виховання й розвитку. Ця діалектика взаємозв'язків впливає на мету, завдання, зміст, форми і методи реалізації органічно неперервних процесів, при аналізі яких доводиться виокремлювати домінуючі характеристики. Так, у змісті освіти переважає формування наукових знань, засвоєння понять, законів, принципів, що здійснює суттєвий вплив і на розвиток, і на виховання особистості.

У змісті виховання переважає формування переконань, норм, правил, ідеалів, ціннісних орієнтацій, мотивів тощо, разом з тим, формуються й уявлення, знання, уміння. Отже, обидва процеси спрямовані на досягнення головної мети — формування гармонійно розвиненої особистості, але кожен з них сприяє досягненню цієї мети властивими саме йому засобами [3].

Література

1. Волошина О. В. Основи корекційної педагогіки. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. – К., «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
3. Нікітіна Н.М., Кислінська Н.В. Введення у педагогічну діяльність: теорія та практика. – М.: Академія, 2008 – 224 с.
4. Ягунов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Соболев Д. О.

У статті висвітлюється питання розвитку інтеграції в освіті, її цілі у формуванні ключових компетентностей, які забезпечують навчання, виховання та формування особистості здобувача освіти.

Ключові слова: інтеграція, інтегровані заняття, компетентність, ключові компетентності, освіта, освітній процес.

INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES

Soboliev D. O.

The article highlights the question of development of integration in education, its goals in the formation of key competencies, that provide training, education and the formation of the personality of the student of education.

Key words: integration, integration classes, competence, key competences, education, educational process.

Важливим і актуальним для системи української освіти є питання впровадження інтеграції в освітній процес. Його актуальність зумовлена новими соціальними запитами та вимогами, що висуваються до навчальних закладів і обумовлена змінами в сфері освіти і науки.

Головним завданням системи української освіти є підготовка учнів до сучасного життя, формування необхідних ключових компетентностей через інтеграцію навчальних дисциплін: від формування цілісної картини світу, планетарного мислення, уміння об'єднати в єдину цілісну систему вузькі галузеві проблеми, до реалізації принципу національної спрямованості освіти, який передбачає інтеграцію освіти з національною історією, традиціями, українською культурою, відкритість освіти, що зумовлює, у свою чергу, інтеграцію у світові освітні простори [2;3;4].

Інтеграція є одним із давніх понять в історії розвитку науки. Вона відображається в працях мислителів Платона, Аристотеля, Канта. Інтеграція як педагогічне явище має давні традиції. Дослідження інтеграції змісту освіти в її історичному вимірі дає змогу з'ясувати: виникнення передумов ідеї інтегрованого навчання походить ще із джерел педагогіки, як науки і пов'язані з іменами Я. Коменського, Г. Песталоцці, А. Дістервега та інших видатних педагогів. У нашій державі проблемою інтеграції займалися вчені – педагоги Н. Бібік, М. Гуз, О. Данилюк, М. Іванчук, І. Козловська, С. Якименко та інші. На їхню думку, взаємне використання знань є ключовою перевагою при застосуванні інтеграції в освітньому процесі, що дають можливість усунути дублювання матеріалів і змогу формувати цілісні системи знань.

На думку Н. Костюка, інтеграція – це процес взаємодії елементів із певними властивостями, що передбачає встановлення, ускладнення та зміцнення істотних зв'язків між цими елементами на обґрунтованій основі, у результаті чого утворюється інтегрований об'єкт – система, з новими властивостями, структура якої зберігає індивідуальні властивості вихідних елементів.

На результативності інтеграції наголошує І. Козловська, що інтеграція представляє собою процес і результат створення

нерозривного, зв'язаного між собою та єдиного зв'язків; під поняттям інтеграція науковця розуміє процес взаємопроникнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови, інтеграція трактується як доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [1].

Отже, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи.

Актуальність впровадження інтеграції в навчальний процес дає змогу: об'єднати матеріали кількох предметів навколо однієї теми в одне ціле; сформувати учня, як творчу, розвинуту особистість; учні зможуть застосувати набуті знання з навчальних предметів у різних формах і методах своєї подальшої діяльності [6].

Інтеграція вимагає використання різноманітних форм викладання. Це суттєво впливає на ефективність сприйняття навчального матеріалу учнями. Це стає школою співпраці та взаємодії для всіх учасників – викладачів та учнів, щоб допомогти їм рухатися вперед разом до спільної мети. Сучасна педагогічна наука одним із своїх основних дидактичних принципів вважає інтеграцію.

Інтеграційні процеси в освіті останніми роками посідають важливе місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування якісної, цілісної системи знань і умінь особистості, підвищення їх ефективності, розвиток творчих здібностей та можливостей.

Інтегровані заняття є ефективними під час опанування учнями навчальної програми з багатьох предметів. Вони за навчальним планом викладаються як окремі, навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягти повноти знань. Метою навчальних занять, побудованих за інтегрованим змістом, є створення передумов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, стимулювання уяви, позитивно – емоційного ставлення до пізнавальної діяльності.

Формування ключових компетентностей спрямоване на такі якості як освіченість, культура, соціальна адаптація та творча самореалізація, але оскільки компетентності – це перш за все суспільні вимоги до навчання громадян, єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей в інтегрованому освітньому процесі не існує.

Компетентнісне ставлення особистості до життя означає потребу в самопізнанні, саморегулюванні в різних видах творчої діяльності, уміння об'єктивно вирішувати життєві проблеми. Отже, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією суспільства певної країни або регіону, де прописується та зазначається в законодавчих документах про освіту [2;4;5].

Отже, на інтегрованих заняттях формуються наступні компетентності:

1. Ціннісно – смислові компетентності, в яких висвітлюється важливість вивчення теми, розуміння мети та поставлених задач заняття.

2. Інформаційні компетентності, відбувається робота з додатковою літературою, самостійний пошук, аналіз необхідної інформації та матеріалу учнями.

3. Культурні компетентності, де відбувається розуміння й розвиток культури мовлення, патріотизм, особливості національної та загальнолюдської культури, роль науки та релігії в житті людини.

4. Комунікативні компетентності, які сформують в учнів вміння працювати в групах, взаємодія та комунікація з іншими, свою роль в оточенні.

5. Міжпредметні компетентності, де сформується здатність застосовувати до певного кола проблем навчальних предметів набуті знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення до навколишнього середовища [6;7].

Застосування інтеграції та продуктивного інтегративного підходу в навчанні сприяє встановленню взаєморозуміння та покращення взаємодії вчителів і учнів у процесі навчання, дає можливість ширше використовувати потенційні можливості змісту навчального матеріалу і створення нових навчальних програм, для розвитку здібностей учнів.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти 2020 року в школі. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
3. Закон України «Про освіту» в школі/ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки/ URL: <http://www.mon.gov.ua>.

6. Просіна О В. Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі. *Тематичний випуск журналу «Методист»*. № 2 (74), лютий. 2018. С. 68–71.
7. Стрепітова Р. А. Використання міжпредметних зв'язків – шлях до удосконалення змісту навчального матеріалу. *Збірник матеріалів інтернет – семінару «Інтеграція знань з предметів природничо – математичного циклу: проблеми та шляхи вирішення»*. Ч. II. Черкаси, 2012. С. 50 – 53.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Собчук Б. О.

Розглядаються особливості підготовки майбутніх учителів Польщі.

Ключові слова: Польща, професійна підготовка, вчитель, педагогічна практика.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF POLAND

Sobchuk B. O.

The peculiarities of the training of future teachers in Poland are considered.

Key words: Poland, professional training, teacher, pedagogical practice.

Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, підвищення її якості відповідно до світових стандартів, вимог ринку праці та викликів швидкозмінного глобалізованого світу. Спираючись на міжнародні освітні документи та постанови, освітня політика України спрямовується на забезпечення якості всіх ланок освіти, зокрема вищої освіти.

Вітчизняна педагогічна наука приділяє велику увагу модернізації професійної підготовки вчителів, спираючись на світові та європейські освітні тенденції. У цьому контексті, враховуючи спільність етнічних, політичних умов, географічну близькість, мобільність молоді, вивчення польського досвіду забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів та його порівняння з українським є цінним для використання у вітчизняному освітньому просторі.

Прогрес людства уможливорюється за рахунок збагачення історичного досвіду у різних сферах суспільного розвитку. Чим більше відбувалося розширення науково-інформаційного середовища, що супроводжувалося накопиченням нових знань, тим більш гострою була проблема цілеспрямованого передавання позитивного досвіду людства наступним поколінням. Відтак розвиток педагогічної галузі є

об'єктивною потребою на всіх історичних етапах трансформації суспільства. Тому проблема професійного становлення вчителя провертала увагу багатьох видатних мислителів, письменників, педагогів, котрі зробили вагомий внесок в історію вітчизняної педагогічної школи (Г.Сковорода, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Костомаров, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А.Макаренко, Ш. Амонашвілі та ін.). Важливе значення для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів мають праці українських учених, в яких висвітлено: питання філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); розвиток вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів (С. Калашнікова, Ж. Таланова), зокрема вищої педагогічної освіти (В. Бондар, О. Дубасенюк, В. Луговий).

Перетворення в українському освітньому середовищі на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості вимагають визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у галузі підготовки фахівців вищої школи. Провідним напрямом у процесі підготовки студентів до педагогічної діяльності є гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей та здібностей особистості й утвердження загальнолюдських цінностей.

У сучасних умовах актуалізується розроблення компетентнісного і діяльнісного підходів до професійної підготовки вчителів, що розглядаються як стратегічні шляхи підвищення якості педагогічної освіти.

Пріоритетні змістові аспекти вищої педагогічної освіти у Польщі корелюють з цілями і завданнями шкільної освіти, оскільки вчитель є суб'єктом освітнього процесу, який безпосередньо реалізує освітні новації. Державні вимоги для шкіл, задекларовані у постанові про педагогічний нагляд (2009 р.), визначають такі стратегічні завдання:

1. Основою діяльності школи є орієнтація на розвиток учнів.
2. Створення освітнього середовища, мотивуючого до самоконтролю і саморозвитку учнів.
3. Зміст шкільної освіти відповідає національному курикулуму.
4. Створення умов для розвитку активності учнів.
5. Формування і розвиток громадянської компетентності.
6. Організація розвитку учнів відповідно до їх особистих потреб.
7. Організація співпраці вчителів в організації освітнього процесу.
8. Формування ціннісного ставлення до освіти упродовж життя.
9. Організація взаємодії з батьками на партнерських засадах.
10. Взаємодія з громадою для розвитку освітнього середовища.
11. Планування роботи на основі аналізу результативності освітнього

процесу.

12. Забезпечення постійного розвитку освітнього середовища і всіх його суб'єктів [6, с.38-42].

Професійно-педагогічна підготовка вчителів Польщі, яка донедавна орієнтувалася на технологічний підхід, набуває ознак моделі функціональної та професійної майстерності. Процес підготовки вчителя усе більшою мірою вважається не ремеслом, а мистецтвом, що характеризується креативністю та рефлексією над освітньою практикою. Для студентів істотним є пізнання й випробовування себе в ролі вчителя, визначення власних професійних інтересів, переконаність у психологічній готовності до фахової діяльності. Відтак, майбутній учитель повинен бути добре підготовленим до професії, а не вчитися на власних помилках коштом учнів (а це вже межує з моральним злочином).

У середовищі польських освітян побутує думка, що викладачі вищих шкіл з підготовки майбутніх учителів не повинні зосереджуватися лише на трансформації теоретичних знань. Натомість вони мають сприяти самостійному отриманню студентами професійних компетентностей, зокрема завдяки організації практичної діяльності шляхом експериментування й набуття цінного досвіду. Здійснити таке завдання можна лише за умови тісної співпраці з учителями базових шкіл, де студенти перебувають майже стільки ж часу, скільки на заняттях у вищій школі. Головними завданнями шкільної практики є формування вмінь налагодження міжособистісної взаємодії в учнівському колективі, організації праці з малими групами та окремими учнями.

Відомий польський педевтолог Х. Квятковська обґрунтувала теоретико-методологічні засади організації та проведення педагогічних практик. Зокрема вона зазначає, що накопичення знань не гарантує пропорційного збагачення діяльнісних можливостей студента (в екстремальних випадках це явище виявляє себе як поява “навченої безпорадності”). Натомість накопичення практичного досвіду завжди супроводжується накопиченням знань [6]. В ідеальному випадку пізнання й діяльність повинні організовуватися так, щоб збагачення обох було взаємовідповідним і не виникало небезпечних переваг теоретичного (пізнавального) і практичного аспектів у підготовці майбутнього вчителя. Як зауважує автор, у реальних умовах учительський фах відзначається необхідністю постійного зіставлення багатовимірності й багатоаспектності (особливо у сфері етики і моралі) кожного навчально-виховного випадку з малою кількістю цілей впливу на учня. Відомо, що часом ціна педагогічної помилки не менша, ніж помилка кардіохірурга.

Отже, професійно-педагогічна підготовка взагалі, а педагогічна практика зокрема, мають організовуватися так, щоб забезпечувалося

збагачення не лише операційно-праксеологічного аспекту, не лише знань і практичних навичок, але й накопичення так званого “клінічного” досвіду, формування комплексу етично-моральних професійних компетентностей [6, 237 – 240].

Література

1. Василюк А. Теоретичні підходи до формування професійних компетентностей учителів у Польщі. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси, 2013. № 34 (287). С. 7 – 11.
2. Василюк А. Реформи і гуманізація освіти в сучасній Польщі та шляхи формування особистості вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць*. Київ, 1999. Вип. 2. С. 92 – 95.
3. Вишневська Е. Удосконалення підготовки вчителів у Польщі відповідно до вимог ринку праці. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 4 (14). URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/view/18824/16548>.
4. Мишишин І. Удосконалення професійної підготовки вчителів у Польщі в контексті інтеграційних змін. URL: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/19_1/20_myshchysyn.pdf
5. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. Київ : Вид-во. 2016. 44 с.
6. Kwiatkowska H. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa, PWN, 1988. 358 s.

МОНІТОРИНГ ЯК ОСНОВА ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Соколовська Т. В., Бурлака Н. І., Малінін В. В.

Автори доводять, що контроль оцінки якості освіти у навчальних закладах є основою для формування висококваліфікованих кадрів із метою забезпечення належного рівня освіти в Україні. Саме моніторинг як спосіб контролю дає змогу адекватно оцінювати ситуацію і вчасно корегувати недоліки в роботі фахівців своєї справи.

Ключові слова: моніторинг, оцінка, якість, освіта.

MONITORING AS A BASIS FOR EVALUATING THE QUALITY OF EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Sokolovska T. V., Burlaka N. I., Malinin V. V.

The authors prove that the control of the assessment of the quality of education in educational institutions is the basis for the formation of highly qualified personnel in order to ensure the proper level of education in Ukraine. It is monitoring as a method of control that makes it possible to adequately assess the situation and timely correct shortcomings in the work of specialists in their field.

Key words: monitoring, assessment, quality, education.

Моніторинг – це комплекс наукових, технічних, технологічних, організаційних та інших засобів, які забезпечують систематичний контроль за станом і тенденціями розвитку природних, техногенних і суспільних процесів.

Методологічно моніторинг – це проведення низки одноманітних замірів досліджуваного об'єкта і подальший їх аналіз, оцінку, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій, їхніх змін та самої динаміки [1].

Якщо брати до уваги освітній моніторинг – це система організації збору, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і передбачення її розвитку [2].

Від звичайного контролю знань моніторинг відрізняється тим, що дає змогу оцінити стан речей у динаміці, чим і забезпечує можливість поточного корегування недоліків, що значно підвищує ефективність того чи іншого процесу.

Моніторинг й оцінювання – це по суті споріднені речі, проте між ними існує суттєва відмінність. Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й результати саме в системі освіти.

Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформулювати оцінне судження про ситуацію. Систематичне збирання фактів про рівень досягнень у навчанні, подібно до системи, що є показовою під час проведення моніторингу навчального процесу, є важливим елементом оцінювання у моделі підзвітності.

Моніторинг указує на те, як через оцінку судження можна забезпечити існування підзвітності для того, щоб впливати на системи керування й контролю.

Історія становлення моніторингу в освіті нараховує понад 100 років. Офіційно на національному і регіональному рівнях упровадження моніторингового оцінювання як методу дослідження систем освіти й освітнього процесу для поліпшення його якості починається з 30-х років ХХ ст.

Моніторинг – досить широке поняття, що доводять різні літературні джерела. Методологію педагогічних вимірювань і моніторингу освіти розробляли Т. Гусен, Б. Блум, Річард М. Вулф, Джон Ф. Ківз, Джеймс С. Коулман, Т. Невіл Послтвейт, Р. Тайлор, Р. Торндайк, а також наші українські дослідники – І. Булах, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко та ін.

В Україні історія становлення системи моніторингу в освіті на національному рівні починається з 1997 року і пов'язана зі створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання

Міністерства освіти України. Із 1999 року його реформовано у відділ моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти, який започатковує всеукраїнські моніторингові дослідження якості основної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2001, 2003, 2004) [2].

Професійний моніторинг – процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найоптимальнішого вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання.

Є. М. Хриков визначив основні напрями моніторингу [3]:

- моніторинг контексту освітнього процесу;
- моніторинг ресурсів освітнього процесу;
- моніторинг перебігу освітнього процесу;
- моніторинг результатів освітнього процесу.

Також, моніторинг можна класифікувати за різними ознаками.

I. Залежно від методології.

1. Динамічний – аналізуються дані про динаміку розвитку або зміни об'єкта, явища чи певної характеристики. Це найпростіший спосіб моніторингу, який використовується для аналізу відносно простих систем. Провідною метою якого є: встановлення тенденцій, а не виявлення їхніх причин чи передумов.

2. Конкурентний – паралельно за єдиною методологією досліджуються одна, кілька чи низка ідентичних або подібних систем. Такий моніторинг дає змогу оцінити і порівняти показники систем, виявити різницю між ними, встановити переваги й недоліки.

3. Порівняльний – порівнюються окремі показники або результати більш комплексних досліджень, проведених за ідентичними критеріями, кількох систем одного рівня або вищих і нижчих систем. Такий підхід дає змогу рандомізувати показники, виявити причини, що збільшують або зменшують різницю між ними.

4. Комплексний – поєднує методи дослідження, що використовуються в різних видах моніторингів [4].

II. Залежно від цілей розрізняють такі види моніторингу:

1. Інформаційний – полягає в структуризації, накопиченні та поширенні інформації.

2. Базовий – виявляє нові проблеми, небезпеки, тенденції до того, як вони стануть осмисленими на рівні управління. За об'єктом моніторингу організовується постійне спостереження з періодичним вимірюванням показників.

3. І останній проблемний – з'ясування закономірностей, процесів, небезпек, проблем, які вже відомі, та розуміння, усунення, коригування яких важливе з погляду управління [5].

Висновки

Отже, характер моніторингу, його форма, матеріально-технічне забезпечення відповідають потребам сьогодення та забезпечують зв'язок результатів спостереження з попередніми для становлення швидкого порівняльного аналізу показників якості освіти у навчальних закладах.

У зв'язку з необхідністю створення саме творчої особистості і здійснення особистісного підходу до учня особливе значення має забезпечувати постійне спостереження за ним. Ідеться про моніторинг, що з латинської «застерігався, спостереження». Останній цінним тим, що в ході навчально-виховного процесу педагоги можуть своєчасно виявляти будь-які проблеми життєдіяльності учня і здійснювати корекцію умов навчально-виховного процесу та суттєво впливати на кінцеву якість освіти. Завдяки використанню моніторингу школяр як суб'єкт співтворчості з учителем стає одночасно і об'єктом постійної педагогічної підтримки.

Практикою доведено, що ефективність організації навчально-виховного процесу в закладі освіти прямо залежить від абсолютного та об'єктивного контролю, що «є необхідною складовою діагностування педагогічної діяльності (моніторинг)», бо неконтрольований процес – то некерований процес.

Слово «контроль» означає «забезпечення або перевірку правильності тих чи інших дій у сфері виробництва та управління. Найважливішою умовою результативності керівництва (управлінська діяльність) є зворотній зв'язок.

Література

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%Bo_%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%Bo
2. Ожеван М. Л. Міжнародний медіа-моніторинг. *Українська дипломатична енциклопедія: у 2-х т.* Київ: Знання України, 2004. 812с.
3. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом. Київ, 2006. 365 с.
4. Шедина Н.А. Моніторинг макроекономічних та галузевих показників. Вип. 2 Київ: Мінекономіка, 2001. 106 с.
5. Щербак В. Г. Управління персоналом підприємства: наукове видання. Харків : ХНЕ, 2005. 220 с.

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сорочан М. П.

На основі вивчення дефініцій, нормативних документів та наукових психолого педагогічних досліджень проаналізовано різні підходи до визначення структури готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Зроблено висновки, що комплексна цілеспрямована діагностика сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання може бути забезпечена застосуванням мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів та відповідних показників із урахуванням трудових функцій визначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти». Розкрито показники виокремлених компонентів готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: структура готовності, компоненти готовності, майбутні вихователі, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.

THE STRUCTURE OF THE READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Sorochan M. P.

Based on the study of definitions, normative documents and scientific psychological and pedagogical studies, various approaches to determining the structure of readiness of future teachers for professional activity in the conditions of inclusive education in preschool education institutions were analyzed. It was concluded that a comprehensive purposeful diagnosis of the readiness of future educators to work in the conditions of inclusive education can be ensured by the use of motivational, operational, projective and moral and ethical components and relevant indicators taking into account labor functions (professional competences by group action or group of labor actions, which are included in them) defined in the Professional Standard "Educator of a preschool education institution. Indicators of motivational, operational, projective and moral and ethical components of the readiness of future educators to work in the conditions of inclusive education are disclosed.

Key words: structure of readiness, components of readiness, future educators, inclusive education, children with special educational needs.

Нині впровадження інклюзивного навчання на державному рівні є відповіддю на євроінтеграційні процеси та пов'язане з необхідністю

формування інклюзивного суспільства, здатного розуміти і приймати інтереси і потреби громадян, які потребують організації доступного та адаптивного середовища освітньої, професійної та інших видів діяльності.

Провідним завданням педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) є підготовка майбутніх педагогів до модернізації системи освіти України шляхом упровадження інноваційних моделей і технологій реалізації інклюзивного навчання майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти (ЗДО) у процесі професійної діяльності.

У сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях є різні підходи до визначення структури готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах ІОС (інклюзивного освітнього середовища).

До першої групи відносимо роботи в яких структура готовності майбутніх педагогів розглядається через професійно практичну та професійно теоретичну підготовку.

Прикладами таких досліджень, можуть бути праці Н. Агаркової, яка серед основних компонентів професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкової школи до роботи з дітьми з ООП виділяє: «теоретичний (система знань та уявлень про особливості психофізичного розвитку та побудови на цій основі освітнього процесу), практичний (методи, форми та засоби реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а також формування у майбутніх вихователів та вчителів відповідних професійних компетенцій) та особистісний (сукупність стійких мотивів, визнання кожної дитини вищою цінністю, суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття «особливих дітей» [1, с. 75].

Нам імпонує думка А. Бобро та ін., які вивчаючи готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах ІОС роблять висновок, що це «двосторонній процес, де одна складова характеризує володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей дітей звичайних та з особливими освітніми потребами, використання варіативності у процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно освітньому процесі, а друга – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволеність власною педагогічною діяльністю, індивідуальний підхід до кожної особистості, використання варіативності у процесі навчання; уміння приєднати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди та вдовольнити власну педагогічну діяльність» [2, с. 109].

На нашу думку, застосування таких компонентів до оцінювання готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС є досить складним, оскільки не забезпечує системний замкнений цикл оцінювання рівня професійної підготовки.

Інша група дослідників до компонентів готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти в основному відносить мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), когнітивний (знaniєвий), операційний чи технологічний та рефлексивний (рефлексивно-емоційний) та інші специфічні компоненти.

Зокрема, І. Демченко дефініцію готовності до професійної діяльності «репрезентовано у триєдиній формі: наявність у майбутнього педагога покликання до обраного фаху (місіонерський компонент), високий рівень його здатності виконувати функції професійної діяльності (компетентнісний компонент), володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-освітній діяльності (саморегулятивний компонент)» [3, с. 22].

І. Кузавою, М. Ярмолук визначено такі структурні компоненти готовності майбутніх вихователів ЗДО до інклюзивної освіти учнів:

«1) емпіричний, що дає знання тих закономірних зв'язків і відносин, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостереження; спонукання до перетворювального мислення, зіставлення, узагальнення, роздумів і співпереживання;

2) свідоформуючий, який розглядають як світоглядне самовизначення викладача, розвиток спеціального мислення, бажання підтвердити або спростувати достовірність явищ чи тверджень, довести їх хибність або доцільність, зробити свідомий вибір і перетворити його на елемент власних переконань;

3) емпатійний, розуміння вихованців – прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, вміння стати на їхні позиції;

4) почуттєво-комунікативний, спрямований на розвиток можливостей учителя щиро, емпатійно й креативно транслювати власні почуття й думки, створюючи відповідні взаємозв'язки і налагоджуючи взаємодію між суб'єктами всіх учасників педагогічного процесу, виявлення індивідуальної своєрідності, усунення страху перед можливою невдачею;

5) контрольно-регульовальний компонент передбачає одночасний контроль вихователя за процесом вирішення поставлених завдань і правильністю виконання навчальних операцій, за точністю відповідей;

6) оцінювально-результативний компонент передбачає оцінку педагогами досягнутих в процесі навчання результатів, встановлення

відповідності їх навчально-виховним завданням, знаходження причин тих чи інших прогалин» [4, с. 77].

У контексті нашого дослідження вагомими є висновки І. Садової, яка визначає як компоненти професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти:

«1. особистісний – рефлексивна установка, мотиваційна спрямованість свідомості, волі і відчуттів педагога на інклюзивну освіту дітей;

2. мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності;

3. креативний – творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості;

4. діяльнісний – система професійно-педагогічних знань про проблему» [6, с. 316].

Розглянувши основні групи підходів до визначення компонентного складу готовності майбутніх педагогів до інклюзивного навчання доходимо висновку, про комплексна цілеспрямована діагностика сформованості готовності майбутніх вихователів до роботи в ІОС може бути забезпеченою застосуванням мотиваційного, операційного, проєктувального та морально-етичного компонентів та відповідних показників із урахуванням трудових функцій (професійних компетентностей за групувою дією або групою трудових дій, що входять до них) визначених у Професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» [5]. Охарактеризуємо компоненти та показники готовності більш детально.

Мотиваційний компонент – сформованість стійкої мотивації до роботи з дітьми з ООП, організації та підтримки спільної діяльності здобувачів освіти на засадах недискримінації та поваги для їхньої успішної соціалізації; виявлення почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина; дружнє та неупереджене ставлення до дітей з ООП.

Організаційний компонент – сукупність знань, умінь та навичок про створення, підтримку та розвиток здорового, безпечного (фізично та психологічно), розвивального ІОС за принципами універсального дизайну та розумного пристосування.

Проєктувальний компонент – включає не тільки уміння аналізувати свою професійну діяльність, участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного середовища, а й здатність розробляти та впроваджувати нові зразки інклюзивної

практики: проєктувати індивідуальну траєкторію розвитку й навчання кожної дитини; створювати емоційно-комфортну атмосферу та застосовувати нові способи навчальних комунікацій і форми навчальної взаємодії; освітні результати освоєння освітньої програми, важливим з яких є особистісне самовизначення, індивідуальний прогрес кожного здобувача освіти відповідно до розвивального потенціалу; проєктувати мобільні і динамічні, розвивальні освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування із урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та конкретних освітніх завдань.

Морально-етичний компонент – сформованість емоційного інтелекту, комунікативної толерантності та позитивного відношення до роботи в ІОС; здатність до самоконтролю, самоорганізації та партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу; професійного співробітництва з батьківською спільнотою, профільними фахівцями та організаціями; реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини спільно із командою психолого-педагогічного супроводу; «здатність враховувати культурні, релігійні, соціальні та мовні особливості родини під час освітнього процесу та здійснювати його незалежно від власних поглядів, стереотипів та упреждень» [5].

Література

1. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, *Social Work and Education*, vol. 6, №. 1., pp. 70-79. DOI: 10.25128/2520-6230.19.1.7.
2. Бобро А. А., Бобро Л. В., Дубровська Л. О, Мовчан В. О. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. 2019. № 2. С. 104-112.
3. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. автореф. дис. ... докт пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Умань, 2016. 42 с.
4. Кузава І., Ярмолюк М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ IV. Спеціальна педагогіка та соціальна робота. 2 (304), Т.2. 2016. С. 75-81.
5. Наказ Міністерства економіки України. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». Від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
6. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-45.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ НУШ

Стець К. М.

Нова ситуація розвитку обумовлює необхідність організації особливого середовища й віковідповідної діяльності, в якій дитина могла б себе реалізувати. Визначальним для вибору форм і способів реалізації навчання є дані вікової психології про те, що початок навчання у школі збігається з початком другої фізіологічної кризи – «кризи семи років». Великі зміни у сфері соціальних відносин і діяльності дитини відбуваються на фоні перебудови всіх систем і функцій організму, що вимагає більшого напруження та мобілізації його резервів.

Ключові слова: першокласники, психологічна готовність, нова українська школа, психодіагностичні методики, інтелектуальна готовність дитини до школи.

FEATURES OF CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS FOR EDUCATION IN NUSH CONDITIONS

Stets K. M.

The new development situation necessitates the organization of a special environment and age-appropriate activities in which the child could realize himself. The data of age psychology that the beginning of schooling coincides with the beginning of the second physiological crisis – the "crisis of seven years" are decisive for the choice of forms and methods of implementation of education. Major changes in the sphere of social relations and activities of the child occur against the background of restructuring of all systems and functions of the body, which requires greater stress and mobilization of its reserves.

Key words: first graders, psychological readiness, new Ukrainian school, psychodiagnostic methods, intellectual readiness of the child for school.

Реформування в напрямі гуманізації сучасної системи освіти досить гостро порушує питання готовності першокласників до навчання у школі, оскільки це важливий крок у доросле життя, і від того, яким він буде, залежить здатність дитини адаптуватися до нових умов і реалізувати власні потенційні можливості. Нова українська школа (НУШ) презентувала вимоги до взаємин «учні – батьки – вчителі – школа». Пріоритетами в них є педагогіка партнерства, нові підходи до навчання учнів, формування в них ключових компетентностей.

Різні аспекти психологічної готовності до школи активно досліджуються сучасними українськими вченими: А. Богуш, Н. Варенцова, М. Вашуленко, Н. Дзюбишина, Н. Дурова, Л. Журова, Н. Зеленко, К. Крутій, В. Лихолетенко, Н. Орланова, Н. Невська,

Н. Скрипченко, Н. Старшинська, О. Прищепа, О. Хорошковська, Л. Шелестова та інші [1 – 4].

Метою статті є емпіричне дослідження психологічної готовності дітей до навчання в умовах НУШ.

Для досягнення поставленої мети, використовувався комплекс методів, вибір та поєднання яких залежить від змісту обраної теми. Теоретичні: аналіз, систематизація, узагальнення з проблеми дослідження психологічні особливості готовності першокласників до нової української школи. Використано такі психодіагностичні методики: «Методика готовності до школи» Йєрасика-Керна, «Четвертий зайвий» (автор: упоряд. Н. Чуб); тестові завдання для перевірки інтелектуальної готовності дитини до навчання у школі за С. Банковим; для діагностики та роботи з агресією методика «Вулкан» І. Млюдик та проєктивна методика «Кактус» М. Панфілова.

Експериментальною базою дослідження, восени упродовж 2022 р., була Ладижинська школа №4. Участь брали діти першого класу, 82 опитуваних віком від 6 до 9 років.

За результатами дослідження готовності дітей до НУШ. *За тестом Йєрасика-Керна «Діагностика готовності до школи»* маємо такі дані: 50% дітей мають високий рівень готовності до школи, 40% – середній рівень готовності та 10% дітей з низьким рівнем готовності.

За тестовим завданням на перевірку *інтелектуальної готовності дитини до школи за С.А. Банковим* маємо такі результати: 68% досліджуваних мають високий рівень готовності до школи, середній рівень готовності до школи мають – 23% досліджуваних та низький рівень готовності – 9% дітей.

Проходячи тест «Четвертий зайвий» діти показали такі результати: 10% дітей мають підвищений рівень здатності до абстрагування в невербальній формі; 70% дітей мають звичайний розвиток; 15% дітей мають дещо знижений рівень розвитку; 5% дітей мають знижений рівень розвитку.

За *методикою «Кактус» М. Панфілова* маємо такі результати (рис. 1).

Імпульсивність спостерігаємо в 18% дітей. Її наявність підтверджено у сильному натиску руки учня на пишучий інструмент і уривчасті лінії. Високий ступінь агресивності (*у 13% дітей*) характеризується масивним штрихуванням в різні боки, які розташовані близько один до одного. Сильне штрихування або сильний натиск олівця при зображенні тієї чи іншої фігури видають відчуття тривоги, яке відчуває дитина по відношенню до цього персонажа. І навпаки, саме така фігура може бути зображена за допомогою слабкої, тонкої лінії. *Егоцентризм спостерігаємо в 5% дітей* (у прагненні бути лідером у

всьому). Про наявність даної якості у дитини свідчить великий розмір малюнка і розташування його в самому центрі листа. *Відкритість, демонстративність – у 21% дітей.* Про це дозволяє судити деяка химерність форм на малюнку і виступаючі відростки на кактусі.

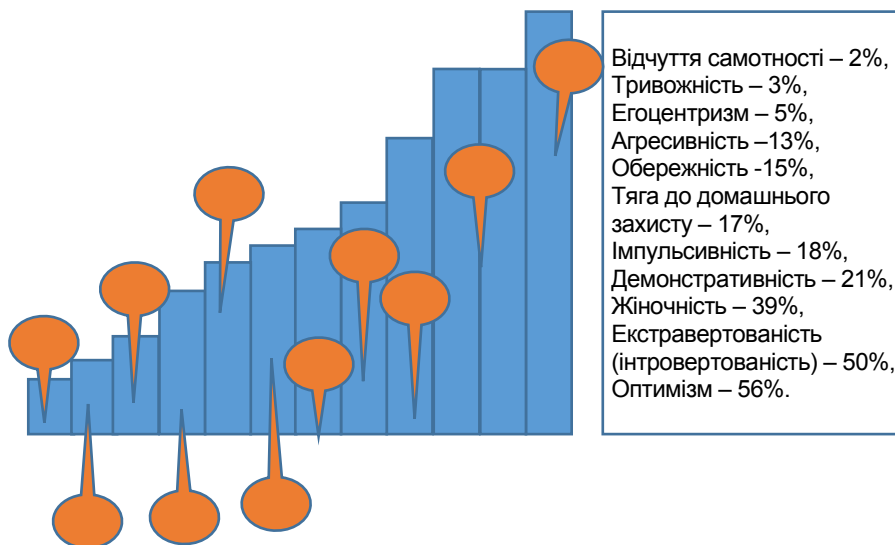


Рис. 1. Результати за методикою М. Панфілова «Кактус».

Обережність і скритність – 15% дітей. На малюнку дитини, яка володіє такими якостями, позначено зігзаги безпосередньо всередині рослини або за її контуром. *Оптимізм відзначено в 56% дітей.* Про нього свідчать яскраві кольори малюнку. Якщо в роботі були використані кольорові олівці, то це свідчить про «щасливий» кактус з життєрадісною усмішкою, який відображає позитивне ставлення до життя дитини. *Тривожність присутня у 3% дітей.* Ця якість відбивається на зображенні у вигляді переривчастих ліній, внутрішнього штрихування.

Стирання намальованого, перемальовування можуть бути пов'язані як з негативними емоціями по відношенню до члена сім'ї, так і з позитивними. Вирішальне значення має кінцевий результат малювання. Якщо стирання і перемальовування не привели до помітної кращої графічної презентації – можна судити про конфліктне відношення дитини до цієї людини. *Жіночність відобразили 39% дітей.* Про неї можна говорити, якщо на малюнку є м'які форми і лінії, квіти і всілякі прикраси – все, що так подобається істинним леді.

Екстравертованість присутня у 50% дітей. Люди, які мають цю якість, дуже товариські. Так і кактус у дитини-екстраверта буде оточений іншими рослинами.

Інтровертованість – 50% дітей. Ця якість має зовсім протилежну характеристику. Відповідно, кактус на аркуші буде тільки один. *Тяга до домашнього захисту (17% осіб)* характеризується наявністю у дитини почуття сімейної спільності на малюнку, де зображений кактус у квітковому горщику. *Відчуття самотності – 2%.* Про його наявність говорить пустельний, дикоростучий кактус.

Як бачимо, методика «Кактус» дозволяє на основі одного малюнка зробити конкретні висновки про емоційний стан першокласника. Іноді це дуже важливо, адже не всі діти відкрито йдуть на контакт з дорослими.

За методикою «Вулкан» І. Млодика під час інтерпретації результатів дослідження аналізуємо: сам вулкан, його виверження, додаткові деталі, колірну гамму, словесний опис вулкана та розташування малюнка на аркуші. Зображення вулкана (гора, височина) характеризує рівень емоційності випробуваного. У першу чергу ми інтерпретуємо розмір вулкана. Чим більший вулкан, тим більш емоційний автор малюнка. Умовно «нормальним» (середнім, типовим) є зображення вулкана приблизно на 1/2 листа. У 60% дітей вулкан є типовим. Вулкан, що займає 2/3 аркуша і більш, служить ознакою високої емоційності: людина переживає інтенсивні емоції, володіє сильною внутрішньою реакцією на події, що відбуваються.

У 20% дітей розміри малюнку менше за 1/3 листа, що вказує або на невисоку емоційність і незначне відображення зовнішніх подій у внутрішньому житті дитини, або на наявність «психологічного обмеження» на емоції. Подібна «заборона» утворюється під впливом виховання, досвіду, професійної діяльності. Як правило, це неусвідомлюване бажання уникнути емоцій – всіх або деяких, наприклад гніву. Аналізуючи зображення вулкана, слід звернути увагу на характер ліній. Дрібне штрихування, виправлення, перемальовування вказують на тривожність; великі штрихи – на імпульсивність. Сильний натиск, жирні лінії малюнка свідчать про напруту, прагненні до домінування; слабкий натиск, ледве помітні лінії – про боязкість, почуття незахищеності.

Виверження лави відображає специфіку вираження емоцій ззовні. Виверження лави вгору і в сторони – показник того, що випробуваний відкрито, ясно і тим більш бурхливо висловлює свої переживання і почуття. У 17% дітей лава, поточна, що слідує вниз за вулканом, – символічно відображає сильні переживання, які глибоко зачепили дитину, її травматичний емоційний досвід. У 14% дітей – це емоційні події, до яких вона несвідомо повертається знову і знову. Якщо вулкан викидає тільки дим або пару – випробуваний в деякій мірі проявляє свої емоції, але робить це не прямо, не в повній мірі. Тобто реально пережиті і зовні виражені події цілком не збігаються або взагалі неправдоподібні.

У 38% дітей на малюнку відсутнє виверження лави, яке свідчить проте, що випробуваний взагалі не показує свої почуття.

Зустрічаються такі малюнки (31% дітей), на яких жерло вулкана покрито льодом або засніжене. Це символічне вираження «замороженої емоційності», заборони на емоції, їх витіснення із свідомості. Досить часто в малюнках виверження вулканів зустрічаються різносторонньо з викидами каміння в різні боки. Це показник певних руйнівних тенденцій, що характерно для агресивних дітей, а також для тих, хто пережив життєві події й несвідомо оцінює їх як життєві удари долі або несправедливість.

Отож, створення сучасного освітнього простору в умовах нових стандартів освіти, за результатами нашого дослідження, полягає у встановленні емоційної компетентності учнів. Педагогічна діяльність початкової школи проходить в режимі створення нового освітнього середовища, в якому кожна дитина залучається до постійної діяльності. Вже більше двох років тому в Україні стартувала реформа початкової освіти. Окрім більш традиційних методів: спілкування державною та іноземними мовами, знання математики, культурного розвитку на уроках «нушівців» розвиваються вміння вчитися впродовж усього життя, підприємливість та інформаційно-цифрова компетентність.

Таким чином, за умов навчання НУШ учні поринули в світ нових вражень та піднесеного настрою: придумували, загадували, будували, руйнували, пізнавали оточуючий світ, знаходили нових друзів, зивкали до класу, ставали справжніми школярами. Особливо дітям подобається «Ранкове коло» на свіжому повітрі, що об'єднує та запалює енергією на цілий день. Учні переконалися, що олівець робить письмо комфортнішим, без стресу, що виховує бажання виправитись – бути кращим.

Література

1. Візнюк І. М. Соціально-психологічні рекомендації учасникам освітнього процесу в умовах online-навчання. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2021. С. 29-32.
2. Гільбух Ю.З. Методика контролю психічного розвитку шестирічного першокласника. *Початкова школа*. 2009. №9. С. 23-29.
3. Гозман Л.Д. Психологія емоційних відносин. Просвіта, 2007. 462 с.
4. Гончаренко С.А. Оцінка готовності дітей до шкільного навчання *Психологія: збірник матеріалів Другого міжнародного науково-практичного семінару*. Рівне, 2007. С. 28-33.

ПЕРЕДУМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ФІЛОСОФСЬКИЙ ПОГЛЯД

Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В.

Стаття присвячена розгляду передумов інтеграції України у європейський освітній простір з філософської точки зору. Проаналізовано особливості сучасної цивілізації: тенденція до глобалізації, конвергенція, цілісність світу. Обґрунтовано важливість підписання Україною Болонської угоди у контексті інтеграції у європейський освітній простір.

Ключові слова: інтеграція, європейський освітній простір, глобалізація, конвергенція, цілісність світу, філософські передумови інтеграції.

THE CONDITIONS OF INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: A PHILOSOPHICAL ASPECT

Stoliarenko Ol. V., Stoliarenko O. V.

The article covers the philosophical aspect of integration of Ukraine into the European educational environment and its backgrounds. The peculiarities of modern civilization are analyzed: globalization, convergence, the integral character of the world. The importance of signing the Bologna Agreement by Ukraine in terms of integration into the European educational environment is proved.

Key words: integration, European educational environment, globalization, convergence, integrity of the world, philosophical aspect of integration.

Важливою особливістю сучасної цивілізації є тенденція до глобалізації. Ми стаємо свідками того, як історія людства набуває глобальних рис. Якщо раніше вона була історією різних народів, племен, регіонів, окремих, багато в чому автономних сфер культури, техніки, науки, поезії, філософії, релігії, то характерною прикметою сучасних цивілізаційних процесів є зростання тенденції до взаємозалежності й цілісності людського суспільства. Усе більш характерним стає таке явище, як конвергенція (посилюються елементи спільності країн). Духовне життя долає ідеологізацію і масову культуру в її найгірших виявах, пропонує народам загальнолюдські цінності гуманізму і солідарності. Ця тенденція проявляється передусім у тому, що реально, незалежно від бажань і прагнень окремих людей, співтовариств, груп і країн зростає їхня взаємозалежність. Складові людського суспільства усе більше стають залежними одна від одної, бо дії кожної з них так чи інакше впливають на становище і можливості інших. Так, у наші дні непереборним і цілком природним процесом є взаємопроникнення національних економік, чого раніше не спостерігалось.

Взаємозалежність світу має й інші причини. Не остання з них – загострення глобальних проблем: економічних, екологічних, енергетичних. Розв’язати їх неможливо силами однієї країни, потрібне об’єднання зусиль усього світового співтовариства. *Цілісність світу* виражається і у тому, що окремі досягнення цивілізаційного розвитку, як правило, втілюються у життя і стають надбанням людства. У соціально-політичній сфері – це утвердження свобод людини, парламентської демократії, розвиток громадянського суспільства, в економічній – функціонування ринкових відносин, у духовно-моральній – становлення таких норм, які захищають честь і гідність кожної людини, утверджують повагу до життя як до вищої цінності. Багато із названих цінностей (свободи людини, демократія) мають загальнолюдський характер і за своїм значенням превалюють над інтересами будь-яких дрібних спільнот: націй, класів, окремих країн. Якщо колись у розвитку цивілізації, домінувало верховенство інтересів якогось одного класу, спільноти, то нині дедалі ширшим стає коло прихильників ідеї про пріоритет загальнолюдських цінностей, про те, що люди у своїй діяльності повинні орієнтуватися, перш за все, на них.

Посилення взаємозалежності різних частин світу, підвищення ролі загальнолюдських факторів у суспільному розвитку сприяли тому, що людство все більше починає усвідомлювати себе як єдине ціле. Цікаву думку у контексті глобалізації людства висловив сучасний американський соціолог Н.Смелзер. Він вважає, що розвиток нинішньої цивілізації пов’язаний не стільки з жорстко фіксованими кордонами, скільки з можливістю свободи пересування у світі людей, товарів, символів [4]. А тому дедалі більшої ваги в соціальному розвитку набувають транснаціональні і міжнародні співтовариства та організації. Проте слід зазначити: цілісність світу не означає, що людство стає до певної міри уніфікованим і що культури народів, нації, групи набувають рис подібності. Навпаки, різноманітність, відмінності зберігатимуться і будуть набувати усе більш яскравих форм. А це не виключає можливості виникнення конфліктів та непорозумінь у сприйнятті іншого. Однак їх розв’язання повинно набувати цивілізованого, толерантного характеру, бо інші шляхи можуть зашкодити не лише окремим людям, а й становити загрозу життя усього суспільства.

Нещодавно, уперше за багато століть, і Україна здобула можливість вільно розвивати свої традиції, культуру, розбудовувати державність. Так на перший погляд може здатись, що процеси національного визволення та самовизначення суперечать уже згадуваним інтеграційним тенденціям. Але це не так. Інтеграція можлива лише через диференціацію, а тому, щоб об’єднатися, треба спочатку розмежуватися. Особливо це стосується тих поліетнічних національно-

державних утворень, що були сформовані штучно або насильницьким шляхом і не зуміли належним чином забезпечити рівні права і свободу політичного самовираження для всіх націй та етнічних груп, об'єднаних спільними кордонами. За приклад тут можуть слугувати колишні республіки СРСР та СФРЮ. Загрозу ж інтеграції становлять такі націоналістичні рухи, соціальним ідеалом яких є взаємно однозначна відповідність: одна нація – одна держава – одне суспільство. Як засвідчує і минуле, і сьогодення, така позиція призводить до самоізоляції, агресивного поділу на «своїх» і «чужих» (у тому числі і в межах самої країни) і, врешті-решт, вона стає ворожою для прогресу і демократії, заперечує свободу індивідуального самовираження. Ця тенденція знаходиться в полі зору науковців, педагогів, політиків особливо тепер, коли триває розбудова незалежної України, яку, крім українців, населяють росіяни, поляки, білоруси та інші національні меншини. Усі проблеми потребують розв'язання з дотриманням принципів толерантності і ціннісного ставлення до людини будь-якої національності [6].

Загрозу інтеграційним процесам становлять і такі національні проблеми, які набувають форми збройного конфлікту. Сьогодні існують свідчення того, як посягання на життя людей виправдовується національними інтересами. Учасники конфліктів забувають, що навіть їхні дрібні сутички здатні дестабілізувати ситуацію, вплинути на цілі регіони, призвести до руйнування вже усталених економічних відносин, культурних зв'язків, людських взаємин. Уникненню міжнаціональних конфліктів, розширення можливостей для більш повного розвитку національних меншин сприяє діяльність міжнародних (наднаціональних) економічних організацій, політичних спілок, культурних товариств, які гармонізують світ з позицій глобального розвитку.

Проявом ознаки, що розглядається, також є діяльність різноманітних об'єднань, асоціацій, які виражають інтереси різних груп людей: політиків, бізнесменів, борців за права людини, охоронців навколишнього середовища. У минулому не було такого розмаїття соціальних утворень, що пояснюється відсутністю диференційованості людської діяльності, карними законами панівних режимів, тощо.

Аналізуючи тенденцію до самовираження, індивідуалізації соціальних спільнот, ми наштовхуємося на суперечність у протіканні сучасних цивілізаційних процесів. Вона виражається в тому, що індивідуалізація і суб'єктивізація спільнот супроводжується поляризацією різних соціальних груп, їхнім протистоянням. Важко не помітити і того, що у будь-якому суспільстві існує можливість руйнівних дій екстремістських сил, залежно від політичної ситуації. Поважання

права кожної спільноти на самовираження впливає і на міжнародні відносини. Набувають сили ідеї світового розвитку без війни і насилля, глобальної міжнародної безпеки та співробітництва, розв'язання усіх суперечок мирним шляхом переговорів. Аналізуючи особливості нашої доби, можна побачити, що не всі країни досягли сучасного цивілізаційного рівня розвитку. Певною мірою це стосується і колишніх радянських республік. Соціалізм, який будувався в Радянському Союзі, можна вважати спробою реалізації цілей техногенної цивілізації. Але вона виявилася марною, оскільки здійснювалася на основі державної власності на засоби виробництва, в умовах політичної та ідеологічної диктатури. Людський вимір був відсутнім в характеристиках реального соціалізму [5].

Україна не стоїть осторонь сучасних цивілізаційних процесів, але вони ще не повністю охопили українську спільноту. Їх доля значною мірою залежатиме від свідомості людей, громадянської зрілості, відданості Україні, освіченості [1]. Тому пріоритет ми віддаємо розвитку освіти.

В теперішній час головним стратегічним завданням розвитку вищої освіти України є її інтеграція до європейської освітньої системи [3]. В умовах приєднання до Болонської угоди, запобігання можливим труднощам і врахування перспектив цього прогресивного процесу, узгоджуються та поєднуються національні компоненти вищої освіти з вимогами Болонської декларації, і створюється єдина зона європейської вищої освіти. Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу тільки на щорічній конференції міністрів вищої освіти європейських держав у Бергені (Норвегія) підписанням 19.05.2005 р. Болонської декларації. На ній міністри 45 держав вищої освіти європейських країн, у тому числі України, 20 травня 2005 р. прийняли підсумкове комюніке «Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей». Підписання Україною Болонської декларації, спрямованої на структурне реформування національних систем вищої освіти й створення єдиного європейського освітньо-наукового простору, відкриває один з напрямів інтеграції України в Європу [2]. Було надано реальну можливість отримати рівноправний статус у європейському освітньому просторі, який визначає розвиток нашої країни на ціле покоління вперед. З іншого боку, Болонський процес є одним з найбільш суперечливих напрямів європейської інтеграції України. Це вимагає від ЗВО вирішення багатьох важливих завдань серед яких:

- модернізація державної системи контролю якості підготовки фахівців;
- створення внутрішніх університетських систем управління якістю навчання;

- розробка нового навчально-методичного забезпечення;
- вдосконалення системи фінансування;
- залучення роботодавців, випускників і студентів в процес управління освітнім процесом у ЗВО.

Також у контексті Болонського процесу слід назвати проблеми української вищої освіти: надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей; недостатнє визнання у суспільстві рівня «бакалавр»; загрозлива тенденція до погіршення якості вищої освіти; збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці; українська система наукових ступенів складніша, порівняно із загальноєвропейською, а це перешкоджає мобільності викладачів і науковців в Європі; відсутність нової системи підвищення кваліфікації та перед підготовки, що задовольняла б сучасні потреби.

Загалом, українські ЗВО зацікавлені у розвитку міжнародного співробітництва, їхня участь в європейських освітніх програмах для закладів вищої освіти поступово зростає [1]. Україна приєдналася до Програми ЄС Темпус у 1993 р. і протягом 1993–2013 рр. учасниками цієї Програми були приблизно 140 ЗВО і галузевих академій наук України. Університети України – активні учасники Програми ЄС Еразмус+ у сфері вищої освіти з міжнародної академічної мобільності, співпраці між університетами і Європейських студій, мобільності для молоді, розвитку потенціалу вищої освіти, проєктів співпраці задля розвитку інновацій та обміну успішними практиками, розвиток потенціалу молоді, стратегічних партнерств, проєктів підтримки реформ, конкурсів Жана Моне та інших. Незважаючи на успіхи, в євроінтеграційних процесах є проблеми і нереалізовані можливості щодо того, що, по-перше, не всі вітчизняні ЗВО беруть участь в євроінтеграційних процесах. Тому українська освітня система поки що мало придатна для того, щоб готувати освічені і кваліфіковані кадри для сучасного ринку праці. Вирішення цієї проблеми вимагає серйозних змін в підходах до навчання, структури і змісту освітнього процесу, мотивованого навчання студентів і, врешті-решт, відповідність здобутих студентами знань до попиту з боку роботодавців.

Безумовно, при розумній організації запровадження нових інноваційних технологій навчання можна очікувати значних позитивних результатів, а саме: посилення навичок самостійної роботи; посилення планування свого часу; підвищення інтересу та поглиблення знань за напрямками, які найбільше цікавлять студентів; можливість систематичного контролю якості знань студентів [6].

Отже, інтеграція української вищої освіти у європейський та світовий освітній простір можлива лише за умов реформування та модернізації підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти країни в контексті

Болонського процесу. Якщо в результаті таких дій рівень вищої освіти в Україні підвищиться, а мусить бути тільки так і не інакше – це буде вагомим внеском національної вищої школи в перспективне майбутнє нашого суспільства та сприятиме визнанню держави Україна серед рівноправних членів Європейського Союзу.

Література

1. Артёмов І. В. Концептуальні і правові основи формування Європейського освітнього простору. Ужгород, 2011. 568 с.
2. Ващук Ф. Г. Актуальні аспекти й особливості інтеграції вищої школи України в європейський освітній простір. *Геополітика України: історія та сучасність*. Вип.1. Ужгород, 2009. 312 с. С.238-254
3. Олексик Х. М. Еволюція Болонського процесу та його організаційно-правове забезпечення в Україні. *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи*: монографія. Ужгород, 2011. 560 с. С.69-82.
4. Смелзер Н. Социология / пер. с англ./ М.: Феникс, 2007. 688 с.
5. Столяренко О. В. Компаративістські засади гуманітарно-мовної освіти в Україні *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2020.163 с. С. 112–116.
6. Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. The Professional Development of the Ukrainian University Teachers in Terms of the Current European Education Policy. European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: Collective monograph. Sandomierz, 2018. 542 p. P. 358–376.

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Тодосієнко Н. Л.

У статті висвітлено результати дослідження проблеми формування мистецької компетентності у майбутніх вчителів початкових класів засобами художньо-педагогічних технологій. Здійснено конкретизацію поняття «мистецька компетентність» як одного із засадних компонентів мистецької педагогічної освіти. Розкрито сутність поняття «педагогічна технологія». Запропоновано дидактичний інструментарій здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій як фундаменту методики викладання мистецтва, ґрунтування їх на методах і прийомах синтезу мистецтв, що сприяє позитивним змінам у особистісно-професійному розвитку майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: інтегративні художньо-педагогічні технології, мистецька компетентність, мистецька педагогіка, молодший шкільний вік, педагогічна технологія, професійна підготовка учителя початкових класів.

USE OF ART AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING THE ARTISTIC COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS

Todosienko N. L.

The article highlights the results of research on the problem of forming artistic competence among future primary school teachers by means of artistic and pedagogical technologies. The concept of "artistic competence" has been specified as one of the fundamental components of artistic pedagogical education. The essence of the concept of "pedagogical technology" is revealed. A didactic toolkit for implementing integrative art-pedagogical technologies as the foundation of art teaching methods, basing them on the methods and techniques of art synthesis, which contributes to positive changes in the personal and professional development of future primary school teachers, is proposed.

Key words: integrative artistic and pedagogical technologies, artistic competence, artistic pedagogy, lower school age, pedagogical technology, professional training of elementary school teachers.

Формування мистецької компетентності у майбутніх вчителів початкових класів сприяє можливості художнього розвитку їх особистості і поступово формує самостійну художню діяльність, яка виникає з власної ініціативи, відповідає їхнім інтересам та потребам, вимагає особливого ставлення та непрямого педагогічного керування задля збереження інтересу до самостійної творчої діяльності, розуміння важливості морального чинника в мистецтві, який унеможливорює використання таланту в антигуманних помислах, наслідком чого є расова, міжнаціональна та релігійна ворожнеча, жорстокість, агресивність, використання сили, нерідко збройної, у вирішенні складних проблем взаємодії народів, людей і суспільства.

Актуальність формування мистецьких компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів виникає тому, що в сучасній початковій школі існує низка суперечностей: між консервативною, малофективною на сьогодні парадигмою знань в освіті та вимогами компетентнісного підходу в Концепції НУШ; між необхідністю формування в учнів початкових класів життєво важливих компетенцій та недостатньою ефективністю використання дидактико-методичних засобів мистецької освітньої галузі; між високим навчально-виховним, розвивальним потенціалом освітньої галузі «Мистецька освіта» в початковій школі, з урахуванням вікових психолого-фізіологічних особливостей молодшого школяра та невинуватим ставленням більшості вчителів, батьків та учнів до уроків мистецької галузі в навчально-виховному процесі як до другорядних у порівнянні з уроками мови, математики, природознавства.

Особливості формування творчого мислення майбутніх вчителів відображені в дослідженнях таких науковців як О. Акімова [1], А. Коломієць [20], Н. Лазаренко [20], О. Савченко [12], В. Фрицюк [15], В. Шахов [2]. Напрацювання в галузі мистецької освіти в цілому та в початковій школі представлені у працях Л. Бровчак [17], Л. Масол [8], Н. Ничкало [11], О. Рудницької [13]. Важливим є досвід зарубіжних колег, зокрема дослідження використання мистецтва в освітньому процесі вищої та початковій школі, використання інтегративних художньо-педагогічних технологій в естетичному вихованні в Польщі, США, інших країнах Європи таких науковців як М. Anderson, G. Chakravorty-Spsvak, A. Jones, M. Kwoka [16, 18, 19, 21]. Серед зарубіжних напрацювань нами проаналізовано наукові дослідження з педагогіки мистецтва, естетики та естетичної освіти молодших школярів – це низка польських дослідників, зокрема А. Bankowska [16], Е. Lipska [21], М. Grusiewish [18], Т. Zychowska [16], М. Przychodzinska [18].

Метою статті є дослідження проблеми формування мистецької компетентності у майбутніх вчителів початкових класів засобами художньо-педагогічних технологій як одного із засадних компонентів мистецької педагогічної освіти.

Освітня діяльність в сучасній українській початковій школі проводиться відповідно до концептуальних вимог Нової української школи, які встановлені розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [6], а також Державного стандарту початкової освіти (1–2 класи), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 [3], та Державного стандарту початкової загальної освіти (3–4 класи), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 [3].

Майбутні вчителі мають пам'ятати, що формування ключових компетентностей учня початкової школи засобами мистецької освіти є компонентом цілісного навчально-виховного процесу, який забезпечений методологічним інструментарієм НУШ, зокрема: заміною освітньої парадигми репродуктивного засвоєння знань, умінь та навичок на педагогіку партнерства; здобуттям здатностей дитини комунікувати у різному соціальному середовищі з однолітками та дорослими, довіляям, бути вдумливим, творчим, емпатійним споживачем здобутків своєї національної та світової культури, проявляти творчість та ініціативу. «Умовою реалізації цієї мети в початковій школі є застосування компетентнісного підходу, суть якого пов'язана із виробленням в учня здатності застосувати набуті знання,

навички у будь-яких ситуаціях особистісного життя. Результат використання компетентнісного підходу на уроках мистецької освітньої галузі – формування ключових компетентностей, які порадник для вчителя НУШ пояснює динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно провадити діяльність (навчальну, професійну тощо)» [11, с. 14].

Поняття «мистецька компетентність» у сучасній педагогічній науці, позначає здатність забезпечувати готовність особистості до самостійної художньої діяльності, результат загальної мистецької освіти. Існує мистецька та естетична компетентність. В свою чергу, «естетична компетентність» – це здатність особистості емоційної, вільної, насиченої, спонтанної активності з власного прояву сприймання, оцінки і творчості, в якій вона може застосувати наявні знання, засвоїти нові, продовжити свій особистісний розвиток через прагнення до участі у естетичному процесі інтерпретації та створення прекрасного, творчих діях, естетичних інтересах, почуттях, прагненнях. Іноді поняття компетентність розуміють дещо спрощено, як певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують готовність до відповідної діяльності, особистісне емоційно-ціннісне ставлення людини до певної діяльності. «Компетентність побудована на комплексі взаємопов'язаних процедур – комбінації знань і вмінь, а також ставлень, мотивів, відносин і власного досвіду в цій царині, які відображають інтегровані результати навчання та особистісні якості й цінності людини. Компетентності дають змогу усунути суперечності між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань» [12, с. 54].

Отже, майбутнім вчителям початкових класів слід засвоїти розподіл і класифікацію компетентностей: компетентності ключові (або: провідні, базові, універсальні, міжпредметні) і предметні (або: специфічні, професійні).

Ключові компетентності, на їх розвиток спрямовують чинні навчальні програми для закладів початкової освіти: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інноваційність.

Особливостями предметних компетентностей у мистецькій освітній галузі є впровадження в заклади загальної початкової освіти замість традиційних автономних предметів «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво» нового інтегрованого курсу «Мистецтво» назва «предметні компетентності» за змістом співпала з назвою «галузеві компетентності», адже віднині освітня галузь у початковій школі представлена лише одним однойменним предметом. Предметні галузеві мистецькі компетентності (тобто функціональні стосовно мистецтва) вбирають та інтегрують музичні, образотворчі, хореографічні, театральні, екранні сегменти, які умовно можна назвати вузькопредметними [8].

Класифікація інтегративних художньо-педагогічних технологій, спрямованих на формування предметних компетентностей учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» в контексті вимог Нової української школи та їх розподіл на три групи відповідно до трьох видів інтеграції: 1) світоглядний або тематичний вид інтеграції, що здійснюється в межах спільної для різних видів мистецтва тем, пов'язаних із відображенням у мистецтві різних аспектів життя, навколишнього світу; 2) естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що передбачає опанування споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій; 3) комплексний вид інтеграції, коли поєднуються провідні інтегратори з двох попередніх груп або ще й додаються до них інші.

Фактор впливу на перебіг впровадження компетентнісного підходу – інтеграція, яка дедалі більше актуалізується у процесі модернізації освіти. У сучасній педагогіці поняття «інтеграція» – «дієвий засіб систематизації змісту, структурування навчального матеріалу та його узагальнення в розширеному просторі міжпредметних зв'язків; інноваційна педагогічна технологія, яка, звісно, як і всі нові явища в освіті, потребує ґрунтовного дослідження» [11, с. 12].

Диференціація у мистецькій освіті та її спрямована на те, щоб бачити різне (музика – часове мистецтво, живопис – просторове; хореографія – процесуально-динамічне, скульптура – статичне; театр – конкретно-образне, архітектура – абстрактне тощо), а інтеграція – навпаки, прагне до спільних ознак між різними видами мистецтв (наприклад, споріднена образність та емоційність творів мистецтва, гармонійність і пропорційність мистецьких форм, схожість ритмічної організації художнього матеріалу, здатність відбивати явища і властивості світу через родові узагальнення, що виражається у понятті «жанр»).

Опанування художньо-дидактичного матеріалу за інтегративною технологією – учень сприймає кілька потоків інформації, основою сприймання стає асоціативне запам'ятовування, інтуїтивне «схоплення» різноманітних зв'язків в інтеграційному полі художніх

смислів, виражених різними мистецькими мовами. Технологічні аспекти інтеграції: організаційно-процесуальне забезпечення інтегрованого навчання мистецтва, що залежить від типу й художньої складності інтеграції елементів змісту. Інтегративні художньо-педагогічні технології – фундамент методики викладання мистецтва, зокрема: ігрові художньо-педагогічні технології; проблемно-евристичні художньо-педагогічні технології; інтерактивні художньо-педагогічні технології; сутєстивні та естетико-терапевтичні художньо-педагогічні технології; музейні художньо-педагогічні технології; медіатехнології.

Таким чином, дидактичний інструментарій застосування інтегративних художньо-педагогічних технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів, ґрунтування їх на методах і прийомах порівняння – полягає у встановленні подібності й відмінності між різними художніми явищами, та аналогії – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. Основою інтегративних художньо-педагогічних технологій постають – методи компаративістики (від лат. *comparativus* – порівняльний) – порівняльні методи, поширені в лінгвістиці. Компаративний аналіз – внутрішньомовний (одномовний) та міжмовний (полімовний) чи комплексний (синхронічний) – застосовується у вивченні споріднених елементів мов і передбачає виявлення системних і функціональних кореляцій мовленнєвих одиниць у зіставних дослідженнях. Види порівняння, ознаки, які лишаються прихованими при їх вивченні в межах однієї мікросистеми. Теоретичне обґрунтування інтегративних художньо-педагогічних технологій умовно поділяє їх на три групи за одним провідним інтегратором або декількома визначальними: 1) світоглядний або тематичний вид інтеграції, що здійснюється в межах спільного для всіх видів мистецтв тем, пов'язаних із відображенням у мистецтві різних аспектів життя, навколишнього світу; 2) естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що передбачає опанування споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій – естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо; 3) комплексний вид інтеграції, коли одночасно поєднуються провідні інтегратори з двох попередніх груп або ще й додаються до них інші.

Отже, вважаючи на вищевикладене, можна зробити наступні висновки. У Концепції НУШ визначені компетенції освіти відповідно до Рекомендацій Європейського парламенту та Ради Європи щодо їх формування упродовж життя (від 18.12.2006 р.) [12]. Заміна знаннєвої парадигми компетентнісною не виключає інформативність уроків мистецької освітньої галузі. Вчитель повинен вміти створити педагогічні ситуації та поставити задачі для вмотивованого зацікавлення учнів, емоційного занурення у зміст твору і виявлення своїх думок, вражень,

почуттів. У результаті застосування інтегративних художньо-педагогічних технологій формування мистецької компетентності майбутні вчителі повинні оволодіти наступними програмними результатами навчання: показати знання творів мистецтва українських і зарубіжних авторів широкому діапазоні його видів, жанрів і форм; вербально інтерпретувати інтонаційно-образний зміст мистецьких творів у процесі колективних обговорень і дискусій; розуміти особливості технології формування мистецької компетентності учнів початкової школи засобами музичного, візуального та театрального мистецтва, роль мистецтва у вихованні загальної та естетичної культури особистості дитини; опанувати основні елементи мови мистецтва, виражальні можливості і значення їх для створення художнього образу; ознайомитися з видами інтегрованої мистецької діяльності дітей у шкільних закладах освіти в навчальній та виховній роботі; знати основні музичні поняття та необхідну мистецьку термінологію; усвідомлювати особливості художньої мови, специфіку вираження інформації в музиці, театрі, фотомистецтві, хореографії, архітектурі; засвоїти специфіку мови мистецтва, її елементів; вивчити засоби художньої виразності; усвідомити історичний розвиток мистецьких дисциплін та їх взаємозв'язок; зв'язок мистецьких дисциплін з сучасними шкільними програмами; демонструвати сформованість професійно-педагогічних навичок, необхідних для роботи майбутнього вчителя в загальноосвітній школі.

Література

1. Акімова О. В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя : монографія. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 340 с.
2. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. пос. Вінниця, 2001. 200 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <http://nus.org.ua/library>.
4. Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури. *Освіта*. 1995. № 5. С. 3.
5. Концепція початкової освіти. *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 1 – 4.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016>.
7. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: http://www.yur.info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&articleid=165701#
8. Масол Л. М. Нова українська школа: Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 208 с.

9. Національна державна комплексна програма естетичного виховання : проект АПН України / Інститут українознавства Київського ун-ту ім. Тараса Шевченка та інші ; уклад. І. А. Зязюн, О. М. Семашко. Київ, 1994. 62 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 10–12.
11. Ничкало Н. Г. Науково-методичне забезпечення мистецької освіти в Україні: від концепції до системи. *Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти* : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. Чернівці : Зелена Буковина, 2007. С. 12–14.
12. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-4 клас), затверджена Колегією Міністерства освіти і науки 22 лютого 2018 року (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко). URL: <http://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/>
13. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
14. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., доповн., переробл. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.
15. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2004. 20 с.
16. Bankowska A., Zychowska T. (*Estetyka zycia w scholah podstawowych*. Polish edition by Wydawnictwo: «Nasza Księgarnia», Warszawa, 2021. 249 p.);
17. Brovchak L. S., Likhitska L. M., Starovoi L. V., Todosiyenko N. L. Pedagogical potential of the arts complex in the process of formation of aesthetic perception of junior pupils. *Rezeknes Tehnologiji Akademija*. (Web of Science). Rezekne. Latvijas. Republika, 2020. С. 98–108. URL: <http://journas.rta.lv/index.php/SIE/article/view/4876/4535>.
18. Grusiewicz M., Przychodzinska M. *Rezultaty pracy lekcyjney nauczyciela muzyki podstawowych*. Bydgoszcz, 2019. S.40–53.
19. Kwoka M., Lipska E. *Sztuki plastyczne. Polskie tradycje swiateczne*. Lublin : EDK PRESS, 2020. P. 46–48);
20. Lazarenko N., Kolomiets A., Palamarchuk O. Communication in the internet space: psychological aspect. *Information Technologies and Learning Tools* (Web of Science) 2020. Vol. 65, № 3. P. 249–261. <https://journal.iitta.gov.ua/mindex.php/itlt/article/view/2036>.
21. Lipska E. Muzyka w nauczaniu pocatkowym. Warszawa. 2020. 169 s.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Токар Л. П.

Проаналізовано зарубіжний досвід використання інтерактивних технологій в інклюзивному дошкільному освітньому середовищі. Окремлено знакові ініціативи в рамках міжнародної співпраці європейських країн, представлено досвід реалізації інтерактивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в зарубіжних країнах.

Ключові слова: інтерактивні технології, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, міжнародні інформаційні ресурси.

FOREIGN EXPERIENCE OF USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Tokar L. P.

The authors of the article analyze the foreign experience of using interactive technologies in an inclusive preschool educational environment. Significant initiatives within the framework of international cooperation of European countries are outlined, the experience of realization of interactive education of children with special educational needs in foreign countries is presented.

Key words: interactive technologies, inclusive education, children with special educational needs, international information resources.

До реформування системи освіти в Україні зумовлюють загальні тенденції та перетворення в суспільному житті – рух до європейської спільноти та дотримання демократичних цінностей, зокрема усвідомлення власної значущості й поважності як людини, індивідуальності й неповторності, повага один до одного, права і свободи. У зв'язку з цим актуальності набуває функціонування нової гуманістичної парадигми, що пов'язана з правом на отримання освіти незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, якість такої освіти не відрізняється від якості освіти здорових людей, що й покладено в основу організації інклюзивного навчання.

Становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. Звісно, кожна країна, як слушно відзначив П. Єгоров, не може сліпо копіювати досвід інших держав через різні політичні та економічні умови, відмінні освітні традиції, а тому шукає свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неефективний, якщо діяти лише

шляхом формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання і виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації. Досвід показує, що розв'язання проблем розвитку інклюзивної освіти повинні базуватися на урахуванні місцевих особливостей при використанні місцевих ресурсів, в іншому випадку такі рішення будуть необґрунтованими [2]. Цю ж думку висловлює С. Стабс, який вважає гнучкість та здатність реагувати на постійні інновації основним принципом інклюзивної освіти, оскільки саме так створюється сильний, динамічний і живий організм зі здатністю до адаптації і розвитку в місцевому культурному середовищі [4].

Слід відзначити значний внесок у процес становлення дослідницької бази щодо порушеної проблеми зарубіжних учених (Г.- О. Банч, Р. Даніелс, Д. Дешплер, Ч. Веббер, Д. Голдберг, Ю. Загуменнов, П.-Дж. Карлінг, Ш. Крокер, Г. Лефлі, Д. Лупарт, Д. Мітчел, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд та ін.). Загальні проблеми інформатизації освіти відображено в дослідженнях вітчизняних науковців: В. Ю. Бикова, А. М. Гуржія, М. І. Жалдака, Л. А. Карташової, В. В. Лапінського, С. Г. Литвинової, О. І. Ляшенка, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, О. С. Рамського, О. М. Спіріна, М. П. Шишкіної та ін. Проблеми залучення дітей з особливими потребами в освітній процес, зокрема питання інклюзивної освіти, стали предметом досліджень таких вітчизняних учених, як В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Щербина та ін. Проте, вивчення зарубіжного досвіду щодо використання інтерактивних технологій в інклюзивному дошкільному освітньому середовищі не було достатнього відображено в роботах вітчизняних учених.

Мета статті – проаналізувати досвід зарубіжних країн в аспекті використання інтерактивних технологій в інклюзивному дошкільному освітньому середовищі.

Інклюзивна освіта за кордоном почала втілюватись в життя відносно недавно. До XIX ст. навчати й лікувати дітей з проблемами в розвитку практично не намагалися. Вони залишалися вдома зі своїми родинами або їх віддавали до притулків. Часто такі діти були тягарем для своїх сімей і родини зверталися за допомогою в нагляді за ними. Першу відому нам спробу навчати дітей з проблемами в розвитку зробив 1800 р. французький лікар Жан-Марк Ітард. Він розробив унікальну методiku, яку згодом запозичили педагоги й науковці зі США. Послідовники Ітарда заснували організацію, яка проводила наукові дослідження проблем розвитку.

1830 р. у Сполучених Штатах Америки створено перші школи для дітей з проблемами зору та слуху. Учні в цих школах були ізольовані та

навчалися за спеціальними програмами. Так, у школах для дітей з проблемами слуху використовували альтернативні системи спілкування, мову знаків, жестів тощо. Оскільки це були великі заклади, вони часто розташовувались за сотні кілометрів від домівок учнів і діти перебували тут майже весь час.

На початку XX ст. італійський педагог, лікар, учена Марія Монтессорі створила «Будинок дитини» для захисту і виховання дітей бідняків у Римі. Вона була переконана, що до дитячої індивідуальності необхідно ставитися з повагою, слід дозволяти дітям робити вибір і заохочувати їх до розв'язання проблем. Марія Монтессорі намагалася розвивати в дітей уміння та навички, які давали б змогу надалі самим потурбуватися про себе. Основне гасло її діяльності – «Допоможи мені це зробити самому». Вона була щирим захисником безнадійних, на думку багатьох, дітей. [3, с. 23-28].

Поступово в Європі, США, Австралії, Канаді батьки почали спонукати педагогів залучати дітей з особливими освітніми потребами до звичайних класів. Вони зрозуміли неадекватний характер спеціальних програм і були сповнені бажання зірвати тавро сегрегації із системи освіти дітей з проблемами в розвитку. Родини прагнули, щоб їхні діти залишалися в рідних домівках, де до них ставилися б як до важливих членів сімей [1, с. 22].

На сучасному етапі розвитку суспільства знаковим є інтенсивне впровадження інтерактивних технологій в різні сфери діяльності. Використання нових технологій дозволяє створити умови для підвищення якості й доступності освіти, ефективної комунікації й співпраці, що відкриває широкі перспективи для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для сприяння особистісному розвитку кожної дитини, освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу з використанням інтерактивних технологій повинні бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриття здібностей кожного вихованця, його повноцінне включення в освітнє й суспільне середовище.

Розвинені зарубіжні країни демонструють самобутній досвід упровадження інтерактивних технологій в освітню практику на всіх рівнях, у тому числі в галузі інклюзивної дошкільної освіти. Хоча підходи до реалізації освіти дітей з особливими освітніми потребами в кожній країні мають специфічні особливості, усі вони розглядають інтерактивні технології в якості основного інструменту реалізації інклюзивних стратегій.

Залучення дітей до якісного освітнього середовища з ранніх років, має позитивний вплив на їх подальше навчання й

соціалізацію. Так, згідно з результатами дослідження Національного об'єднаного комітету з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами США (National Joint Committee on Learning Disabilities), було встановлено, що діти з функціональними обмеженнями, які мали доступ до якісних освітніх послуг у ранньому віці, демонструють більш високі навчальні результати у початковій школі [6].

Хоча існують різноманітні шляхи та можливості застосування інтерактивних технологій, їх умовно можна поділити на три категорії, відповідно до цільового призначення: компенсаторного, комунікаційного, дидактичного.

Компенсаторне призначення зумовлює використання інтерактивних технологій у якості технічної підтримки різних видів діяльності шляхом компенсації певних особистісних обмежень (наприклад, засоби для посилення слуху, зору та ін.).

Комунікаційне призначення передбачає використання інтерактивних технологій у якості засобу підтримки альтернативних форм комунікації. При цьому допоміжні прилади і відповідне програмне забезпечення доцільно добирати відповідно до типу захворювання й індивідуальних особливостей дитини.

Можливість використання інтерактивних технологій у *дидактичних цілях* зумовила потребу перегляду традиційних підходів до навчання й викладання, започаткувавши нову віху в освітніх перетвореннях. Нові технології привнесли різноманіття педагогічних стратегій для навчання дітей з особливими освітніми потребами, ставши реальним інструментом упровадження інклюзивної освіти.

Як зазначено в одному з документів ЮНЕСКО [5], сучасний рівень розвитку інтерактивних технологій значно розширює можливості як для педагогів, так і для дітей, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби. Ці технології сприяють спрощенню доступу до освітньої та професійної інформації; покращенню функціональних можливостей та ефективності управління засобами навчання; інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу; доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури.

У контексті нашого дослідження, знаковою є діяльність *Європейської агенції з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти* (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) [7] – незалежної міжнародної організації, що забезпечує платформу для взаємодії між країнами-учасниками в галузі інклюзивної освіти й навчання осіб з особливими освітніми

потребами. Наразі це єдина загальноєвропейська організація, що здійснює підтримку державних ініціатив, спрямованих на покращення якості й ефективності інклюзивних освітніх практик, створення рівних можливостей для навчання осіб з особливими потребами.

За участю Агенції було реалізовано проєкт «Інтерактивні технології для включення», або «Інтерактивні технології для інклюзії» (IT for Inclusion), що тривав упродовж 2012-2013 рр. Мета проєкту полягала в зібранні й аналізі даних щодо використання інтерактивних технологій в інклюзивній освіті в різних країнах. До участі залучились 27 країн Європи, які надали відомості щодо національних практик реалізації інтерактивної підтримки – підтримки інклюзивної освіти й освіти осіб з особливими освітніми потребами.

Результати досліджень і проєктів міжнародних організацій, засудження сегрегації на різних урядових рівнях, ратифікація міжнародних декларацій і документів, що засвідчують рівність прав на здобуття освіти кожною без винятку дитиною, спонукають світову спільноту до оновлення законодавчої бази, трансформації освітньої галузі у напрямі впровадження інклюзивної освіти. Кожна з європейських країн демонструє самобутній досвід упровадження інтерактивних технологій в освітню практику на всіх рівнях, у тому числі в галузі інклюзивної дошкільної освіти.

Аналіз зарубіжного досвіду в контексті використання інтерактивних технологій в інклюзивній дошкільній освіті дозволив виявити низку спільних тенденцій, характерних для європейських країн: об'єднання в міжнародні організації, мережі, розвиток спільних міжнародних проєктів, досліджень, спрямованих на вивчення стану й можливостей використання інтерактивних технологій в освіті дітей з особливими освітніми потребами, пошук ефективних шляхів реалізації інтерактивних технологій – підтримки інклюзивних практик; закріплення стратегії інклюзії на національному законодавчому рівні; упровадження інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти – від дошкільної до освіти дорослих; поширення використання інтерактивних технологій в якості засобу підтримки інклюзивної освіти; розроблення й поширення доступних веб-ресурсів, мультимедійних розробок для підтримки навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 119 с.

2. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. URL: http://teoriapractica.rUms/files/arhiv_zhumala/2012/3/pedagogika/egoro.pdf
3. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосовуваний до дитячого виховання в «Будинках дитини». *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки* / за заг. Редакцією З. Н. Борисової. К.: Вища школа, 2004. С. 104-120.
4. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) : пособие. Oslo, 2002.
5. Information and Communication Technology (ICT) in Special Needs Education (SNE) [Electronic resource]. – Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education, 2001. 39 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/information-and-communication-technology-ict-in-special-needs-education-sne_ict_sne_en.pdf.
6. Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. National Joint Committee on Learning Disabilities. URL: <http://www.ldonline.org/article/11511/>.
7. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <http://www.european-agency.org>.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Туйчева А. Г.

В статті досліджено проблему становлення професійної спрямованості студентів педагогічного профілю. Актуальність дослідження професійної спрямованості майбутніх педагогів зумовлена реформою освіти в Україні та значними змінами на ринку праці, спричиненими трансформаційними змінами в українському суспільстві. План нашого емпіричного дослідження включав: дослідження рівня та типів професійної спрямованості студенток філологічного факультету першого та четвертого курсів; порівняльну характеристику професійної спрямованості першого та четвертого курсу; кореляційний аналіз результатів психодіагностичного дослідження та інтерпретацію одержаних результатів.

Ключові слова: професійна спрямованість, студенти, психодіагностичні методики, кореляційний аналіз результатів, компетентність.

EMPIRICAL STUDY OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING STUDENTS

Tuycheva A. G.

The problem of formation of professional orientation of students of pedagogical profile is investigated in the article. The relevance of the study of professional

orientation of future teachers is due to the reform of education in Ukraine and significant changes in the labor market caused by transformational changes in Ukrainian society. The plan of our empirical research included: research of the level and types of professional orientation of first and fourth year students of the Faculty of Philology; comparative characteristics of the professional orientation of the first and fourth year; correlation analysis of the results of psychodiagnostic research and interpretation of the obtained results.

Key words: professional orientation, students, psychodiagnostic methods, correlational analysis of results, competence.

Особливості сучасного розвитку освіти в Україні обумовлюють необхідність підготовки професійно компетентного, успішного та конкурентоздатного фахівця-педагога, який відповідав би вимогам та викликам сьогодення. Вирішення багатьох складних освітянських проблем пов'язані не стільки з модернізацією процесу навчання, скільки з підготовкою якісно нового вчителя, в основі компетенції якого прослідковується професійно-педагогічна спрямованість, любов до дитини, готовність до інноваційної діяльності. Вважаємо, що формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів забезпечить якісні зміни в навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи.

Науковці С. Асадуліна, А. Гебос, О. Гребенюк, Т. Деркач, С. Зимічева, Є. Ільїн, А. Маркова, В. Сластьонін, П. Якобсон, В. Якунін та інші вивчали сутність структури професійної спрямованості особистості та робили спроби виокремити її структурні компоненти. Наукові джерела свідчать, що вчені виокремлюють компоненти у структурі професійної спрямованості з метою діагностики її наявності та рівня сформованості, деякі вчені – з метою подальшої розробки педагогічних технологій її формування.

Метою статті є обґрунтування емпіричного дослідження професійної спрямованості студентів педагогічного профілю.

Експериментальне дослідження проводилося на філологічному факультеті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Група досліджуваних складалася з 60-ти осіб у період вересня 2022 р. з використанням «Методики визначення типу спрямованості особистості» Т. Данілової. Тестування проводилося дистанційно, відповідно до рекомендацій Т. Дубовицької. Представимо результати емпіричного дослідження.

За результатами психодіагностики якісних особливостей професійної спрямованості майбутніх педагогів. Результати діагностики за методикою «Визначення типу спрямованості особистості» Т. Данілової подано на рисунку 1. За шкалою «Гуманістична спрямованість» одержано такі результати: $t_x = 2,23$; $t_{кр\ 0,05} = 2,00$; $p_0 <$

0,05. Таким чином, тип професійної спрямованості студентів 4-го курсу «гуманістична спрямованість» показує достовірно вищі значення, ніж показники цього типу професійної спрямованості у студентів 1-го курсу, при цьому ймовірність “нульової гіпотези” не перевищує 0,05.

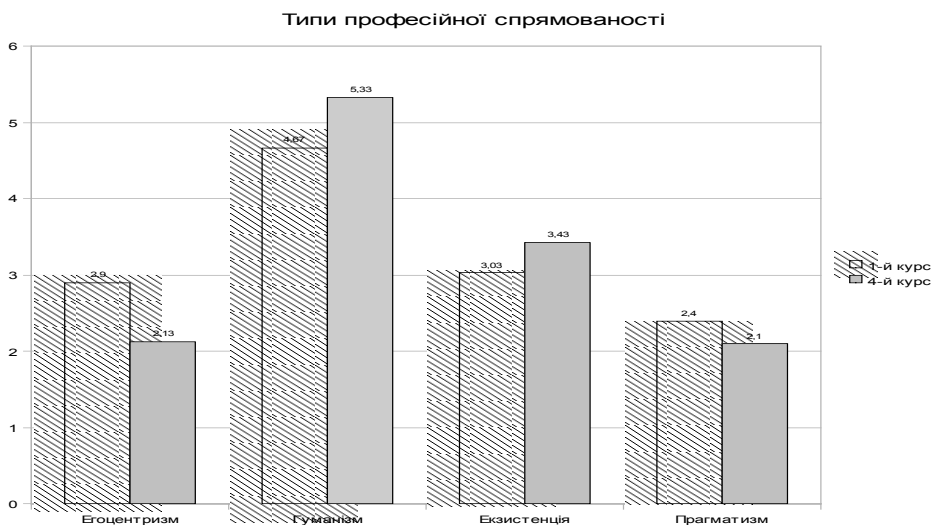


Рис. 1. Результати діагностики типу професійної спрямованості студентів.

За шкалою «Егоцентрична спрямованість» одержано такі результати: $t_x = 2,02$; $t_{кр\ 0,05} = 2,00$; $p_0 < 0,05$. Таким чином, тип професійної спрямованості студентів 4-го курсу «еґоцентрична спрямованість» показує достовірно нижчі значення, ніж показники цього типу професійної спрямованості у студентів 1-го курсу, при цьому ймовірність «нульової гіпотези» не перевищує 0,05.

За шкалами «Екзистенційна спрямованість» та «Прагматична спрямованість» достовірних відмінностей не зафіксовано. Однак, беручи до уваги наявні у емпіричному дослідженні відмінності показників за шкалами «екзистенційна спрямованість» та «прагматична спрямованість», не можна виключати, що збільшення вибірки досліджуваних підтвердить наявність достовірних, хоча і менших за масштабами, відмінностей за цими шкалами між першокурсниками та четвертокурсниками.

Статистично достовірне зниження показників за шкалою «Еґоцентрична спрямованість» тісно пов'язане зі зростанням показників за шкалою «Гуманістична спрямованість», оскільки ці шкали взаємопов'язані та мають виражену негативну кореляцію.

Егоцентрична спрямованість – спрямованість, при якій цілі, інтереси, потреби особистості спрямовані на неї саму (носять егоцентричний характер, займають центральне місце в ієрархії цінностей).

Нами також було проведено кореляційне дослідження, в ході якого виявлено такі статистично достовірні кореляційні зв'язки. Результати кореляційного аналізу результатів психодіагностики студентів першого курсу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Достовірні кореляційні зв'язки між показниками професійної спрямованості майбутніх педагогів (1-й курс)

№	Шкали	Значення		Критичні значення
		1-й курс	4-й курс	
1	Гуманістична спрямованість загальної типології	0,35	0,48	$t_{кр.; 30; 0,05} = 0,36$ $t_{кр.; 30; 0,01} = 0,46$
2	Егоцентрична спрямованість	-0,29	-0,38	
3	Тип професії «Людина-Людина»	0,41	0,39	
4	Гуманістична спрямованість за типом «Людина-Людина»	0,39	0,37	
5	Гуманістична спрямованість за наявністю «Егоцентричної спрямованості»	-0,59	-0,56	

У таблиці жирним виділено статистично достовірні кореляції.

З наведених у таблиці даних видно, що існує достатньо сильно виражена негативна кореляція між шкалами «Гуманістична спрямованість» та «Егоцентрична спрямованість» методики визначення типу спрямованості особистості Т. Данілової. Ця кореляція є очевидною, оскільки вказані шкали є протилежними і полярними, тому зростання одного із значень неминуха спричиняє зменшення іншого. Це єдина кореляція у нашому емпіричному дослідженні, яка має достовірність з $p = 0,01$.

Шкала «Загальний рівень спрямованості» за методикою дослідження рівня професійної спрямованості Т. Дубовицької на 4-му курсі позитивно корелює зі шкалою «Гуманістична спрямованість». Однак, на першому курсі достовірної кореляції між цими двома шкалами відсутня. Ми припускаємо, що на початку навчання студенти не усвідомлюють глибинного зв'язку обраної професії педагога з

системою гуманістичних цінностей. Лише завдяки «зануренню» в професію на старших курсах цей зв'язок стає все очевиднішим. Ймовірно, на першому курсі вибір професії педагога більше зумовлений зовнішніми чинниками, як сімейні традиції, можливість одержання роботи, фізично неважка робота тощо. Кореляція між шкалами «Загальний рівень спрямованості» та «Егоцентрична спрямованість» витікає з попередньої.

Кореляції типу спрямованості з типом професії показує, що зростання рівня педагогічної спрямованості майбутніх педагогів спонукає їх більшою мірою обирати педагогічний фах, який є одним з видів типу професій «Людина-Людина». Зростання рівня гуманістичної спрямованості також посилює орієнтацію на тип професій «Людина-Людина».

В цілому більшість описаних кореляцій є переважно прогнозованими. Такою, що потребує подальшого дослідження, є відсутність кореляції рівня спрямованості з гуманістичним типом спрямованості для перших курсів навчання майбутніх педагогів. Ми припускаємо, що цей зв'язок може існувати, але бути слабшим за аналогічний зв'язок для 4-х курсів і при збільшенні кількості досліджуваних може бути виявлений як достовірний.

Статистично достовірне зниження показників за шкалою «Егоцентрична спрямованість» тісно пов'язане зі зростанням показників за шкалою «Гуманістична спрямованість», оскільки ці шкали взаємопов'язані та мають виражену негативну кореляцію. Егоцентрична спрямованість характеризується направленістю особистості, при якій цілі, інтереси, потреби особистості спрямовані на неї саму (носять егоцентричний характер, займають центральне місце в ієрархії цінностей. Спілкування з іншими людьми, як правило, маніпулятивне, характеризується відсутністю істинного інтересу до співрозмовника. За змістом цих шкал, зростання гуманістичної спрямованості неминуче «витісняє» з особистості людини егоцентричну спрямованість. Зазначимо, що ці зміни неминуче відбуваються лише у випадку, якщо моральна саморегуляція у дошкільному віці сформована. Якщо ж вона має істотні вади або з якоїсь причини в цілому не сформована (несприятлива соціальна ситуація, викликана різними несприятливими чинниками висока агресія у дошкільному віці), рівень егоцентризму може мало змінюватися, незважаючи на зовнішній тиск.

В ході навчання студенти засвоюють, в ході виховної роботи у ЗВО та їхнього входження у професійне середовище, професійні цінності педагога, які за своїм змістом є гуманістичними. З одного боку, механізми моральної саморегуляції, які мають значний вплив на гуманістичний характер цінностей, формуються в онтогенезі досить

рано – в старшому дошкільному віці. З іншого боку, ці механізми посилюються, послаблюються або видозмінюються під впливом «Я-образу», визначення особливостей чого є перспективою подальших досліджень.

Література

1. Бабатіна С.І. Психологічні особливості розвитку особистості студента. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету*. Херсон, 2012. С. 413-418.
2. Візнюк І., Поліщук А. Features of professional training of future masters in the field of education. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2021. № 1 (22). С. 27- 33 DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22>
3. Долинська Л.В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12*. К., 2005. № 7 (31). С. 207-212.
4. Іванченко Є.А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтерактивної професійної підготовки майбутніх економістів. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 123-129.

СТИЛЬ КЕРІВНИЦТВА ДИРЕКТОРА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Фадєєв О.С.

Проаналізовані різні підходи до розуміння сутності та класифікації стилів керівництва. Стиль керівництва директора загальноосвітнього закладу розглядається як особистісно зумовлена відносно стабільна характеристика управлінської діяльності, що виявляється в способах прийняття і реалізації рішень, а також способах і прийомах взаємодії з підлеглими.

Ключові слова: керівництво, стиль керівництва, директор загальноосвітнього закладу, класифікація стилів керівництва.

LEADERSHIP STYLE OF THE DIRECTOR OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN OBJECT OF RESEARCH

Fadieiev O. S.

Different approaches to understanding the essence and classification of leadership styles are analyzed. The leadership style of the director of a general education institution is considered as a relatively stable characteristic of managerial activity determined by a person, manifested in the methods of making and implementing decisions, as well as the methods and techniques of interaction with subordinates.

Key words: *leadership, leadership style, director of a general education institution, classification of leadership styles.*

У кожного керівника, в тому числі директора загальноосвітнього закладу, в процесі управлінської діяльності формується власний стиль керівництва. Стиль керівництва – це індивідуальний почерк керівника, який знаходить відображення в комплексі засобів і прийомів впливу на підлеглих у процесі реалізації поставлених завдань. Від стилю керівництва директора школи значною мірою залежить соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, ставлення вчителів до своєї діяльності [4]. Тому проблема стилю керівництва має важливе значення для всієї життєдіяльності освітнього закладу.

Щодо поняття «стиль керівництва» слід зазначити, що попри порівняно значний обсяг виконаних досліджень, його зміст трактується не однозначно. Так, наприклад, О. Саврук визначає його як «стиль поведінки керівника щодо своїх підлеглих, який змінюється залежно від ситуації, охоплює суб'єктивно-психологічні характеристики керівника і є спрямованим на досягнення поставлених завдань» [17, с.392]. Дещо по-іншому визначає стиль керівництва С.Мочерний: «цілісна, відносно стійка система методів, способів, прийомів впливу керівника на колектив для ефективної реалізації управлінських функцій» [10, с. 296]. На думку Л. Калушки, стиль керівництва – це «система методів впливу керівника на підлеглих, також це особливості взаємодії керівника з колективом, що стабільно проявляються і формуються як під впливом об'єктивних і суб'єктивних умов управління, так і індивідуально-психологічних особливостей керівника» [5, с. 75].

У більшості випадків, коли йдеться про стиль керівництва директора школи, дослідники мають на увазі індивідуально своєрідну систему методів, прийомів, засобів впливу на працівників закладу освіти. На думку Л. Карамушки варто розрізняти поняття «стиль керівництва» і «стиль управління». Стиль управлінської діяльності, стверджує дослідниця, виявляється під час розв'язання як організаційно-управлінських, так і психологічних ситуацій, а стиль керівництва – тільки під час вирішення власне психологічних ситуацій, причому лише певного типу, пов'язаних із здійсненням впливу на людей, з налагодженням міжособистісних стосунків [6, с. 58-60].

О. Саврук також зазначає, що не слід отождествлювати поняття «стиль керівництва» і «стиль управління». Поняття «стиль керівництва», на її думку, є вужчим і виявляється в управлінській діяльності керівника під час налагодження стосунків між керівником і підлеглим. Поняття «стиль управління» є ширшим і зумовлене розв'язанням організаційно-управлінських проблем [17, с. 391].

Аналіз представлених у науковій літературі визначень стилю керівництва свідчить, що фахівці з управління, по-перше, прагнуть дати своє визначення цього феномену; по-друге, акцентують увагу на певних важливих, на їх погляд, стилеутворюючих ознаках залежно від прийнятої концепції. Одні дослідники беруть за основу способи, прийоми, методи, засоби, форми управлінської діяльності, інші – всі компоненти діяльності в цілому.

На думку О. Філоненко, «стиль керівництва – це система методів, прийомів і засобів, які домінують в управлінській діяльності керівника, а також індивідуальні особливості їх вибору та застосування» [22, с. 228]. О. Сердюк вважає, що «стиль роботи керівника – це сукупність методів, прийомів та дій, використовуваних ним у процесі управління, а також характер його поведінки при вирішенні конкретних виробничих ситуацій і проблем» [19, с. 381]. У трактуванні Н. Малої стиль керівництва – це «характерна манера поведінки керівника, що переважає в його управлінській діяльності та за допомогою якої управлінець може впливати на підлеглих та стимулювати їх для досягнення цілей організації» [9, с. 50].

Л. Кравченко розуміє стиль роботи менеджера освіти як гнучку поведінку керівника щодо співробітників та учнів, що базується на самоорганізації та самоуправлінні і є орієнтовною на досягнення цілей навчально-виховного закладу та організації загалом [8, с. 24].

А. Ключко визначає стиль керівництва менеджера освітньої організації як систему особистих засобів і способів управлінської діяльності з метою досягнення поставлених цілей організації [7, с. 30].

Є визначення, в яких підкреслюються не лише методи і прийоми керівництва, але й особливості роботи з людьми, специфіка взаємовідносин з підлеглими. В. Савчук називає стиль керівництва мистецтвом взаємодії керівника з підлеглими [18]. О. Філоненко зазначає, що стиль керівництва – це «система методів, прийомів і засобів, які домінують в управлінській діяльності керівника, а також індивідуальні особливості їх вибору та застосування. Під стилем розуміється манера поведінки керівника стосовно підлеглих, що дозволяє вплинути на них і змусити виконувати те, що в даний момент потрібно» [22, с. 228].

О. Саврук вважає, що стиль керівництва в широкому сенсі характеризує відповідність змісту діяльності керівника засадничим принципам управління [17, с. 76]. На думку дослідника, стиль керівництва у вузькому сенсі завжди індивідуалізований, опосередкований особистісними якостями керівника.

Стиль керівництва у вузькому сенсі можна розглядати з таких позицій: з погляду характеру взаємовідносин керівника і підлеглих, або

з погляду проблем, вирішенню яких керівник надає пріоритетного значення. У першому випадку абстрагуються від управлінських функцій і досліджують тільки особливості взаємостосунків керівника і підлеглих. У другому випадку розкривають змістову специфіку діяльності керівника, що залежить від розуміння ним управлінських функцій.

Є й інші підходи до визначення стилю керівництва. О. Романовський розглядає стиль як процесуальний, динамічний аспект діяльності з управління колективом: «стиль керівництва працівниками в організації – це сукупність найбільш характерних і стійких методів вирішення типових завдань і вироблення управлінських рішень керівником в організації» [15, с. 12]. І. Бикова звертає увагу на те, що стиль керівництва – постійно використовувана система способів діяльності, що має внутрішню гармонію, цілісність і забезпечує ефективне здійснення функцій управління в конкретних умовах [1].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиного, загальноприйнятого визначення стилю керівництва. У розглянутих підходах відображаються змістові, структурні і функціональні аспекти діяльності керівника. Ми дотримуємося розуміння стилю керівництва як особистісно зумовленої відносно стабільної характеристики управлінської діяльності керівника, що виявляється в способах прийняття рішень, способах і прийомах взаємодії з підлеглими.

Дослідники дотримуються різних підходів до класифікації стилів керівництва. Найбільш поширеною є класифікація, в якій виокремлюються три стилі керівництва: авторитарний (одноосібний), демократичний (колегіальний) і ліберальний (дозволяючий). Вперше її запропонував К. Левін, взявши за основу характер прийняття рішень керівником. Авторитарний стиль характеризується концентрацією влади в руках керівника, який приймає рішення одноосібно; демократичний стиль – залученням підлеглих до прийняття рішень; ліберальний – повним делегуванням функції прийняття рішень підлеглим.

У процесі еволюції започаткованого К. Левіним напрямку досліджень оформилася низка концептуально відмінних підходів до розуміння сутності стилів керівництва: імовірнісний, багатомірно-функціональний, особистісний, системний та ін. [18; 12]. Різною є і кількість стилів керівництва, які виокремлюються авторами – від двох до восьми. Для позначення стилів керівництва дослідники поряд із запровадженими К. Левіним термінами вживають також і інші: кооперативний, колегіальний, анархічний, автократичний, директивний, патріархальний та ін. Окрім трьох основних стилів керівництва виокремлюють також перехідні або змішані, що містять елементи різних стилів. Є. Тунік вважає, що всі стилі керівництва можна

розмістити за шкалою від демократичного до авторитарного: демократичний, кооперативний, обмежена участь, бюрократія, невтручання, доброзичливо-деспотичний, авторитарний [14].

У середині двадцятого століття тричленна класифікація стилів почала розглядатися як надто жорстка. У реальному житті виокремити в чистому вигляді той або інший стиль керівництва доволі складно, у зв'язку з чим були запропоновані інші класифікації стилів. Так, наприклад, в авторитарному стилі почали розрізняти: патріархальний, харизматичний, автократичний, бюрократичний.

Використовуючи різні підходи до класифікації стилів керівництва, О. Саврук представила перелік стилів за виокремленими нею підставами:

- за природою, сутністю чинників, що впливають на групу і на особистість (економічні, адміністративні, соціально-психологічні) – прагматичний, адміністративний і моралізаторський стилі;
- за цільовою ознакою (за характером цілей управлінської діяльності) – діловий і бюрократичний;
- за характером контактності, мірою застосування формальних і неформальних способів впливу на групу чи на особистість – директивний, колегіальний, потурання;
- за переважанням одноосібних або групових способів впливу на виробничий або виховний процес, мірою прояву єдиноначальності і колегіальності – автократичний, демократичний [16].

О. Саврук вважає, що найбільшого поширення в сучасному менеджменті набула така класифікація стилів: демократичний (колегіальний), директивний (авторитарний, одноосібний), потуральний (ліберальний, анархічний, пасивний).

За цілеспрямованістю стилі керівництва диференціюють на:

- примусовий: керівник орієнтований на досягнення власних цілей, при цьому використовує засоби примусу і тиску на підлеглих;
- коопераційний: спрямованість на досягнення спільної з підлеглими мети;
- дипломатичний: часткове досягнення цілей заради умовної рівності;
- домінуючий: зорієнтований на виконання поставлених завдань, сумлінно організовує роботу, але при цьому жорстко контролює роботу підлеглих;
- альтруїстичний: може поступитися власними інтересами заради задоволення інтересів підлеглих та досягнення цілей організації;
- егоїстичний: зорієнтований на досягнення власних цілей;

- виробничий: орієнтований на критерії технологічної та економічної раціональності;
- підприємницький: спрямований на досягнення цілей організації, спираючись на власний досвід, не залучаючи підлеглих;
- пристосувальний: спрямований на часткове задоволення цілей підлеглих та організації [9].

На наш погляд, така класифікація стилів виглядає дещо еkleктичною, оскільки в її основу покладено різнорідні критерії.

Досить часто дослідники відмовляються від традиційної трикомпонентної типології, виокремлюючи лише два протилежні стилі керівництва: авторитарний – демократичний; дозволяючий – обмежуючий; орієнтований на міжособистісні стосунки – орієнтований на завдання тощо. Так, Ф.Фідлер в контексті розробленої ним «імовірнісної моделі ефективності керівництва» розглядає два стилі керівництва: орієнтований на міжособистісні стосунки і орієнтований на завдання [19]. Керівник, якому властивий перший стиль, прагне насамперед до встановлення сприятливих, дружніх взаємин з підлеглими, тоді як інший – орієнтується в першу чергу на виконання завдань професійної діяльності.

Мак Грегор виокремлює два стилі керівництва залежно від того, як керівник сприймає підлеглих: теорія Х – підлегли сприймаються як люди, що завжди намагаються уникнути праці; теорія Y – підлегли сприймаються як люди, для яких праця є природним станом, які бажають працювати. Керівник, що дотримується теорії Х, стає автократом, керівник, що поділяє теорію Y, – лібералом [11].

Для розрізнення стилів керівництва Р. Блейком і Д.Моутоном створена управлінська матриця, на основі якої дослідники виокремили п'ять типів керівників: песиміст (незначна увага до роботи і людей), диктатор (максимум уваги до роботи і незначна увага до людей), ліберал (максимум уваги до людей, мінімум уваги до роботи), маніпулятор (помірна увага до роботи і до людей) і організатор (висока орієнтація на ефективну роботу у поєднанні з довірою і повагою до людей) [12].

Аналогічні стилі управління виокремив Р. Хаус: 1) стиль підтримки (подібний до стилю, орієнтованого на людину, людські відносини); 2) інструментальний стиль (подібний до стилю, орієнтованого на роботу, завдання); 3) стиль, який заохочує підлеглих до участі у роботі (партисипативний) – керівник ділиться інформацією і використовує ідеї підлеглих для прийняття рішень групою; 4) стиль, орієнтований на досягнення, коли підлегли отримують напружене завдання, повинні постійно підвищувати рівень своєї продуктивності [13].

Використовуючи багатопараметричний підхід, дослідники виокремлюють також такі стилі, як: дистанційний, контактний, цілепокладальний, проблемно-прогностичний, делегуючий [9].

Отже, у науковій літературі представлена велика кількість оригінальних, авторських типологій, які досить повно відображають різноманіття стилів керівництва. Проте багатопараметричні класифікації стилів, які ґрунтуються на врахуванні великої кількості різноманітних критеріїв, на практиці виявляються надто громіздкими і складними у використанні.

У більшості розглянутих підходів, незважаючи на певні варіації, виокремлюються три базові стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний. Звісно, ця типологія не є універсальною. На наш погляд, універсальних типологій взагалі не існує, оскільки неможливо все різноманіття стилів керівництва "втиснути" в якісь рамки. Будь-які типології обмежують бачення стилю керівництва, відсікаючи те, що може виявитися важливим в інших ситуаціях чи контекстах. Однак для реалізації дослідницьких завдань ми вважаємо за доцільне орієнтуватися на «класичну» трикомпонентну класифікацію стилів керівництва, яка дає змогу акцентувати увагу на ключових параметрах управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу.

Література

1. Бикова І. М. Ефективність стилів керівництва колективом: соціально-психологічний аспект. *Лікарська справа : наук.- практ. журн./ Голов. ред. А.Ю. Руденко*. 2018. № 7. С. 70-72.
2. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування. *Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник*. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. Вип. 26. С. 23-33.
3. Галузяк В. М. Стилi педагогічного керівництва та їх ефективність. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2014. Випуск 42. Частина 1. С. 80-87.
4. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія*. Вінниця : «Твори», 2019. С. 119-140.
5. Калущка Л. В. Вплив стилю керівництва на ефективність управління персоналом. *Соціально-економічні проблеми і держава*. 2012. Вип. 2 (7). С. 74-80.
6. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. Київ, 1997. 179 с.
7. Ключко А.О. Теоретичні аспекти дослідження стилю управління в керівників освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2017. №47. С. 29-33.

8. Кравченко Л.М. Стиль роботи менеджера освіти. *Педагогіка математики і природознавства*: V Всеукраїнські читання, присвячені пам'яті М.В. Остроградського: збірник статей. Полтава: ПОІППО, 2001. 72 с.
9. Кузьмін О.Є., Мала Н.Т., Мельник О.Г., Процик І.С. Керівництво організацією. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. 244 с.
10. Мочерний С.В. Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т.3. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 952 с.
11. Мошек Г. Є., Гомба Л. А., Казмерчук Н. Г., Поканевич Ю. В. Сучасний менеджмент у питаннях і відповідях : Навч. посіб. Ч. 1 / ред.: Мошек. Київ: КДТЕУ, 1999. 312 с.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : Навч. посіб. для студ. Івано-Франківськ: Плай, 2001. 694 с.
13. Осовська Г.В., Осовський О.А. Основи менеджменту: Навчальний посібник. Київ: "Кондор", 2006. 664 с.
14. Реуцький М. В. Феноменологія стилів керівництва (за класифікацією Олени Тунік) та їх кореляція у керівників галузі вищої освіти. *Вісник Вінницької політехніки*. 2008. № 4. С. 57-61.
15. Романовський О. Г., Пономарьов О. С. Стиль керівництва і психологічні риси особистості професійного керівника : Метод. посіб. Харків, 2000. 28 с.
16. Саврук О. Ю. Систематизація та класифікація стилів керівництва. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. 2009. № 657. С. 74–82.
17. Саврук О. Ю. Стилі керівництва: сутність та характерні риси. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. 2009. № 640. С. 387–393.
18. Савчук В. Стиль керівництва як фактор впливу на успішну діяльність управлінського персоналу ЗНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2. С. 122-125.
19. Сердюк О.Д. Теорія та практика менеджменту : навч. посібн. Київ: Професіонал, 2004. 432 с.
20. Сметанський М.І., Галузяк В. М., Слободянюк М.І., Шахов В.І. Атестація загальноосвітніх шкіл. Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. 310 с.
21. Сметанський М.І., Галузяк В. М. Педагогічна влада та її виховний потенціал. *Педагогіка і психологія*. 1996. №4. С.32-38.
22. Філоненко О. Співвідношення стилів керівництва в управлінні навчальним закладом. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 107(2). С. 226-233.

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ

Фадєєва Т. Ю.

Розглядається проблема професійної адаптації майбутніх фахівців туристичної сфери. З'ясовано, що професійна адаптація є соціальним процесом освоєння особистістю нової трудової ситуації, коли працівник і

трудове середовище активно взаємодіють між собою. Виокремлені об'єктивні і суб'єктивні критерії професійної адаптації. До об'єктивних критеріїв належать: рівень організації праці, автоматизації виробничих процесів, санітарно-гігієнічні умови праці, розмір колективу, розташування підприємства, галузева спеціалізація тощо). Суб'єктивними критеріями професійної адаптації є: соціально-демографічні характеристики працівника (стать, вік, освіта, кваліфікація, стаж роботи, соціальне становище тощо); соціально-психологічні (рівень домагань, готовність працювати, практичність, швидкість орієнтації у виробничій ситуації, здібності самоконтролю, вміння розподіляти свої дії та події у часі, комунікабельність тощо); соціологічні (ступінь професійного інтересу, матеріальної та моральної зацікавленості в ефективності та якості праці тощо).

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, фахівці туристичної сфери, критерії професійної адаптації, фактори трудової адаптації.

ASSESSMENT CRITERIA OF THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE TOURISM FIELD

Fadieieva T. Ju.

The problem of professional adaptation of future tourism specialists is considered. It was found that professional adaptation is a social process of mastering a new work situation by an individual, when the employee and the work environment actively interact with each other. Objective and subjective criteria of professional adaptation are singled out. The objective criteria include: the level of labour organization, automation of production processes, sanitary and hygienic working conditions, the size of the team, location of the enterprise, industry specialization, etc.). The subjective criteria of professional adaptation are: socio-demographic characteristics of the employee (gender, age, education, qualification, work experience, social status, etc.); socio-psychological (level of harassment, willingness to work, practicality, speed of orientation in the production situation, self-control abilities, ability to distribute one's actions and events in time, sociability, etc.); sociological (degree of professional interest, material and moral interest in efficiency and quality of work, etc.).

Key words: adaptation, professional adaptation, specialists in the tourism sector, criteria of professional adaptation, factors of labour adaptation.

Критеріальний апарат оцінки підготовленості студентів-менеджерів з туризму до професійної діяльності є однією з актуальних проблем теорії та методики професійної освіти. У науковій літературі існує кілька підходів до питання критеріального апарату. У педагогічному аспекті це питання особливо актуальне у зв'язку з ускладненням соціально-психологічних умов професійної діяльності та працевлаштування, а

також низькою професійною адаптованістю випускників професійних освітніх закладів, що в подальшому призводить до їх дезадаптації у процесі професійної реалізації (самостійної трудової діяльності). Критерії оцінки до професійної адаптації є важливим складовим елементом системи підготовки висококваліфікованих фахівців, є регулятором зв'язку між системою освіти та практичною діяльністю [2].

Виходячи з того, що професійна адаптація може розглядатися як заключний етап оволодіння професією, критеріями оцінки для професійної адаптованості можуть бути: ставлення до роботи; самооцінка ступеня освоєння специфіки роботи; настанова на продовження роботи зі спеціальності у майбутньому; оцінка керівником якості роботи, дотримання термінів виконання роботи, рівень складності роботи, рівень самостійності молодого фахівця; структура ділових аспектів діяльності; оцінка керівником перспективності молодого фахівця; наявність заохочень. Поряд з критеріями професійної адаптованості найчастіше розглядаються критерії соціальної адаптованості. Критеріями оцінки рівня соціально-психологічної адаптованості молодого фахівця є: задоволеність власною роллю у системі взаємовідносин; емоційне ставлення до колективу; настанова на продовження роботи в колективі; оцінка керівником успішності адаптації молодого фахівця у колективі; активність участі у колективних заходах, у громадській роботі; авторитет у колективі. Процес адаптації як система дій, що мають адаптивну мотивацію і поступово розгортаються в часі та просторі, може зумовити ліквідацію тимчасової дезадаптованості та створення стану адаптованої особистості. Основним результатом адаптації є особливий спосіб трансформації нових соціальних умов, з якими стикається особистість, розробка власних способів розв'язання життєвих завдань.

Адаптованість до професійної діяльності, що сформувалася за час навчання у ЗВО, забезпечує для молоді можливість підвищення своєї конкурентоспроможності, мобільності на ринку праці, зменшення ризиків стати безробітним, досягнення успіху в сфері суспільного виробництва, приватного підприємництва та послуг. Напрями оптимізації адаптаційного процесу у ЗВО містять як власне психологічні, так і педагогічні аспекти. Оскільки показники адаптації цих рівнів тісно пов'язані між собою, то для найбільшої ефективності психічної адаптації необхідні співробітництво та координація дій відповідних служб і підрозділів освітнього закладу.

Аналіз досліджень [1; 5] свідчить, що проблема визначення критеріального апарату має розглядатися з позиції взаємодії трьох структур (ЗВО, випускник, стейкхолдер): ЗВО (організація виробничої практики; проведення психологічних тренінгів, ділових ігор; виконання

дипломних робіт за заявками підприємств; зустрічі студентів з працевлаштування під час навчання (спільні наради керівництва ЗВО, випускників та працевлаштувачів); випускник (освоєння професійних знань та вмінь; формування професійно значущих особистих якостей; формування вміння долати труднощі та вирішувати проблеми; формування вміння працювати в команді; формування вміння лідирувати; прояв ініціативи та самомотивації; бажання розвиватися у професійному та особистісному плані); працевластець (створення орієнтаційної папки новачка; організація знайомства з компанією; організація наставництва; проведення стажування за підрозділами фірми; створення внутрішніх програм навчання; проведення додаткових тренінгів; розробка плану індивідуального розвитку; формування особистих цілей на рік).

Аналіз наукової літератури [2; 3] свідчить про виокремлення таких критеріїв оцінки професійної адаптації майбутніх фахівців туристичної сфери (когнітивний, емоційний, діяльнісний). Показниками когнітивного критерію є: інтерес до підвищення кваліфікації та службового зростання; зацікавленість у роботі; дотримання філософії організації. Показники емоційного критерію: вміння зовнішньої і внутрішньої техніки; здатність працювати в команді; задовільна оцінка якості трудового життя. Показниками діяльнісного критерію є: виконання посадових інструкцій; якість виконаної роботи; кількість виконаної роботи; дотримання стандартів часу (норм часу та обслуговування); виконання професійних норм; виконання добових завдань; оволодіння робочим місцем (обладнанням, операціями) відповідно до технічних умов праці; дотримання трудової дисципліни.

Успішність професійної адаптації залежить від характеристик виробничого середовища та самого працівника. Чим складніше середовище, чим більша відмінність його від звичного середовища на колишньому місці роботи, чим більше пов'язано з цим змін, тим важче відбувається процес адаптації.

Адаптація як процес характеризується певною тривалістю, і, отже, має свій початок та закінчення. Щодо початку адаптації питань не виникає (це початок діяльності працівника в нових умовах), водночас визначити її закінчення складно. Справа в тому, що адаптація – це процес, який відбувається постійно в міру зміни факторів зовнішнього середовища трудової діяльності працівника, а також змін самої особистості. Тому процеси адаптації стосуються і тієї людини, що не змінювала робочого місця.

З позиції управління кадрами, формування трудового потенціалу, визначення термінів адаптації, велике значення має з'ясування такого поняття, як межа адаптації. Під час визначення термінів адаптації

можуть використовуватися певні кількісні показники, що характеризують окремі аспекти адаптації або система показників. Зокрема, можна виокремити об'єктивні показники (рівень та стабільність кількісних показників праці) та суб'єктивні показники (рівень задоволеності своєю професією, умовами праці, колективом та ін.).

Перелічені показники стосуються безпосередніх результатів роботи, тоді як часто потрібно проаналізувати конкретну роботу кожного задіяного в адаптації підрозділу. У цьому випадку враховуються такі показники: складання програм адаптації; проведення лекцій, семінарів; робота з молоддю; складання програм адаптації; знайомство з підприємством; знайомство з робочим місцем; пояснення завдань, вимог щодо роботи; введення у колектив; заохочення допомоги новачкам з боку наставників; навчання молодих співробітників.

На адаптацію впливають *фактори трудової адаптації* – це умови, що впливають на терміни, темпи та результати цього процесу. Серед них визначають об'єктивні і суб'єктивні. *Об'єктивні* – це фактори, пов'язані з виробничим процесом), що меншою мірою залежать від працівника (рівень організації праці, автоматизації виробничих процесів, санітарно-гігієнічні умови праці, розмір колективу, розташування підприємства, галузева спеціалізація тощо).

До *суб'єктивних* (особистісних) факторів належать: соціально-демографічні характеристики працівника (стать, вік, освіта, кваліфікація, стаж роботи, соціальне становище тощо); соціально-психологічні (рівень домагань, готовність працювати, практичність, швидкість орієнтації у виробничій ситуації, здібності самоконтролю, вміння розподіляти свої дії та події у часі, комунікабельність тощо); соціологічні (ступінь професійного інтересу, матеріальної та моральної зацікавленості в ефективності та якості праці тощо).

Інтегрованим суб'єктивним показником успішної трудової адаптації вважають загальну задоволеність працівника працею, морально-психологічним кліматом у колективі. Як бачимо, у процесі виробничої адаптації не останнє місце посідає особистісний потенціал працівника. Це сукупність рис та якостей працівника, що формують певний тип поведінки: впевненість у собі, товарииськість, здатність до самоствердження, врівноваженість, об'єктивність тощо. Поруч із переліченими характеристиками важливе місце займають знання, освіта, досвід.

Інший підхід до оцінки професійної адаптації походить з характеристики та результатів кожного з її аспектів.

Так, для характеристики психофізіологічної адаптації, особливо на роботах з великою фізичною напругою (наприклад, для оцінки ступеня

тренуваності як одного з результатів адаптації) використовуються показники енерговитрат, а також показники стану серцево-судинної системи, функції кровообігу, дихання, швидкість відновлення тощо.

До показників, що характеризують соціально-психологічну адаптацію, належать рівень психологічної задоволеності новим для людини виробничим середовищем у цілому і такими найбільш важливими компонентами, як характер взаємовідносин з товаришами, адміністрацією, задоволеність своїм становищем у колективі, рівень задоволення життєвих прагнень тощо.

Ефективність соціально-психологічної адаптації безпосередньо залежить від організації мікросоціальної взаємодії. Конфліктні ситуації у виробничій сфері, труднощі у побудові неформального спілкування безпосередньо впливають на ефективність соціальної взаємодії. З адаптацією також пов'язана оцінка особистісних якостей працівників, що можуть виступати як сприятливим, так і дезадаптуючим фактором, а також особливостей групи, в якій здійснюється мікросоціальна взаємодія.

У професійній діяльності стресові ситуації можуть створюватися динамічністю подій, необхідністю швидкого прийняття рішення, неузгодженістю між індивідуальними особливостями, ритмом та характером діяльності. Факторами, що призводять до виникнення емоційного стресу в цих ситуаціях, можуть бути недостатність інформації, її суперечливість, надмірна різноманітність або монотонність роботи, особливості професійних завдань, що перевищують можливості індивідуума за обсягом чи ступенем складності, суперечливі чи невизначені вимоги, критичні обставини чи ризики, пов'язані з ухваленням рішення.

Важливими чинниками, що покращують соціально-психологічну адаптацію у професійних групах, є соціальна згуртованість, здатність будувати міжособистісні відносини, можливість відкритої комунікації.

З професійною адаптацією тісно пов'язаний особистісний потенціал працівника як сукупність його певних рис та якостей. Особистісний потенціал характеризує внутрішню фізичну та духовну енергію людини, її діяльну позицію. Психофізіологічний, трудовий потенціал працівника, його освіта, досвід активно впливають на рівень та ступінь адаптації.

Підсумовуючи, варто зазначити, що адаптація є соціальним процесом освоєння особистістю нової трудової ситуації, коли працівник і трудове середовище активно взаємодіють один з одним. Вона має складну структуру і є єдністю різних видів адаптації – професійної, соціально-психологічної, суспільно-організаційної, санітарно-гігієнічної, психофізіологічної, культурно-побутової.

Література

1. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції / Упорядники: М.А. Міропольська, Л.М. Капченко, А.В. Алексєєва, Н.В. Савченко. Київ: ІПК ДСЗУ, 2008. 456 с.
2. Бахмат Н.В. Професійна мобільність майбутніх фахівців сфери туризму. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. 11(40). Серія «Педагогічні науки». Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. С. 40-52.
3. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
4. Галус О.М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.
5. Єгорова Є.В. Як досягти успіху у працевлаштуванні: на допомогу учням, випускникам ПТНЗ та коледжів: метод. рекомендації. Київ: Науковий світ, 2008. 21 с.
6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Філатова Ю. Ю.

У статті представлені загальні рекомендації для керівників закладів освіти щодо створення інклюзивного освітнього середовища. На основі аналізу принципів, запропонованих розробниками Індексу інклюзії, узагальнено і систематизовано ключові фактори, наявність яких уможливорює моделювання і повноцінне функціонування інклюзивного середовища школи, а також управління цим середовищем. Акцентовано на провідній ролі керівника закладу освіти у створенні середовища рівних можливостей для всіх категорій учнів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дитина з особливими потребами, адаптація, соціалізація, архітектурна доступність, супровід, індивідуалізація навчання.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF MANAGEMENT OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Filatova Y.Y.

The article presents general recommendations for heads of educational institutions regarding the creation of an inclusive educational environment. Based on the analysis of the principles proposed by the developers of the Index of Inclusion,

the key factors, the presence of which enables the modeling and full functioning of an inclusive school environment, as well as the management of this environment, have been summarized and systematized. Emphasis is placed on the leading role of the head of the educational institution in creating an environment of equal opportunities for all categories of students.

Keywords: inclusive education, child with special needs, adaptation, socialization, architectural.

Сучасна школа є відкритою соціально-педагогічною системою, яка реалізує цілі освіти, має потужний соціокультурний потенціал і забезпечує навчання, виховання й соціалізацію кожної особистості. З огляду на це, актуальною стає необхідність створення й розвитку інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти, яке надає можливості для самореалізації та розвитку різних категорій учнів. Таке середовище має відповідати трьом основним характеристикам – задовольняти освітні, здоров'я збережувальні функції і функцію соціальної адаптації. Очевидно, що таке середовище має поєднувати в собі всі наявні інтелектуальні, матеріальні й технологічні ресурси закладу освіти, що, зі свого боку, вимагає грамотного управління і покладає на керівника закладу відповідні функції.

Ураховуючи важливість означеної проблеми, чимало питань вже отримали своє теоретичне й практичне розв'язання у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема: організація освітнього середовища в закладі освіти (Ш. Амонашвілі, Т. Деміракі, Н. Малишевата, С.Фокша та ін.), впровадження інклюзивного підходу в практику роботи школи (Л.Будяк, Е.Деніелс, А. Колупаєва, О.Таранченко та ін.), використання різних освітніх технологій для створення інклюзивного середовища (М. Давидюк, З. Ленів, Т. Лорман, А. Трейтак та ін.) [1; 3]. Але питання, пов'язані з управлінням такого роду середовищем у закладі загальної середньої освіти досі залишаються відкритими, зокрема, відсутні системні і комплексні рекомендації для керівників, які допомагатимуть спрямовувати потрібні зусилля і ресурси на створення інклюзивного простору, комфортного для всіх здобувачів освіти, а також для педагогічного колективу.

Мета нашої статті – на основі кращих освітніх практик сучасності визначити й систематизувати організаційно-методичні рекомендації для керівників закладів загальної середньої освіти щодо створення інклюзивного освітнього середовища та управління ним.

Важливим для розуміння інклюзії є інструмент моніторингу діяльності дошкільних і загальноосвітніх закладів «Індекс інклюзії», що був розроблений у 2006 році британськими вченими Мелом Ейнскоу та Тоні Бутом за участі групи британських педагогів, батьків, представників управлінь освіти, вчених і представників громадських організацій

людей з інвалідністю [2]. Відповідно до Індексу інклюзії, ключовими принципами забезпечення інклюзивної освіти є такі: розуміння інклюзії, подолання бар'єрів на шляху участі у освітньому процесі, забезпечення ресурсів, спрямованих на підтримку навчання та багатоманітності. Як зазначається в Індексі інклюзії, основною характеристикою концепції інклюзії є повноцінна участь у житті навчального закладу усіх учнів, яка передбачає визнання рівної цінності для суспільства всіх дітей і працівників навчального закладу. Одним із наслідків підвищення рівня участі учнів у навчальному процесі й позашкільному житті є одночасне зменшення рівня ізоляваності окремих дітей, а різноманітні потреби учнів є підставою для відповідних змін у нормативній базі закладу освіти, освітній практиці та культурних нормах закладу [2].

Згідно з Індексом інклюзії, створення інклюзивного освітнього середовища передбачає низку грамотних управлінських кроків, що їх має зробити керівник закладу освіти, зосередивши свою увагу на ключових факторах, необхідних для моделювання простору з рівними можливостями для кожного здобувача освіти. Визначимо й коротко опишемо ці фактори.

Оцінка архітектурної доступності закладу освіти та всієї інфраструктури. Насамперед слід тверезо оцінити інфраструктуру для комфортного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Заклад загальної середньої освіти має бути обладнаний не лише ліфтами та пандусами для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату. Для дітей, які не чують, необхідна спеціальна система дзвінків: наприклад, світлових. Для тих, що не можуть писати, передбачається можливість складати письмові роботи, надруковані на комп'ютері.

Розробка адаптованих під потреби здобувачів освіти навчальних програм та індивідуальних планів розвитку. Наступним кроком керівника закладу освіти має стати створення для учнів із особливостями розвитку адаптованої програми та всіх умов, щоб її реалізувати. У цьому допоможе висновок психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК), який мають надати школі батьки дітей із особливими потребами. Такий документ дозволить врахувати всі індивідуальні особливості дитини та підібрати їй найбільш комфортний режим навчання. Після цього педагогічний колектив школи розробляє алгоритм супроводу здобувача освіти із обмеженими можливостями здоров'я. Для цього обов'язково необхідно отримати від батьків заяву на адаптовану основну загальноосвітню програму та спеціальні умови для їхньої дитини. Розробити відповідний формат навчання допоможе шкільний психолого-педагогічний консиліум, який познайомиться з

дитиною та її батьками, врахує всі особливості нового учня та створить список рекомендацій для вчителя.

Підготовка освітян до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Директору закладу освіти варто зайнятися пошуком відповідних курсів підвищення кваліфікації та надати педагогам можливість пройти їх. Якщо ж курси організувати не вдалося – знайти вчителів, які мають успішний досвід роботи з особливими дітьми та зможуть поділитися ним із колегами. Педагог повинен самостійно продумати навчальний план та роботу з дитиною на основі алгоритму супроводу, ухваленого в закладі освіти. Учитель у такій ситуації навчається працювати інакше, більше орієнтуючись на індивідуальний підхід і внутрішню класну диференціацію. Думати і про весь клас, і про конкретну людину окремо.

Моніторинг адаптації дитини з особливими освітніми потребами. Важливо регулярно відстежувати, наскільки успішно відбувається адаптація дитини до нової школи. Якщо педагог розуміє, що школяру з особливостями розвитку не вдається повноцінно адаптуватися до освітнього процесу, потрібно переглянути підхід до організації інклюзивного навчання саме в цьому окремому випадку. Слід проаналізувати, у чому конкретно полягає проблема – можливо, заданий занадто швидкий темп або дається занадто великий обсяг завдань. Якщо вчителю не вдається самостійно вирішити труднощі, що виникли, потрібно знову скликати психолого-педагогічний консиліум, який колективними зусиллями ухвалить рішення щодо подальших дій.

Діалог із батьками. Дитина та батьки зазвичай мають тісний емоційний зв'язок. Все, що ви робите з дитиною, необхідно докладно пояснювати батькам. Потрібно, щоб батьки були помічниками вчителя, а вчитель – помічником батьків. У деяких закладах освіти для цього створюються клуби, де педагоги та інші фахівці регулярно проводять лекції, на яких розповідають батькам, як ті можуть допомогти своїм дітям адаптуватися до навчання та налагодити теплі відносини з колективом. Крім того, у школах намагаються створити всі умови для того, щоб батьки могли безпосередньо зв'язатися зі спеціалістами та педагогами, які працюють з їхньою дитиною.

При цьому важливо проводити роботу і з батьками інших дітей. Необхідно пояснювати та регулярно нагадувати їм, що дитина з особливостями розвитку в класі жодним чином не заважає іншим дітям проходити шкільну програму у звичайному темпі, адже для неї існує індивідуальний план. Слід вибудовувати спілкування з батьками до того, як до класу приходить учень з особливим освітніми потребами, щоб уникнути шоку та нерозуміння з їхнього боку, надати їм всю необхідну інформацію та відповісти на всі питання.

Для успішного розвитку інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти керівнику слід відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і освітній процес; формувати в школі атмосферу, що заснована на ідеях інклюзії; зосередитися на співробітництві, а не на конкуренції; прищеплювати віру у свої сили кожному члену шкільного колективу. Вони повинні також потурбуватися про впровадження різних типів і видів технологій, як створюють безперешкодний (архітектурно доступний), адаптивний, корекційно-розвивальний освітній простір як на уроках, так і в позаурочний час. Створення такого простору можливе на основі проектування виховної роботи закладу, до якої долучаються усі члени педагогічного колективу, батьки, спонсори, волонтери. Проектування освітнього процесу передбачає використання технологій інклюзивного навчання дітей з різними потребами, які націлені на активізацію сенсорного сприйняття навчального матеріалу, роботу в навчальних групах, розвиток емпатії усіх учнів класу тощо.

Розвиток інклюзивного середовища в закладі освіти і управління цим середовищем мають здійснюватися підготовленими до впровадження інклюзії керівниками – освітніми менеджерами, якими нині виступають директор закладу освіти та його заступники.

Функціонування інклюзивного освітнього середовища збагачує спектр соціальних функцій закладу загальної середньої освіти, крім власне освітньої, розвивальної і соціалізаційної заклад стає місцем розвитку морально-етичних цінностей сучасного суспільства, де кожному надаються рівні права і рівні можливості.

Література

1. Давидюк М.О. Вивчення дисципліни «Педагогічні технології інклюзивного навчання» як фактор розвитку загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя. *Освіта дітей з особливими потребами : від інституалізації до інклюзії. Збірник тез*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С.89-91.
2. Індекс інклюзії : розвиток навчання та участі в життєдіяльності [шкільний посібник]; пер. з англ. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.
3. Панченко А., Кравчук Н. Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в умовах нової української школи. *Освітологічний дискурс*, (1-2 (24-25)), 2019. 297-309.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

Фрицюк В. А.

У статті на основі аналізу останніх дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців, доведено, що значна їх частина присвячена неперервній освіті педагогів, підвищенню кваліфікації вже працюючих вчителів; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного саморозвитку. Доведена доцільність використання передового досвіду фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Ключові слова: професійний саморозвиток; майбутні учителі; зарубіжний досвід.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION

Frytsiuk V.A.

In the article, based on the analysis of the latest dissertation studies of foreign scientists dealing with the problem of professional self-development of specialists, it is proved that a significant part of them is dedicated to continuous education of teachers, improving the qualifications of already working teachers; the main goal of the professional development system is to acquaint teachers with novelties of the theory and practice of pedagogical activity, progressive pedagogical technologies, as well as to consolidate in them the skills of independent acquisition of knowledge necessary for professional self-development. The expediency of using the best experience of the professional training of teachers of the Western education system in preparing for the professional self-development of domestic future teachers has been proven, provided that it is as close as possible to the realities of social and political life in Ukraine.

Key words: professional self-development; future teachers; foreign experience.

Центром сучасної парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації й одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації, саморозвитку в новому глобальному просторі.

Вища педагогічна освіта спрямована на досягнення багатьох цілей згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до майбутньої кар'єри, підтримку їх особистого розвитку тощо. Однією з таких цілей вважаємо підготовку у ЗВО майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Для розробки ефективних шляхів і методів розвитку досліджуваної якості важливо проаналізувати стан підготовки фахівців до професійного саморозвитку в Україні й за рубежом [8]. Варто зазначити, що педагогічними працівниками України активно вивчається та використовується зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку, передусім, педагогів Європейських держав.

Суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. Українські вчені досліджували підготовку вчителів переважно у високорозвинених країнах, таких як Німеччина, Велика Британія. До ґрунтовних робіт, які було виконано на матеріалах декількох країн, належать дослідження проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О. В. Сухомлинська); сучасних технологій підготовки педагогів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М. П. Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. П. Пуховська).

Також здійснено наукові дослідження з наступних проблем: провідні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А. В. Парінов); система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В. А. Гаманюк, Т. І. Вакуленко); система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В. І. Семілетко); стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. (Н. М. Авшенюк); розвиток педагогічної освіти у США (Т. С. Кошманова); професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи (Л. П. Пуховська); розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу (О. В. Матвієнко); тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи у другій половині ХХ ст. (Т. М. Десятов) та ін.

Останніми роками у багатьох європейських державах відбулися якісні зміни в розвитку систем вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). Не винятком у цьому процесі є розбудова ідеології освітньої парадигми у Франції – однієї з розвинених країн Західної Європи. Франція, як й інші країни Європи, має давні традиції в організації системи вищої освіти, зокрема

педагогічної, що завжди привертало увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів.

Дослідження проблем розвитку й саморозвитку особистості в різних країнах світу, їх порівняльний аналіз із вітчизняними дослідженнями є надзвичайно актуальною проблемою, що потребує постійної уваги і системного наукового аналізу, наголошує Л. І. Зязюн. Науковець, зокрема, здійснила фундаментальне дослідження розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції, наголошуючи, що актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самореалізуючу діяльність в учінні й вихованні з використанням самоосвіти як засобу самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації зумовлюється соціальною й особистісною необхідністю саморозвитку, підвищенням його ролі в умовах інтеграційних міждержавних процесів. Від саморозвитку особистості залежать соціальна мобільність, перспективи поступу суспільств і держав [14].

Наголошуючи, що інноваційні процеси в освіті потужно впливають на традиційні форми учіння не лише у Франції, але й інших європейських країнах, Л. І. Зязюн стверджує, що професійна освіта є системою самостійних інтегративних процесів у багаторівневій структурі, цілеспрямована взаємодія яких призводить до створення нової цілісності – професійної діяльності нового типу. У результаті створюються концептуальні основи багаторівневої неперервної професійної освіти і професійної педагогіки як базової наукової дисципліни. Вона інтегрує поняття, закономірності, принципи, категорії інших наук (соціальних, природничих, технічних), що визначають природу формування і самоформування, розвитку і саморозвитку людини, можливості реалізації особистості в умовах інноваційного соціально-економічного поступу [4, с. 324].

С. І. Синенко, яка займається проблемою педагогічної освіти в країнах Західної Європи, наголошує, що у Франції основна увага професійному саморозвитку вчителя приділяється в дослідженнях щодо післядипломної освіти, яка покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства. Серед пріоритетних напрямів реформування системи неперервної освіти Франції – значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [77, с. 12]. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку та саморозвитку вчителя. Якщо в континентальній Європі історично підтримується концепція вчителя-

службовця і його освіта організовується та контролюється працедавцем, зауважує науковець, то в Англії за романською традицією поширюється концепція вчителя-професіонала, який повністю здійснює контроль за своїм професійним розвитком.

Із зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати наступні: A. M. Athan (*Postpartum flourishing: Motherhood as opportunity for positive growth and self-development*); L. A. Boyce (*Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting leader self-development performance*); A. M. Dachner (*Self-guided development: A proactive approach to employee development*); K. V. Deosthali (*An empirical examination of self-development activities: Integrating social exchange and motivational lens*); V. M. Lalande (*Adult self-development during divorce: A qualitative inquiry*); K. L. Langkamer (*Development of a nomological net surrounding leader self-development*); P. Li (*Self-development toward freedom: Understanding self, identity, spirituality, and emancipatory interest*); L. T. M. Mason (*Sexual risk taking and constructivist self development theory*); B. C. McCollum (*Self-development and the spontaneous expression of leadership behaviors*); K. A. Orvis (*Supervisory performance feedback as a catalyst for high-quality employee self-development*); R. J. Reichard (*Leader self-development intervention study: The impact of self-discrepancy and feedback*); K. M. Soehnlein (*The relationship of job insecurity, career planning, self-efficacy, goal orientation and the self-development of survivors of a downsizing corporation*); E. Sutcliffe (*In search of a real self: Self-expression and self-development: A descriptive case study*); Q. Xu (*A predictive model of employee self development: The effects of individual and contextual variables*); C. Yang (*It makes me feel good: A longitudinal, mixed-methods study on college freshmen's facebook self-presentation and self development*). Однак, необхідно зазначити, що серед них немає досліджень, присвячених підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Спостерігається відсутність серед фахового загалу єдиного поняттєво-термінологічного апарату, наявність усталених, проте неточних термінів у фаховій лексиці, використання певних національних термінів, яких бракує у зарубіжному тезаурусі, неточний переклад термінів первинного документа. «Одні і ті самі педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення позначаються різними термінами, особливо це стосується «іншомовних термінів», які можуть позначати абсолютно тотожні конструкти» [33, с. 255].

Необхідність детального огляду, зіставлення й аналіз англійських і вітчизняних термінів, поданих у цьому підрозділі, зумовлені низкою причин. По-перше, необхідністю з'ясувати неточності перекладу

українською мовою напрацювань зарубіжних дослідників у галузі освіти дорослих з метою їх подальшого уникнення. По-друге, необхідністю уніфікації термінологічного апарату, для того щоб вітчизняні дослідники мали можливість правильно інтерпретувати висловлювання своїх зарубіжних колег і могли публікувати результати власних досліджень у фахових виданнях світового рівня.

Для позначення підвищення кваліфікації використовується англійський термін «professional development». Це – навчальна діяльність, спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Така діяльність передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [22, с. 99].

Проблемою безперервного професійного розвитку в післядипломній освіті педагогічних працівників займається О. Штомпель. Зіставлення ним концепту «професійний саморозвиток» в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченності впродовж трудової кар'єри. Так, концептуалізація за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською, португальською, румунською та чеською термінологією, де професійний розвиток позначається як *continuing professional development*, *formación profesional continua*, *formazione professionale continua*, *doorlopende professionele ontwikkeling*, *ustawiczne doskonalenie zawodowe*, *Formação profissional continua*, *dezvoltare profesionala continua*, *další profesní rozvoj* (CPD), передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку безконечності позначають синонімами постійний, неперервний або безперервний професійний саморозвиток (Я. С. Бабій, Л. М. Добровольська, В. В. Краснов та ін.) ПР або майже тотожним – професійний саморозвиток у безперервній освіті (Ю. В. Драгнєв, Т. Є. Кристопчук, Л. Поперечна та ін.) [55, с. 107].

Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (*professional development*), «кар'єрний розвиток» (*career development*), «розвиток персоналу» (*staff development*; *employee development*, *workforce development*), «розвиток людських ресурсів» (*human resources development*), «післядипломна освіта» (*postgraduate education*). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами, такими як «навчання» (*training*), «навчання та розвиток» (*training and development*), «підвищення кваліфікації персоналу» (*human performance technology*), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти професійного

розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development) [11].

З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвоте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шутруе, В. Тріпш, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів». Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась, ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку у світовому педагогічному просторі. Л. Пуховська зробила висновок, що розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення умов для професійного розвитку вчителів, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль учителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків і практиків освіти [6].

Вивчення практики підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дозволило зробити такі висновки:

- суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах;

- аналіз останніх дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців, дозволяє стверджувати, що значна їх частина присвячена неперервній освіті педагогів, підвищенню кваліфікації вже працюючих вчителів; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного саморозвитку;

- доцільно використовувати передовий досвід фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його

максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Література

1. Бабушко С. Р. Аналіз відповідності вітчизняної та англомовної термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму»). *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 274-282.
2. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за загал. Ред. Н. Г. Ничкало. К. : Видавництво «АртЕк», 2009. 192 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
4. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія. К.; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 386 с.
5. Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти / [І. Ю. Рєгейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель] ; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». К., 2015. 128 с.
6. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал*; голов. Ред. Н. М. Бідюк. К.; Хмельницький : ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 97-106.
7. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 21 с.
8. Фрицок В. А., Вовк Л. П. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. Вип. 47. С. 68-72.

СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Харченко Ю. М.

У статті здійснено аналіз сучасного підходу до оцінки ефективності професійно важливих якостей соціального працівника. Визначено особисті якості соціального працівника, соціальні функції в роботі з молоддю. Окреслено доцільність формування високого рівня готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності в контексті професійної підготовки. На думку автора, соціальна робота як професія вимагає ґрунтовної підготовки та постійного вдосконалення фахівців у цій галузі.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, ефективність, робота з молоддю.

SOCIOMETRIC STATUS OF THE SOCIAL WORKER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

Kharchenko Yu. M.

The article analyzes the modern approach to assessing the effectiveness of the professionally important qualities of a social worker. Personal qualities of a social worker, social functions in working with youth are determined. The expediency of forming a high level of readiness of the future social worker for professional activity in the context of professional training is outlined. According to the author, social work as a profession requires thorough training and continuous improvement of specialists in this field..

Key words: social work, social worker, efficiency, work with youth.

В контексті світового досвіду, в багатьох країнах без урахування діяльності соціальних працівників не обходяться ні програми соціального розвитку, ні соціальна політика держави. Фахівці в цій галузі широко використовуються в якості експертів при підготовці законодавчих актів, прийнятті рішень місцевими органами влади та громадськими організаціями. Тим більш актуальним стає питання про ефективність і результативність фахівців соціальної роботи.

В основі загально-методологічного підходу щодо проблеми активності суб'єкта є висвітлення проблем у працях К. Абульханової-Славської, Г. Андреевої, А. Брушлінського, Г. Балла, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, В. Татенка, В. Циби Ю. Швалба та ін. Соціальні працівники потребують психологічної готовності щодо інноваційних змін і тенденцій, яка розкривається на етапі формування компетентного та успішного фахівця. Перераховані проблеми показують те, що сьогодні є необхідним створення мотиваційних програм щодо поліпшення якості роботи в установах соціального обслуговування.

Метою статті є аналіз соціометричного статусу соціального працівника в контексті професійної підготовки. Основним завданням було отримання інформації про можливі та ефективні, на думку учасників фокус-групового дослідження, шляхи вирішення проблем самоактуалізації фахівців із соціальної роботи, які навчаються на бакалавраті.

Провівши дослідження ми запропонували: стимулювати та заохочувати фахівців з соціальної роботи, які навчаються на бакалавраті за спеціальністю 231 Соціальна робота до самостійної роботи, впроваджувати різні новітні методи навчання майбутніх фахівців, проводити тренінгові заняття для розвитку професійно та особистісно-важливих якостей. Досліджуючи умови праці соціальних працівників під час соціального опитування, було виявлено фактичне зниження

заробітної плати, незважаючи на збільшене навантаження, невідповідність вартості та трудомісткості послуг, ведення паперової документації, та електронної звітності, що не додає стабільності й бажання соціальним працівникам виконувати свої функції в нових умовах нормування праці. В даний час в установах соціального обслуговування існує безліч кадрових проблем, таких як недостатня кількість кваліфікованих працівників, неорганізоване проведення підготовки підвищення кваліфікації і перепідготовки працівників соціального обслуговування, невисока зарплата, брак перспективних молодих фахівців, плінність кадрів [1, 2]. Важливо пам'ятати про те, що професія соціальних працівників містить деякі недоліки, наслідком яких є професійний стрес, почуття розчарування в роботі, розвивається синдром професійного вигорання і загальної деформації особистості співробітників.

В повсякденне уживання і науковий сленг досить ефективно входять такі терміни, як результативність, ефективність, якість, критерії, показники, результати, оцінка та ін. Ефективність соціальної роботи як науки може бути виражена на рівні знань, ступеня набутих умінь, створенні нових технологій, оволодінні інноваційними підходами, в ступені засвоєння досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, в освоєнні закономірностей, принципів і методів [1, с. 26]. Ефективність соціальної роботи як практичної діяльності відображає ступінь вивченості і задоволеності соціальних потреб різних категорій людей, які потребують допомоги, соціальної підтримки, ступінь їх соціальної захищеності.

Статус соціального працівника є відображенням того статусу, яке він займає в суспільстві. Репутація соціального працівника складається в процесі взаємодії його з навколишнім середовищем. Все більше молодих людей спілкується з ним і переконується в його глибоких знаннях, високій компетентності, багатому життєвому досвіді, в його доброзичливості, уважності до молоді, в його чесності та відкритості, обов'язки [2, с. 43]. Деякі соціальні працівники бувають привабливими для оточуючих завдяки наявності у них чарівності та, навіть, харизматичних особливостей.

Соціальний працівник повинен: мати добру професійну підготовку, знання в різних галузях психології, педагогіки, економіки та організації виробництва; володіти досить високою загальною культурою, бути високоерудованою людиною; передбачати наслідки своїх дій, твердо проводити в життя свою позицію; володіти певною соціальною пристосованістю. Йому необхідно вміло контактувати і розташовувати до себе «важких» підлітків, сиріт; вміти приймати рішення в

несподіваних ситуаціях, чітко формулювати свої думки, грамотно і дохідливо їх викладати [2, с.29].

Особисті якості соціального працівника можна розділити на три групи: психологічні характеристики, що є складовою частиною здатності до даного виду діяльності; психолого-педагогічні якості, орієнтовані на вдосконалення соціального працівника як особистості; психолого-педагогічні спрямування на створення ефекту «особистої чарівності» [2, с.30].

Соціальна робота належить до числа гуманних професій. Гуманність являє собою таку моральну якість, яка характеризує ставлення соціальних працівників до їх клієнтів, в тому числі молоді. Фахівець з соціальної роботи, перш ніж вирішувати різні соціальні проблеми, повинен знати причини виникнення проблеми, яким шляхом допомогти, яким чином попередити їх виникнення. Саме тому соціальна робота з молоддю повинна будуватися на комплексному використанні методів соціальної роботи. Методи соціальної роботи неможливо розглядати у відриві від її цілей і завдань. Якщо мета визначає способи її досягнення, то принципи соціальної роботи дозволяють вибрати методи її реалізації [1, с.25].

Працюючи з молоддю, соціальний працівник повинен враховувати, те, що молода людина є учасником декількох систем – сім'я, коло друзів, шкільний або трудовий колектив. Ще виділяються соціальні функції в роботі з молоддю: інформаційна, діагностична, прогностична, психолого-педагогічна та ін., які включають наступну роботу [1, 2]:

1. Збір відомостей про об'єкт.
2. На основі зібраних відомостей постановка «соціального діагнозу» і вибудовування своєї діяльності.
3. Надання допомоги молодій людині, що потрапила у важку життєву ситуацію, пошук шляхів виходу з кризи.
4. Напрямок діяльності молодої людини на самовиховання, самонавчання і вміння самостійно організовувати своє життя і вчинки.
5. Організація досліджень різних проблем, аналіз роботи фахівців, різних установ, центрів.

Конкретизація діяльності фахівця з соціальної роботи впливає з його основних функцій: *діагностична* (соціальний працівник вивчає особливості сім'ї, групи людей, особистості, ступінь і спрямованість впливу на них мікросередовища і ставить «соціальний діагноз»); *прогностична* (прогнозує розвиток подій, процеси, що відбуваються в сім'ї, групі людей, суспільстві і виробляє певні моделі соціальної поведінки); *правозахисна* (використовує закони та правові акти, спрямовані на надання допомоги та підтримки молодій людині, її

захист); *організаційна* (сприяє організації соціальних служб на підприємствах і за місцем проживання, залучає до їх роботи громадськість, спрямовує їхню діяльність до надання різних видів допомоги і соціальних послуг молоді); *попереджувально-профілактична* (приводить в дію різні механізми попередження і подолання негативних явищ, організує надання допомоги нужденним); *соціально-медична* (організовує роботу з профілактики здоров'я, сприяє оволодінню основами надання першої медичної допомоги, сприяє підготовці молоді до сімейного життя, розвиває працетерапію); *соціально-педагогічна* (виявляє інтереси і потреби молоді у різних видах діяльності: культурно-дозвілєвої, спортивно-оздоровчої, художньої творчості і залучає до роботи з ними різні установи, товариства); *психологічна* (надає різні види консультування та корекції міжособистісних відносин, сприяє соціальній адаптації особистості, надає допомогу в соціальній реабілітації всім нужденним); *соціально-побутова* (сприяє в наданні необхідної допомоги і підтримки молодим сім'ям в поліпшенні їх побуту, житлових умов); *комунікативна* (встановлює контакт з нужденними, організовує обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії сприймання і розуміння іншої людини) функції [2, с.67].

У формуванні професійних планів важливе місце належить здібностям. Вони мають індивідуальну міру вираженості, що виявляється в успішності і якісній своєрідності виконання діяльності. При самовизначенні особи до вибору професії одне з основних завдань – виявлення загальних здібностей і прогнозування їх розвитку, визначення сукупного впливу інтересів і здібностей на процес формування професійних планів. Отож, соціальна робота як професія вимагає ґрунтовної підготовки та постійного вдосконалення фахівців у цій галузі.

Отже, соціальний працівник повинен розуміти, усвідомлювати свою місію, своє місце в професії, в суспільстві, в світі. В даний час, незважаючи на те, що соціальна робота ще така молода в нашій країні і далеко не повністю розкрила свій гуманістичний потенціал, серед соціальних працівників має місце деяке розчарування власне статусом у соціометричному вимірі працівників соціального захисту й роллю їх діяльності в суспільстві. Багато, присвячуючи себе цій благодійній справі, намагалися знайти можливість щодо поліпшення умов життєдіяльності потерпілих, однак часто, особливо в роботі з молоддю, вони були безсилими аби допомогти. Причинами такого безсилля слід вважати недосконалість законодавчої бази, недостатність фінансування системи соціального захисту та нерозуміння деяких владних структур об'єктивного соціального статусу та значимості соціальної роботи, а також зростаюча з об'єктивних причин кількість клієнтів соціальних служб.

Література

1. Візнюк І., Долинний С. Organization of Social and Pedagogical Work With Children and Young People in the Territorial Community. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2022. С. 24-26.
2. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: навчально-методичний посібник. Держ. центр соц. служб для молоді, Міністерство України у справах сім'ї, дітей та молоді, Державний центр соціальних служб для молоді, Ін-т соц. роботи та управління НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 164 с.

РОЗВИТОК ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА УСПІШНОГО САМОВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Хникін О. В.

Матеріали присвячені ролі та значенню вольових якостей у самовихованні підлітків. Аналізується актуальність проблеми розвитку вольових якостей та пошуку оптимальних психолого-педагогічних умов їх успішного виховання у підлітків.

Ключові слова: воля, вольові якості, самовиховання, вольова активність, вольова діяльність, виховання.

DEVELOPMENT OF WILLPOWER QUALITIES AS AN IMPORTANT CONDITION FOR SUCCESSFUL SELF-EDUCATION OF ADOLESCENTS

Khnikin A. V.

The materials are devoted to the role and importance of willpower in the self-education of teenagers. The relevance of the problem of the development of strong-willed qualities and the search for optimal psychological and pedagogical conditions for their successful development in adolescents is analyzed.

Key words: will, volitional qualities, self-education, volitional activeness, volitional activity, education.

Наукові засади самовиховання як фактору розвитку особистості знайшли своє відображення у численних працях вітчизняних та зарубіжних філософів, психологів та педагогів, в яких феномен самовиховання представлений повно, глибоко та всебічно: розкрито його сутність, структуру, особливості, вироблені чіткі теоретичні позиції щодо організації цього процесу, в наукових дослідженнях з цієї проблеми можна знайти безліч методичних рекомендацій педагогам та порадам учням (М. Барчій, Л. Баженова, О. Главацька, А.Калініченко, В. Каплінський, С. Карпенчук, В. Леві, В.Оржеховська, М. Постолук,

В. Синельников, М. Сметанський, В. Сухомлинський, З. Удич, І. Шиманович та ін.). Всі названі науковці вирішального значення у самовихованні надають вольовій сфері особистості. Адже людина до рівня особистості, здатної свідомо і самостійно керувати собою піднімається лише тоді, коли задіює і включає в активну діяльність вольову сферу. Однак вольова сфера особистості стає рушійною силою самовиховання лише при умові розвитку вольових якостей особистості.

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

Людина не лише сприймає і пізнає об'єктивний світ, але й активно на нього впливає. Вона постійно ставить перед собою певні цілі і бореться за їх здійснення. Однак успіхи у досягненні поставлених цілей можливі лише тоді, коли особистість вийде на рівень свідомого керування своєю діяльністю та поведінкою при умові регулярного впливу самої на себе з метою самовдосконалення, тобто при умові систематичного самовиховання. Так, один з афоризмів гласить: Якщо ти сам не навчишся керувати собою, тобою будуть керувати інші. Згідно з розумінням суті виховання як педагогічної діяльності її предметом є інша діяльність – діяльність вихованця. А це означає, що одне з найважливіших завдань виховання – спонукати вихованця до власної діяльності, спрямованої на подальше самовдосконалення, в якій він стає вихователем самого себе, тобто повноправним її суб'єктом. Саме тому В. О. Сухомлинський писав: «Виховання, що спонукає до самовиховання, – це і є, за моїм глибоким переконанням, справжнє виховання» [2, с.611].

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

У психологічних словниках воля визначається як здатність людини діяти в напрямку свідомо поставленої мети, переборюючи при цьому внутрішні перешкоди. При цьому характерним є визнання зв'язку волі з метою, бажаннями і прагненнями особистості. Цей же факт у свій час відзначав І.М.Сеченов, який писав: «Воля не є якийсь безособовий агент, що розпоряджається тільки рухом, це діяльна сторона розуму і морального почуття, що керує рухом в ім'я того чи іншого і часто всупереч навіть почуттю самозбереження» [2, с. 298].

Вольові якості відіграють особливу роль у самовихованні, виступаючи складовими готовності до здійснення цього процесу на практиці. Адже готовність до самовиховання включає в себе неабияку цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, рішучість, самостійність, емоційну стійкість, самовладання та витримку, здатність до подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до реалізації цілей самовиховання. Сформованість цих якостей є важливою запорукою успішності самовиховання не тільки під час навчання у школі, але й під час подальшого становлення особистості. Людина, прагнучи до самовдосконалення, виявляє ініціативу, напруженість фізичних і розумових сил, переборює труднощі, що перешкоджають досягненню мети, стримує бажання, які відволікають від діяльності.

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

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

Водночас навчально-виховний процес у школі поки що зорієнтований головним чином на оволодіння певною сумою академічних знань, умінь і навичок. Значно менше уваги приділяється морально-вольовому розвитку старшокласників, їх підготовці до подолання психологічних труднощів і перешкод у майбутньому дорослому житті. У зв'язку з цим існує потреба в розробці моделі цілеспрямованого формування вольових якостей старшокласників як основи його готовності до самовиховання, яка б враховувала особливості його організації в навчальному закладі і одночасно спиралася на обґрунтовані в психолого-педагогічній літературі загальнотеоретичні засади вольової активності людини.

Існують психолого-педагогічні дослідження, присвячені питанням зв'язку між самовихованням і вольовою регуляцією, зв'язку волі з мотивами і характером особистості, класифікації вольових якостей, їх

конкретних проявів у навчальній, трудовій, військовій і спортивній діяльності.

Однак у зазначених дослідженнях вольові якості розглядаються здебільшого у контексті дослідження волі як структурного компоненту особистості. Значно менше уваги приділяється обґрунтуванню педагогічних умов їх цілеспрямованого формування як рушійної сили самовиховання. Це певною мірою пояснюється тим, що саме поняття “вольові якості” та їхня структура вивчаються ізольовано від процесу самовиховання.

Однак готовність до самовиховання, як зазначалось вище, включає в себе, перш за все, готовність до активізації вольових зусиль. Можна знати про етапи процесу самовиховання, проявляти інтерес до самовдосконалення, мати бажання, але «не зрушити цього процесу з місця», не надаючи значення його рушійній силі – вольовим якостям.

Для того, щоб процес самовиховання відбувався успішно на практиці, необхідно звернутись до його пускового механізму. Сам по собі інтерес, потреба, бажання можуть бути «пасивними», проявлятись на рівні внутрішніх імпульсів, ситуативно. Щоб після прийняття рішення займатись самовдосконаленням, необхідні вольові зусилля. Лише на їх основі цей процес стане реально діючим. Активізація вольових зусиль на практиці має передувати з'ясуванню сутності поняття «воля», її структури та психологічних механізмів задіяння в процесі самовиховання.

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

Саме воля (здатність діяти) необхідна для реалізації програми самовиховання. Саме воля породжує енергію для досягнення поставленої мети. Акт напруження волі, хоч і не завжди буває приємним, бо він нерідко пов'язаний з примусом, з насильством над собою, однак майбутній успіх, майбутня перемога, майбутня радість нейтралізують його негативний характер. Мова не йде про ті перемоги, які даються легко, без особливих зусиль, адже легше не завжди означає краще.

Безперечно, самовиховання не може бути успішним без подолання певних труднощів, а фізичне самовдосконалення без граничних зусиль. Ми не випадково підкреслили слово «граничних», яке відрізняється від «зусиль» на рівні спортсмена-любителя, який все робить злегка, не напружуючись, для власного задоволення. Тут проявляється цікава

закономірність: *що більше енергії витрачаєш, то більше її накопичуєш (що більше віддаєш, то більше отримуєш).*

Одна з важливих умов успішного самовиховання – це постійність, регулярність дій, детермінованих вольовими зусиллями. Кажуть, *не так важливий сам по собі біг, як його регулярність*. Відомий хірург Лука Войно-Ясинецький говорив, *що зупинитись у своєму зростанні – означає повернути назад і повільно втратити навіть те, що було набуто*.

Регулярності можна протиставити таке поняття, як *ситуативна поведінка*, котра обумовлюється певною ситуацією (зовнішньою або внутрішньою). Ситуація проходить – і активність призупиняється (*загорівся і дуже швидко згас*). Тому важливо, щоб діяльність з самовиховання не була прив'язаною до певних умов і не припинялась за їх відсутності, була вільною від них, самодетермінованою. А це можливо лише при умові достатнього рівня розвитку вольових якостей.

Література

1. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
2. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М.Сеченов. М. : Учпедгиз, 1947. 419с.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів. *Вибрані твори в 5 томах*. Т.2. К. : Рад. школа, 1976. С. 419-657.
4. Хникін О. В., Каплінський В. В. Організаційно-педагогічні умови виховання морально-вольових якостей підлітків у процесі позашкільної роботи з фізичної культури. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. Вип.70. 2022 р. С. 67 – 73.

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Черніцька Ю. А.

У статті систематизовано та узагальнено педагогічні умови формування критичного мислення в учнів основної школи. Встановлено, що педагогічні умови у своїй побудові мають відображати зміст та структуру педагогічних технологій чи педагогічних моделей. Визначено, що головними педагогічними чинниками розвитку критичного мислення учнів основної школи є: час, очікування ідей, вільне спілкування, цінування думки інших, віра у власні сили, активна життєва позиція.

Ключові слова: критичне мислення, педагогічна умова, педагогічні технології, основна школа, навчально-виховний процес, структура уроку.

FORMATION OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Chernitska Y. A.

The article systematizes and summarizes the pedagogical conditions for the formation of critical thinking in elementary school students. It was established that pedagogical conditions in their construction should reflect the content and structure of pedagogical technologies or pedagogical models. It was determined that the main pedagogical factors in the development of critical thinking of elementary school students are: time, waiting for ideas, free communication, valuing the opinion of others, faith in one's own strength, active life position.

Key words: critical thinking, pedagogical conditions, pedagogical technologies, primary school, educational process, lesson structure.

Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США. Вперше теоретично обґрунтували досліджуваний феномен відомі американські психологи ХХ ст. У. Джемс та Дж. Д'юї. Проблемі розвитку критичного мислення присвячена значна кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників. Особливий інтерес становлять наукові праці А. Байрамова, А. Липкіної, В. Сінельнікова, Л. Рибака, С. Векслера, О. Тягла, О. Пометун, С. Мирошник, С. Терно, Т. Воропай, Н. Ремньової та інших.

Аналіз педагогічної практики, спостереження за діяльністю вчителів указують на недооціненість цієї проблеми. Основи критичного мислення досить часто не закладені у сучасних здобувачів освіти. Окрім того, переважна більшість педагогів не готова до розв'язання цих завдань. У діяльності багатьох із них переважає монологічна спрямованість навчально-виховного процесу, що не забезпечує розвиток самостійності, критичності та незалежності мислення школярів.

На основі аналізу словникових джерел, а також теоретичних досліджень українських та зарубіжних авторів уточнено сутність базового поняття нашого дослідження – критичне мислення: це особливий тип мислення, якому властива активність, цілеспрямованість, самостійність, дисциплінованість та рефлексивність, і який передбачає формування здатності особистості: визначати проблеми, аналізувати їх, синтезувати, оптимально використовувати інформацію з тих чи інших джерел, знаходити альтернативні рішення, оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми, обґрунтовувати свої погляди на ті чи інші проблеми, здійснювати свідомий вибір тощо. Критичне мислення за своїм змістом близьке до феномену діалектичного мислення [2].

Особистість, яка вміє мислити критично є інтелектуально незалежною, здатною приймати обмірковані рішення, вона не дозволяє собою маніпулювати, вміє синтезувати здобуті знання, простежує зв'язки між явищами, прогнозує наслідки своїх вчинків, свідомо оцінює як свої переваги, так і недоліки. Саме таку особистість покликаний розвивати кожен сучасний заклад освіти.

Основними ознаками, за якими можна визначати себе як критично мислячу особистість є: відкритість до думок інших, вміння прислухатися, оцінювати різні шляхи та способи вирішення проблеми; вміння обґрунтовувати власні думки, підтверджуючи їх реальними фактами; розумова активність; здатність виявляти інтелектуальну ініціативу в конфронтаційних ситуаціях; цікавість; здатність проникати в сутність джерел інформації; самостійність мислення; відсутність страху перед незгодою інших, вміння протистояти наслідуванню думки інших; уміння дискутувати; уважне ставлення до протилежних думок, уміння висувати ідеї, що об'єднують; проникливість – здатність проникати в сутність проблеми; самокритичність – усвідомлення особливостей власного мислення.

Розвиток критичного мислення відбувається поступово, його формування є результатом щоденної взаємодіяльності вчителя й учнів. Навчити учнів мислити критично з першого ж уроку фактично неможливо.

Готуючи урок з розвитку критичного мислення учнів основної школи важливо будувати його за трьома фазами (стадіями): актуалізацією (виклик, вступна частина), побудовою знань (осмислення, основна частина) та консолідацією (рефлексія, підсумок уроку). Зупинимось детальніше на кожному із структурних елементів такого уроку.

I. Виклик (вступна частина уроку). Тривалість цієї частини уроку близько 5-7 хвилин. Вона передбачає актуалізацію опорних знань здобувачів освіти, іншими словами, вчитель має «дістати» їх із пам'яті школярів.

II. Осмислення (основна частина уроку). Її тривалість близько 30 хвилин. На цьому етапі уроку вчителем організовується активна навчальна діяльність школярів, вчитель спонукає їх до досліджень, осмислення матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені запитання, поставки своїх запитань та відповідей на них тощо.

III. Рефлексія (підсумок уроку). Зазвичай підбиття підсумків триває близько 10 хвилин. На мою думку саме цей етап уроку є найважливішим для розвитку критичного мислення учнів основної школи, адже на ньому розв'язуються такі основні завдання як узагальнення,

систематизація вивченого й рефлексія результатів навчальної діяльності

Кожному вчителеві, який прагне розвивати критичне мислення у своїх учнів варто зважати на головні компоненти Концепції нової української школи, а саме:

1) сучасний зміст освіти, що спрямований на розвиток критичного мислення, що є чинником успішного становлення особистості в суспільному середовищі;

2) принцип дитиноцентризму та урахування потреб та здібностей здобувачів освіти;

3) наскрізність процесу навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління, що сприяє формуванню найважливіших цінностей особистості кожного учня;

4) педагогіка, що ґрунтується на засадах співпраці та партнерства між всіма учасниками освітнього процесу: учнями, вчителями й батьками.

Також для того, щоб процес мислення відбувався вільно, важливо побудувати навчальний простір таким чином, щоб розвиток критичного мислення був легким і природним. Зазвичай класні кімнати асоціюються з місцями для церемоній, коли школярі сидять рядами, як на аудієнціях чи зборах, а вчитель сидить попереду; в переважній більшості випадків його стіл розміщується ще й на підвищенні. Проте на уроках в основній школі можна організувати класний простір таким чином, щоб залучити кожну особистість до активного спілкування та співпраці з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Отже, впровадження технології критичного мислення в освітній процес основної школи є складним, проте неймовірно цікавим процесом оволодіння знаннями й уміннями. Застосування цієї технології вимагає від учителя ґрунтовної підготовки та професійної майстерності. В умовах сучасного уроку в основній школі зазначена технологія сприяє вихованню особистості активної, комунікативно компетентної, підготовленої до майбутньої ефективної комунікації в суспільстві, здатної до розв'язання проблем й прийняття конкретних рішень у мінливих умовах.

Література

1. Багай Б. М. Технологія розвитку критичного мислення. URL: http://brodypk.at.ua/navch-met/poch/dop/dopovid_tekhnologija_rozvitku_kritichnogo_mislennj.pdf
2. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.

3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyakipitannya-derzhavnih-standartivpovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
4. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. 89-98.
5. Ремньова Н. Ю. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування ключових компетентностей молодших школярів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи : збірник тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (10 квітня 2020 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. О. В. Пономаренко, Л. О. Сущенко. Запоріжжя : АА ТанDEM, 2020. С. 79-81.*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Шаманська О. І.

У статті досліджено питання формування чинників розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні. Обґрунтовано особливості та значення освіти дорослих в сучасних умовах суспільного розвитку. Зокрема, освіту дорослих слід розглядати як важливий компонент неперервної освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням, має специфіку, що зумовлена особливостями складу тих, хто навчається, а також своєрідністю завдань. У світі немає країни, яка не була б певним чином зобов'язана власному розвитку технологічним, соціально-економічним, культурним розвитком. Так само як і немає країни, яка б не пов'язувала власне майбутнє з її подальшим розвитком через процес неперервної освіти чи освіти протягом життя. Автором визначено основні чинники розвитку та перспективності освіти дорослих в Україні, а саме: людські ресурси; наявність об'єктивної потреби систематичного оволодіння сучасними інформаційними системами та технологіями; потреби ринку; задоволення більш вищих потреб окремої дорослої особистості щодо розвитку своєї особистості; соціально-економічний розвиток країни.

Ключові слова: *освіта дорослих, перспективність освіти дорослих в Україні, процес навчання дорослої особистості, удосконалення та розвитку системи освіти дорослих.*

GENERAL WAYS AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE

Shamanska O. I.

The article considered the issues of forming factors of development and prospects of adult education in Ukraine. The peculiarities and the importance of adult education in our modern conditions of social development are substantiated. In particular, adult education should be considered as the important component of continuing education. The complex of problems connected with its functioning and

has a specificity, which is caused by peculiarities of the composition of those who study, as well as the originality of tasks. There is no country in the world that would not be obliged to develop its own technological, social and economic development, cultural development. Nor is there a country that does not link its own future to its further development through the process of continuous education or education through the life. The author also identified the main factors of the development and prospects of adult education in Ukraine, among them: human resources; availability of objective need of systematic adoption of modern information systems and technologies; market needs; satisfaction of higher needs of individual adult person in the development of his/her personality; social and economic development of the country.

Key words: *adult education, prospects of adult education in Ukraine, process of adult education, improvement and development of adult education system.*

Теперішні процеси реформування українського суспільства сформували реальні передумови для значних перетворень в економіці, культурі, освіті, науці, що досить суттєво підвищило вимоги до модернізації системи освіти. В той же час, теперішні цивілізаційні зміни та процеси визначають ствердження таких суспільних та особистісних цінностей як: «особистість», «духовність», «професіоналізм», «гуманізм», «толерантність», які спрямовані на зростання ерудиції, активізацію творчих можливостей особистості, її загальної культури, а також цілісного розвитку всіх верств населення.

В той же час, кінець XX – початок XXI століття характеризується орієнтацією дорослої особистості на забезпечення соціально-культурного розвитку. Завдання освіти впродовж усього життя особистості підлягали обговоренню на багатьох весвітніх та міжнародних науково-практичних конференціях із проблеми освіти дорослих. В той же час, науковці дійшли висновку, що освіта повинна бути основним фактором діяльності особистості, зокрема й дорослої людини, та набутти характеру неперервності. Відповідно до цього виникає потреба в пошуку нових підходів до навчання дорослої людини.

Сучасні умови навчання дорослої особистості у закладі вищої освіти (ЗВО) потребують здатності до постійного вдосконалення своїх знань і самостійного здобуття нових. За відповідних умов вища школа повинна формувати дорослу особистість, яка навчається, як особистість, що здатна самостійно ефективно приймати рішення в процесі переробки відповідної інформації та подальшого її використання в професійній сфері діяльності.

В контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано торкаються питань освіти дорослих (Ю. Брандибура, С.М. Коваленко, Л.І. Ключко, Н.А. Колосова, Л. Лук'янова, О.В. Топоркова та інші). Також заслуговують уваги наукові

праці закордонних вчених (П. Джарвіс (P. Jarvis), В. Коновей (W. Conaway), Д. Давіс (D. Davies)).

У сучасних умовах суспільного розвитку неперервна освіта постає основою всебічного розвитку особистості, а також поступальною компонентою зростання її творчого та професійного потенціалу. В той же час, неперервна освіта являється інтегральною частиною життєдіяльності особистості та умовою постійного розвитку індивідуального досвіду людини. Поняття неперервної освіти висвітлюється як важливий соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасну тенденцію формування освіти як цілісної системи. Така система спрямована на розвиток самої особистості та містить умову соціального розвитку. Тому мова йде про сучасний та інноваційний погляд на освіту та підхід до розуміння її значущості в сучасному житті особистості.

Проведені дослідження показали, що рівень освіченості працюючого дорослого населення являється індикатором високого рівня життя країни. В той же час, питання розвитку освіти дорослих постійно набуває актуальності, у багатьох країнах формуються та реалізуються національні стратегії та державні програми розвитку. Зокрема, успішні країни усвідомили необхідність розвитку освіти дорослих (Велика Британія, США, Канада, Франція, Німеччина та інші). Вкладати фінансові ресурси в освіту дорослих має не тільки держава, а й місцеві громади, роботодавці, бізнесмени. У різних країнах використовується система заходів, що забезпечує наближення освіти до студента використовуючи мережі навчальних та консультаційних пунктів, створення просвітницьких центрів у закладах освіти, закладах вищої освіти, бібліотеках, хабах, центрах, на робочих місцях, а також застосовуючи різноманітні інформаційні системи та технології.

Слід також зазначити, що особливістю навчання дорослої особистості є те, що цей процес має здійснюватися з урахуванням вікових, соціально-психологічних, національних та інших особливостей. Саме на це спрямована сучасна педагогічна наука – андрагогіка як галузь педагогічної науки, що досліджує проблеми навчання, виховання та освіти дорослої людини протягом усього життя. У широкому сенсі андрагогіку слід розуміти як науку особистісної самореалізації людини упродовж усього її життя. Андрагогіка сприяє розкриттю особистості з віком, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності [8]. Більше того, спостерігається що система освіти дорослих являється важливою галуззю освіти, здатною вирішувати нагальні завдання соціально-економічного і політичного розвитку. Водночас, в Україні дана галузь освіти потребує концептуального вдосконалення з урахуванням особливостей, а також законодавчого забезпечення і фінансової підтримки на державному рівні.

На основі проведеного аналізу нами виокремлено основні фактори розвитку і перспективності освіти дорослих в Україні, а також потреби дорослого населення в освіті, серед яких:

1. Людські ресурси мають свої цінності на ринку освітніх послуг. Так, освіта, нові знання та відповідні компетенції дають можливість для підвищення цінності людини на ринку праці. Саме це дозволяє дорослому населенню усвідомити необхідність підвищення рівня своїх знань з метою самореалізації та підвищення конкурентоспроможності.

2. З огляду на інтенсивність глобалізаційних процесів та інформатизацію суспільства спостерігається прискорений процес морального знецінення, старіння знань, а також умінь фахівців. В той же час, фахівець високої кваліфікації стає непридатним для подальшої роботи. Враховуючи це перенавчання, систематичного підвищення професійної компетентності, участі в системі додаткової освіти та перепідготовки періодично потребують фахівці всіх вікових категорій. Це дає можливість ліквідувати освітню дистанцію в представників різних поколінь та сприяти підвищенню конкурентоспроможності відповідних підприємств на ринку.

3. В теперішній час в більшості розвинених країнах близько 18% населення складають люди, старші за 60 років. Водночас, до 2030 року цей показник підвищиться до 30%. Враховуючи загальносвітову тенденцію до старіння населення країни заохочують людей похилого віку більш довше вести активний спосіб життя, працювати, бути залученими до суспільного життя. Водночас, різні види освітньої діяльності розширюють сфери соціальної діяльності, сприяють оволодінню новими спеціальностями, освітніми програмами, дозволяють відчувати на новому етапі життя свою корисність, допомагають встановлювати нові дружні взаємозв'язки, створюють умови для реалізації потреби поділитися досвідом.

4. Проведені дослідження засвідчують, що не кожна доросла особистість має можливість реалізувати свій потенціал, бажання та можливості. Значна частина розкриваються досить поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього свого життя. Більше того, освіта дорослих стає складовою планування другої половини життя, де доросла особистість має можливість реалізуватись у тих видах діяльності, які з якихось причин не були раніше доступними.

5. Наявність об'єктивної потреби систематичного оволодіння новими інформаційними системами та технологіями. Технічний розвиток ставить дорослу особистість перед необхідністю позбавитись застарілого досвіду заради набуття нового. Як досвід життєвий, так і професійний часто являється перешкодою для професійного зростання, якщо він не відповідає сучасним вимогам.

6. Задоволення більш вищих потреб окремої дорослої особистості щодо розвитку своєї особистості. Тобто навчання дорослих з метою самовдосконалення та самореалізації у професійній сфері діяльності.

Сюди слід також віднести вміння і навички роботи з друкуванням та комп'ютерними джерелами, вміння дидактично і практично їх опрацьовувати, інтерпретувати та адаптувати інформацію до завдань навчання, правильно та чітко використовувати графіки, схеми, діаграми, рисунки, оперативно діагностувати новий матеріал [1]. Проведені дослідження засвідчують, що робота в парах являється початковим етапом групової роботи. Зазвичай, дорослі слухачі не знайомі один з одним, мають досить невеликий досвід спільної навчальної діяльності або зовсім такого не мають. Тому робота в парах надає можливість не тільки виконати завдання, але й зняти можливе психологічне напруження в процесі взаємодії. Крім того, така робота потребує менше часу, ніж робота в групах із великою кількістю учасників. Більше того, досягнувши певного рівня культури, людина ніби запускає маховик самості, у результаті чого починає дедалі активніше, а головне, дедалі результативніше спрацьовувати самопізнання, вона самовизначається, тобто актуалізує ті проблеми, що їй видаються найбільш цікавими, перспективними й особисто значущими. При цьому, вона більш ефективно управляє собою, прагне до творчої самореалізації у будь-яких видах діяльності [3].

Таким чином, професійний саморозвиток дорослої людини передбачає здатність вдосконалювати та розвивати свої особистісні та професійні якості, що виявляється в бажанні та спроможності постійно коригувати власне фахове зростання. Доросла людина, яка навчається, повинна вміти проєктувати та організовувати діяльність, яка пов'язана з саморозвитком, самовихованням та самоосвітою. Водночас, метою такого саморозвитку є реалізація внутрішніх потенцій дорослої людини та забезпечення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. У зв'язку з цим самостійність являється важливим чинником професійного саморозвитку процесу навчання дорослої особистості.

Література

1. Андрощук І. Фрейм, як спосіб візуалізації навчальної інформації. *Молодь і ринок*, 2011. 6. С. 78-83.
2. Брандибура Ю. Професійна підготовка фахівців з політології: досвід Англії та Уельсу: монографія. Львів: ВД: Панорама. 2018. 152 с.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
4. Коваленко С. М., Ключко Л. І. Особливості сучасних реформ щодо регулювання освіти дорослих в Англії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. 6 (50), С. 404-413.

5. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ, 2015. 213 с.
6. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер: Педагогіка*, 2015. 2, С. 187-192.
7. Мельник Ю. С. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. 33, С. 365–375.
8. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. К., 2009. 410 с.
9. Conaway W. Andragogy: Does One Size Fit All? A Study to Determine the Applicability of Andragogical Principles to Adult Learners of All Ages: Dissert. for the Degree of Doctor of Philosophy. Walden University, 2009. 145 p.
10. Davies D. Managing change through curriculum innovation (building a Network of Learning: beyond the boundary): Dissert. ...for the Degree of Doctor of Philosophy. Middlesex University, 1999. 488 p.
11. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London: Routledge, XV. 1995. 302 p.

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Шахов В. І., Шахов В. В.

Найбільш важливими етапами професійного самовизначення є вибір професії та визначення кращого виду діяльності в ній. Ефективність самовизначення у професії залежить не стільки від зовнішніх умов і обставин, як від того, як людина внутрішньо усвідомлює та оцінює свої можливості та особистісні характеристики в реалізації конкретної діяльності. Як детермінанта професійного самовизначення виступає сукупність уявлень людини про себе, тобто її «Я»-концепція.

Ключові слова: професійне самовизначення, «Я-концепція», Образ «Я».

THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION ON THE FORMATION OF THE SELF-CONCEPT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Shahov V.I., Shahov V.V.

The most important stages of professional self-determination are choosing a profession and determining the best type of activity in it. The effectiveness of self-determination in the profession depends not so much on external conditions and

circumstances, but on how a person internally realizes and evaluates his capabilities and personal characteristics in the implementation of a specific activity. As a determinant of professional self-determination, the totality of a person's ideas about himself, that is, that is her "I"-concept.

Key words: professional self-determination, "I-concept", Image of "I".

Одним з ключових завдань модернізації сучасної освіти є розвиток людини в професії з урахуванням власних уявлень про себе і можливість успішної реалізації в тій чи іншій сфері трудової діяльності. Особливої значущості це завдання набуває в період актуалізації проблеми професійного самовизначення – періоду вибору професії та професійного навчання. Особливої уваги на тлі психологізації сучасного суспільства заслуговує професія психолога.

Зростання ролі психологічних кадрів у житті суспільства вимагає розширення та поглиблення компетенцій психолога у сфері психологічної практики – конкретної спеціалізації всередині професії психолога. За всієї значущості цього моменту питання спеціалізації студентів-психологів не отримало у психології праці належного висвітлення. У момент вибору навчального закладу не всі абітурієнти замислюються про свою відповідність обраній сфері діяльності та затребуваності на ринку психологічних послуг. Відсутність або ж недостатня особистісна зорієнтованість майбутнього фахівця під час підготовки психологічних кадрів, що не передбачає актуалізацію її потенційних можливостей, не створює «зону перспективного її розвитку» (В. Ляудіс, 2007). У результаті значна кількість дипломованих фахівців не готові на практиці надавати професійні психологічні послуги відповідно до вимог суспільства від імені конкретного замовника. Ця проблема стала особливо актуальною у зв'язку з масовою підготовкою психологів у нашій країні. Ситуація, коли психологів у країні багато, а фахівців-професіоналів істотно менше, може бути певною мірою вирішена при виборі в ході навчання кращого виду діяльності у професії, що відповідає конкретній спеціалізації. Фахівець, який отримав спеціалізацію відповідно до «Я»-концепції, що визначає індивідуальні можливості людини, буде здатний вирішувати конкретні професійні завдання у тій сфері соціальної практики, яку він через свої особливості покликаний обслуговувати.

Результати аналізу наукової літератури показали, що в розробку проблеми професійного самовизначення значний внесок зробили як зарубіжні, так і вітчизняні психологи (А. Маслоу, Дж. Ясперс, Е. Еріксон, Д. Сьюпер; А. Деркач, Є. Клімов, В. Юрченко та ін.).

Дослідження, які проводяться у сфері психології праці, свідчать про те, що проблема професійного самовизначення людини є актуальною протягом усієї її професійної діяльності (Є. Клімов, В. Юрченко та ін.).

Інші дослідники пов'язують професійне самовизначення з його початковим етапом – вибором професії (А. Голомшток, Є. Зеєр, А. Кухарчук).

Найбільш важливими етапами професійного самовизначення є вибір професії та визначення кращого виду діяльності в ній. Ефективність самовизначення у професії залежить не стільки від зовнішніх умов і обставин, як від того, як людина внутрішньо усвідомлює та оцінює свої можливості та особистісні характеристики в реалізації конкретної діяльності. Як детермінанта професійного самовизначення виступає сукупність уявлень людини про себе, тобто її «Я»-концепція.

Позиції, пов'язані з основними положеннями та трактуванням "Я"-концепції в західній психології, збігаються з позицією вітчизняних психологів, які розглядають "Я"-концепцію в рамках дослідження самосвідомості особистості. «Я»-концепція як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язана з самооцінкою, що містить у собі три основних компонента: 1) когнітивний компонент «Я»-концепції уявлення людини про себе і свої можливості; 2) емоційно-оцінний компонент, що є сукупністю оціночних характеристик та пов'язаних з ними переживань та 3) поведінковий компонент певну як поведінку людини відповідно до «образу Я» та оцінки свого «Я» (Р. Бернс).

«Я»-концепція включає також мотиваційний компонент, який розуміється як особлива форма внутрішньої активності, основною функцією якої є регуляція поведінки та діяльності особистості, спрямованої на реалізацію мотиву.

В наслідок аналізу раніше виконаних досліджень «Я»-концепція особистості нами визначається як структурована і відносно стійка система уявлень людини про саму себе, яка включає в себе когнітивну, афективну, поведінкову та мотиваційну складові. Сукупність різних уявлень себе – система «Я»-образів особистості – становить зміст «Я»-концепції.

У дослідженнях У. Джемса, К. Роджерса, М. Розенберга та інших авторів образи "Я" диференціюються залежно від критерію: за змістом виділяються "соціальне Я", "духовне Я", "фізичне Я", "інтимне Я", "публічне Я", «моральне Я», «сімейне Я» тощо; за тимчасовим показником – "Я в минулому", "Я в теперішньому", "Я в майбутньому"; за наявністю в реальності чи ідеалі – «реальне Я» та «ідеальне Я».

Пілотажне дослідження, проведене на першому етапі дослідження, дозволило виявити особливості «Я»-концепції абітурієнтів. На наступному етапі емпіричного дослідження було виділено змістовні характеристики «Я»-концепції студентів-психологів: «Я»-фізичне, «Я»-соціальне, «Я»-моральне, «Я»-професійне, «Я»-психологічне, «Я» -

матеріальне. Під час проведення дослідження за допомогою методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» було встановлено, що «Я»-концепція студентів першого, третього та четвертого курсів ідентична – значну частину змістовних характеристик «Я»-концепції складають соціальне «Я» (42%, 36% та 31% відповідно) та психологічне «Я» (36 %, 37% та 41% відповідно). По мірі навчання у ЗВО та здобуття професійної освіти кількість самохарактеристик психологічного «Я» збільшується. Цьому сприяє процес отримання професійних знань, і вдосконалення навичок самоаналізу під час професійного навчання. Отримані результати дозволяють стверджувати, що «Я»-концепція студентів-психологів з моменту вступу і до закінчення вишу становить стійке особистісне утворення з домінуванням характеристик соціально-психологічного змісту.

Дослідження структурних компонентів "Я"-концепції досліджуваних дозволило уточнити її змістовні характеристики на різних етапах навчання. Діагностика когнітивного компонента продемонструвала стійку тенденцію усвідомлювати себе як носія соціально бажаних характеристик, що мають позитивне забарвлення. Досліджувані характеризують себе як доброзичливих, чуйних, привабливих, справедливих, сумлінних, чесних та добрих, що свідчить про самоповагу. Високі значення вольових характеристик «Я»-концепції свідчать про наявність таких характеристик, як упевненість у собі, незалежність, схильність покладатися на власні сили у складних ситуаціях. Студенти усвідомлюють себе сильними, рішучими, наполегливими незалежно від року навчання. Активність, що інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості, вказує на наявність високої активності, комунікабельності, імпульсивності у всіх студентів, незалежно від року навчання.

При порівняльному аналізі описаних вище характеристик "Я"-концепції у студентів першого та третього курсів статистично достовірні відмінності виявилися у самоповазі та активності. Знизилися показники чуйності, дружелюбності та товариськості ($p = 0,95$ за Стьюдентом).

Окремі "Я"-образи студентів-психологів зберігають сталість протягом усього професійного навчання. Це інтелектуальні здібності, відкритість, емоційна стійкість та схильність до нового. Однак їх кількісний та якісний прояв у ході навчання змінюється. Першокурсники є більш відкритими, незалежними, сміливими, у них більше прагнення до нового, порівняно з третьокурсниками. На четвертому курсі суттєво зростають сумлінність та самоконтроль ($p = 0,95$ за Стьюдентом).

Прагнення до комунікабельності, здатність до стійких та доброзичливих відносин з оточуючими підтверджуються за методикою

САМОАЛ. Сформована система цінностей та креативне мислення залишаються домінуючими характеристиками «Я»-концепції студентів-психологів протягом усього періоду навчання у ЗВО. Істотні відмінності виявилися за шкалами «Автономність» та «Гнучкість» на третьому та четвертому курсах. І ті, й інші показники до четвертого курсу значно знижуються ($p = 0,99$ за Стьюдентом).

Прагнення до лідерства, емпатія та чуйність – це характеристики «Я»-концепції студентів-психологів, що виявляються в міжособистісних (інтерперсональних) відносинах (Т. Лірі). Як видно, характеристики «Я»-концепції, які є загальними для студентів-психологів першого, третього та четвертого курсів, залишаються домінуючими протягом усього навчання і мало змінюються в процесі професійного навчання.

Діагностика емоційно-оцінного компонента "Я"-концепції свідчить про адекватне оцінювання своєї особистості. Розбіжність між реальним самооцінюванням та ідеальним «Я» за всіма шкалами в нормі (крім шкали «щастя» у першокурсників). «Авторитет у однолітків» значно збільшується від третього до четвертого курсу ($p=0,95$ за Стьюдентом). В інших випадках між першим, третім та четвертим курсами суттєвої різниці не спостерігається. На всіх курсах однаково високо оцінюються розумові здібності (методика Т.В. Дембо-С.Я. Рубінштейн у модифікації А.М. Прихожан).

Результати вивчення самооцінки професійно важливих якостей (модифікований варіант методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн) продемонстрували наявність у майбутніх фахівців-психологів таких якостей, як уміння співпереживати іншому, уміння слухати, аналізувати ситуацію та вміння приймати рішення. Така якість як уміння співпереживати іншому зберігається як домінуюча протягом усього періоду навчання. Отримані показники свідчать про наявність емпатії у молодих людей, які обрали професію психолога, та її можливий вплив на вибір даної професії.

Адекватний рівень самооцінки на всіх курсах свідчить про благополучний особистісний розвиток студентів та є сприятливою платформою для оволодіння майбутньою спеціальністю (С.А. Будасі).

Діагностика самовідносин доповнила та підтвердила отримані раніше дані щодо емоційно-оцінної складової «Я»-концепції. Студентам усіх курсів властива внутрішня самоцінність, яка збільшується по мірі здобуття професії. До третього курсу значно зростають самокерівництво, дзеркальне "Я" та самоприйняття ($p = 0,95$ за Стьюдентом).

Дослідження поведінкового компонента показало, що соціально-психологічна адаптація на всіх курсах складається з допомогою адаптації, самоприйняття, прийняття інших та інтернальності як основних характеристик «Я»-концепції. Від першого до третього курсу

ці показники значно знижуються (від $p=0,95$ до $p=0,99$ за Стьюдентом). Прийняття інших від третього до четвертого курсу значно покращується ($p=0,98$ за Стьюдентом). Характерною особливістю є упевненість у собі чи впевнена поведінка, що дозволяє здійснювати адекватні дії під час вирішення життєво важливих питань (тест упевненості у собі В.Г. Ромека). Порівняльний аналіз за Стьюдентом не виявив значущих відмінностей у особливостях поведінки студентів.

Показник осмисленості життя і у юнаків, і у дівчат є досить високий протягом усіх етапів навчання, незважаючи на те, що до третього курсу показники сенсу життя суттєво знижуються ($p=0,95$ за Стьюдентом). Фундаментальне твердження про те, що сенс життя є показником здоров'я особистості, характеризує сприятливу поведінкову складову «Я»-концепції студентів-психологів на всіх етапах професійного навчання.

Таким чином, порівняльні результати дослідження особливостей структурних компонентів «Я»-концепції студентів-психологів у процесі навчання у ЗВО дозволяють стверджувати, що «Я»-концепція майбутніх психологів є досить стійким особистісним утворенням, значна частина характеристик якої зберігає домінуюче становище протягом усього періоду навчання у ЗВО. Це свідчить про те, що «Я»-концепція є важливим чинником, який визначає професійний вибір.

Література

1. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: "Прогресс", 1986. 230с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – 2-е изд., перераб. Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Шахов В. В. Особливості становлення професійної самосвідомості в студентському віці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: Зб. наук. праць. Випуск 51. Вінниця, 2017. С.134-139.
5. Шахов В.І. Особливості розвитку моральної свідомості майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: Зб. наук. праць. Випуск 48. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С.192-198.
6. Шахов В.В. Психологічні особливості соціально-рольової ідентифікації майбутніх психологів в умовах студентської групи. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 241-251.

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шевченко Р. В.

У сучасному світі є безліч можливостей участі у волонтерській діяльності, завдяки сучасним технологіям і поширеному використанню соціальних мереж одним із найпопулярніших видів волонтерства стає інтернет-волонтерство. Тобто поширення інформації щодо некомерційних волонтерських організацій через соціальні мережі та інші інтернет ресурси. Така форма роботи допомагає швидко і ефективно дізнатися про необхідну потребу в допомозі.

Ключові слова: волонтерська діяльність, контент-аналіз, держава, громадянське суспільство, волонтер.

CONTENT ANALYSIS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROVIDING VOLUNTEERING ACTIVITIES

Shevchenko R. V.

In today's world, there are many opportunities to participate in volunteer activities, thanks to modern technologies and the widespread use of social networks, one of the most popular types of volunteering is internet volunteering. That is, the dissemination of information about non-commercial volunteer organizations through social networks and other Internet resources. This form of work helps to quickly and effectively learn about the necessary need for help.

Key words: volunteer activity, content analysis, state, civil society, volunteer.

В нинішньому стані Україна потребує якомога більше волонтерів і некомерційних організацій, які будуть покладати всі свої ресурси на вирішення локальних або глобальних соціальних проблем. Під час кризових подій, таких як Революція Гідності українське суспільство показало свою готовність до добровільної роботи на благо країни, відбулась активізація населення, створення нових ідей та рішучих дій.

Феномен добровільної діяльності, а також волонтерських організацій цікавить багатьох науковців у світі. Про роботу волонтерів писали такі вітчизняні учені як: Сидоренко К.О., Козачук М.Б., Безпалько О., Зверева І., Н. Заверико, Г. Лактіонова, О. Карпенко, А. Капська, Н. Комарова, Л. Міщук, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Петрович, Ю. Поліщук, А. Рижанова, М. Тименко. Також увагу волонтерству приділяли зарубіжні науковці, такі як: Р. Лінч, С. Маккарлі, Л. Питка, М. Харріс, Дж. Девіс Сміт, Р. Хедлі, С. Елліс, К. Кемпбел.

Метою статті є обґрунтування контент-аналізу інформаційних технологій в забезпеченні волонтерської діяльності.

Етимологія слова «волонтер» походить від латинського *Voluntaries* – доброволець. Тлумачний словник української мови дає таке визначення: волонтер – це доброволець, на військовій службі, або у сфері соціальної, гуманітарної, екологічної допомоги. Добровільна участь іноземних громадян у війні на боці жертв агресії.

Волонтерська діяльність – це така діяльність, під час якої людина витрачає свій вільний час, енергію, навички та знання для користі іншої особи чи групи. Добровільна діяльність є ключовою характеристикою волонтерства і важливою частиною соціальної поведінки людини, що вимагає відданість своїй справі і бажання бути корисним. Волонтерські організації побудовані на принципі довіри і добровільності. З тим як утворюються нові проблеми, формуються окремі організації, що займаються цими проблемами. Отже, нині, кожен може звернутися саме до тієї організації, яка підходить до його індивідуальних потреб. Основною метою цих формувань є захист прав людини, матеріальна або психологічна допомога, а також можливість вдосконалення життя спільноти або міста, тобто реалізувати свій громадянський обов'язок.

Будь-яка волонтерська ініціатива і робота побудована на принципах альтруїзму, доброти, щедрості, милосердя і небайдужості. Це ті якості, які з давніх часів спонукали людину займатися благодійною діяльністю. Волонтерами були, як правило, приватні особи, громадські діячі (Д. Адамс, М. Річмонд, А. Соломон), релігійні діячі (пастор С. Барнетт, Ч. Вара). Мабуть кожен знає таку символічну постать як Мати Тереза. Вона була католицькою черницею, фундаторкою Ордену милосердя, що займається служінням бідним і хворим. У 1979 р. була визнана гідною Нобелівської премії миру. В Україні людей, що займалися суспільно-корисною справою, називали доброчинцями, благодійниками, альтруїстами, громадськими діячами, меценатами (Князь Володимир, Ярослав Мудрий, Гетьман Петро Сагайдачний, Іван Мазепа), приватними благодійниками (Терещенки, Семеренки, Броцькі) [2, с.22].

Маліна Войку та Богдан Войку спираючись на синтез різних теоретичних підходів пояснюють волонтерство через дві категорії. Перша категорія зосереджена на ресурсах або характеристиках волонтера: його соціальний капітал, дохід, гендерна приналежність, вік, місце проживання, та як ці характеристики впливають на бажання людини залучитися до волонтерства. Після визначення цих характеристик можна зробити досконалий профіль волонтера, починаючи із соціодемографічних показників, закінчуючи хобі та інтересами людини [1, 2].

Нині в кожній країні зростає процент залучення до волонтерської діяльності. Так, в Сполучених Штатах кількість волонтерів складає близько 60 % серед жінок, що присвячують цьому роду діяльності в

середньому 3,4 год. на тиждень, і близько 50 % серед чоловіків, що займаються волонтерською працею 3,6 год. на тиждень. Канадці присвячують в середньому 191 год. на рік праці волонтерами, що є еквівалентом 578 000 робочим місцям з повною зайнятістю. В Ірландії близько 33 % дорослого населення є волонтерами. 19 % дорослого населення Франції брало участь у 17 акціях волонтерських організацій (з них 60 % регулярно), віддаючи волонтерській діяльності більше 20 год. на місяць. Кожен третій німець (22 млн. осіб) є волонтером та присвячує праці в волонтерських асоціаціях, проектах і групах взаємодопомоги більш ніж 15 год. на місяць [1, 3].

Історія виникнення волонтерського руху тісно пов'язана військовими подіями у XIX столітті. Спочатку волонтерами вважали добровольців, які йшли воювати на фронт, а також людей, які допомагали армії, згодом це поняття значно розширилось. Після війни волонтери допомагали відбудовувати зруйновані міста, надавали прихисток людям, яким не було куди повертатися, а також надавали медичну, психологічну та матеріальну допомогу усім нужденним.

Нині в Україні діє багато волонтерських організацій, більшість яких направлена на допомогу військовим, переселенцям та особам, які проживають на території військових дій. «Волонтерський центр "Криївка Вільних"», «Координаційний центр міста Києва», «Армія SOS», «Всеукраїнське об'єднання "Патріот"», «Благодійний фонд допомоги армії "Повернись живим"», «ДемАльянс допомога», «Волонтерське об'єднання "Кожен Може допомогти"», «Крила Фенікса», «Підтримай армію України», «ФОНД Діани Макарової», «Повернись Живим», «Волонтери без кордонів», «Всеукраїнська Платформа Донбасу», «Народний тил», «Help Army», «Народний проект» та ін.

В Європейському Союзі волонтерський рух також користується великою популярністю серед населення. 2011 р. було проголошено роком волонтерства, а його цілями стали: створення сприятливих і полегшених умов для діяльності добровольців країн – членів ЄС, розширення можливостей волонтерських організацій та підвищення якості результатів їхньої діяльності, винагородження та визнання волонтерської діяльності, підвищення обізнаності людей щодо цінностей та важливості волонтерської діяльності [1, с.31].

Найвідомішими міжнародними волонтерськими організаціями є: «Волонтери ООН» (UNV), Міжнародна волонтерська організація (SCI), Альянс європейських волонтерських організацій (ALLIANCE), International Cultural Youth Exchange (ICYE), Міжнародна молодіжна волонтерська організація (YAP), Coordinating Committee for International Voluntary Service (CCIVS), Європейська організація (AVSO) та ін. Згідно із

даними дослідження «Волонтерський рух в Україні», підготовленого GfK Ukraine на замовлення ООН в Україні, громадяни України надають великого значення волонтерському руху в розвитку суспільних процесів: 62 % визнають роль волонтерів у змінах останнього року; 85 % вважають, що волонтерський рух допомагає зміцненню миру; 81 % схильні вважати волонтерський рух обов'язковою складовою громадянського суспільства [2, 3].

Останнє всеукраїнське соціологічне дослідження, проведене Інститутом Горшеніна в лютому 2016 р., показало, що найбільшою довірою в українців користуються волонтери (ім довіряє 71% населення), наступні за рівнем довіри – громадські організації (49%). В той же час у ході загальнонаціонального опитування населення України, яке було проведене фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та соціологічною службою Центру Разумкова на замовлення Українського форуму благодійників, 13% населення відповіли, що займалися волонтерською діяльністю протягом 2015 р. Цікавими виявилися дані про регіони, де було найбільше волонтерів, – це Донбас, підконтрольні Україні території (19 %), та Захід (14 %). Отож, волонтерський рух є невід'ємною частиною кожної країни.

Щодо сьогоденної діяльності волонтерів на території ООС, то найголовнішими функціями волонтерів являються збір та постачання необхідних ресурсів військовим. Завдяки інтернету, збирати речі, або кошти на них стало дедалі легше. Як правило, волонтерські організації викладають до себе на сторінку перелік пунктів, що зараз необхідно придбати для військових, скільки це коштує і хто цим займається. Такий вид збору коштів є дуже ефективним, адже ті гроші, які людина жертвує вона може відслідкувати і побачити на що вони були витрачені. Також завдяки розповсюдженню інформації через соціальні сторінки допомога надається швидше і кошти збираються за лічені дні. Часто волонтерські організації залучаються громадських активістів, або відомих людей яким довіряє суспільство, щоб запевнити людей у прозорості їхніх дій.

Волонтери забезпечують українську армію наступними ресурсами та послугами: медикаменти; лікування; безпілотні літальні апарати; техніка; ремонт техніки (автомобілі, бойові машини, літаки); ремонт будівель; модернізація зброї (приціли, тепловізори, прилади нічного бачення тощо); постачання закордонних виробів; засоби особистої безпеки; одяг (форма); зимове обладнання; їжа; засоби зв'язку; грошове забезпечення; юридична підтримка; обмін полонених.

Після проведення контент-аналізу на сайтах найпопулярніших телеканалів країни було проведено контент-аналіз соціальної мережі Фейсбук. Так як більшість людей дізнається новини із інтернету, а 79

саме із соціальних сторінок, актуальним буде дослідження викладу інформації щодо волонтерства у найпопулярнішій соціальній мережі. Механізм пошуку залишається той самий – у пошукову строку на фейсбуці вводилися слова «волонтерство», «волонтерська діяльність», «волонтерські організації», та «волонтерський рух». За заданими індикаторами, під час пошуку можна виділити найпопулярніші сторінки, це «Ukrainian Volunteer Service» 5 500 підписників, а також «Волонтерство» 5 200 підписників. Можна відмітити, що над цими сторінками працюються професіонали у сфері інтернет маркетингу, інформація викладається систематично, проводяться опитування, люди коментують, ставлять лайки та залучаються до обговорення [1, 2].

Мережева система також пропонує своїм користувачам різні витоки інформаційних джерел, серед яких є електронні послуги: такі як телеконференції та відеоконференції, пересилки та отримання електронних повідомлень між користувачами комп'ютерної мережі, можливість презентувати власні наукові розробки на навчальних сайтах й в оволодінні інформаційним забезпеченням із різних країн світу, створення власних Web-сайтів: використання довідкових каталогів (Yahoo!, Galaxy, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart,) та пошукових систем (Alta Vista, HotBob, WebCrawler, Open Text, Excite).

Одними з віртуальних помічників є програма чат-бот (ЧБ), яка задовольняє потреби користувачів у спілкуванні між чатерами, тобто, людини і чатботом, що наділений штучним інтелектом. Автоматичне спілкування із використанням ЧБ ведеться за допомогою тексту або голосового повідомлення. Наприклад, в німецькій мережі дискаунтерів бот Lidl під іменем Margot надаються користувачам поради щодо якості вибору тієї чи іншої послуги. Чат-боти є частиною віртуальних помічників, таких як Google Assistant, і доступні через програми багатьох організацій, вебсайти та платформи обміну швидкими повідомленнями. Одними з найпопулярніших месенджерів, які підтримують чат-бот програми є месенджери: Е-пошта, SMS, Telegram та Viber, які досить ефективно використовують у волонтерській діяльності [1, 3].

Контент-аналіз інформаційних телеканалів показав кращі результати, щодо волонтерської діяльності, а ніж соцмережі. Також важливим є той факт, що негативно забарвленої інформації майже не константовано. Сайт телеканалу 24 слід відмітити наявністю великої кількості статей, які заохочують людей до волонтерської діяльності. Недоліком інформації на інформаційний телеканалах може бути лише маніпуляція з боку представників державного сектору, підприємців або ведучих, які використовують тему волонтерства задля підвищення своєї репутації і рейтингів.

Таким чином, волонтерська діяльність – це добровільна допомога,

яка здійснюється на безоплатній основі. Фізичні особи на альтруїстських засадах виконують ряд функцій, сприяючи покращанню життя соціально незахищеним групам населення. Добровільність є ключовою ознакою волонтерської праці. Людина приєднується до волонтерської роботи лише в тому випадку, коли вона сама цього хоче і коли вона згодна виконувати всю покладену на неї роботу добровільно. Основна мета волонтера – це захист прав і свобод людини, підтримка її як матеріально так і психологічно, а також реалізація своїх громадянських обов'язків.

Література

1. Аналітична доповідь "Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики". URL: <http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/volonter697e4.pdf>
2. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналіт. доп. К.: НІСД, 2015. 36 с.
3. Кравчук В. М., Дмитрусь О. А. Вплив ЗМІ на формування громадянської свідомості. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2015. С. 16-19.

ВПЛИВ КОМПЛЕКСНОЇ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ У ЗВО

Шевчук Ю. М.

Пропоноване у статті діагностичне обстеження показало, що важливим чинником у розвитку самооцінки студента є родина, яка сприяє установленню урівноваженості, комфортності взаємин із батьками та оточуючими, що посилює довіру. Діалогічне спілкування батьків з дітьми є досить значимим, коли дитина розглядається не як об'єкт впливу, а як рівноправний суб'єкт спілкування, як автономна, самостійна особистість зі своїми віковими та індивідуальними особливостями, з своїми думками, переживаннями, з своєю самооцінкою, рівнем домагань, оцінкою своїх батьків і їх особливостями.

Ключові слова: *студенти, комплексна тренінгова програма, ефективність, професійна самооцінка, заклади вищої освіти.*

THE EFFECT OF A COMPREHENSIVE TRAINING PROGRAM ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS IN ZVO

Shevchuk Yu. M.

The diagnostic survey proposed in the article showed that an important factor in the development of a student's self-esteem is the family, which contributes to the establishment of balanced, comfortable relationships with parents and others, which strengthens trust. Dialogic communication between parents and children is

quite significant when the child is not considered as an object of influence, but as an equal subject of communication, as an autonomous, independent person with his own age and individual characteristics, with his thoughts, experiences, with his self-esteem, level harassment, assessment of their parents and their characteristics.

Key words: *students, comprehensive training program, efficiency, professional self-assessment, institutions of higher education.*

Самооцінка студентами досягнутих у процесі навчання результатів є важливим стимулом навчання. Вони можуть сприяти формуванню мотиву, який тісно пов'язаний з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети. Самооцінка дозволяє встановити відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і завданням навчання, відзначити власні успіхи, виявити недоліки у навчальній роботі, встановити причини відхилення, проектувати нові завдання.

Відомі психологи Б. Анан'єв, Л. Божович, С. Рубінштейн, П. Чамата та ін. розглядають самооцінку як складову самосвідомості особистості, як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини. Дослідження І. Чеснокової присвячене вивченню змін особливостей самооцінки як одного з компонентів самосвідомості, зокрема в залежності самооцінки особливості від зовнішньої оцінки [1 – 3].

Метою статті є дослідження впливу комплексної тренінгової програми на розвиток професійної самооцінки студентів у ЗВО.

Дослідження ефективності впливу комплексно-тренінгова програма (КТП) на рівень самооцінки майбутніх фахівців у процесі навчання у ЗВО здійснювалося за результатами аналізу показників таких методик: методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна; методика «Самооцінка особистості» О. Моткова; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; «Стандартизований опитувальник» В. Гербачевського. Ми акцентуємо увагу на розкритті впливу КТП на становлення професійної самооцінки студентів у ЗВО.

Потрібно зазначити, що у процесі дослідження індивідуально-психологічного компоненту майбутні фахівці ЗВО усвідомлюють основні концептуальні твердження щодо змін самооцінки особистості, які виявляються цілеспрямованою основою базових вимірів, що забезпечує адекватність розвитку у середовищі та зумовлює ефективність професійної діяльності. Тому саме індивідуально-психологічний компонент ми починаємо аналізувати за результатами впливу на показники ряду особистісних якостей, таких як здоров'я, здібності, характер із виділенням позитивних якостей людини, а також для вивчення стилю і структури міжособистісних стосунків та їх особливостей, дослідження уявлень респондента про своє «Я», ставлення до самого себе та обґрунтування рівня домагань після впливу

КТП у процесі освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців ЗВО [1, 3].

У відповідності до мети і завдань дослідження ми сформуvalи таблиці результатів формуючого експерименту впливу КТП на розвиток індивідуально-психологічного компоненту в досліджуваних під час навчання у ЗВО, за якими і будемо аналізувати отримані узагальнення.

Аналіз динаміки результатів успішності навчальної діяльності студентів (за результатами аналізу ввідного контролю знань і сесій) дозволяє зробити висновок, що впровадження КТП сприяє підвищенню самооцінки в професійній діяльності майбутніх фахівців ЗВО. За показниками підсумкового контролю, приріст середнього балу в експериментальній групі становив 9,52 бала, тоді як у контрольній групі тільки 0,98 бала; за показниками якості знань кількість студентів, які навчалися на високому і достатньому рівні в експериментальній групі збільшилась на 28,96 %, а в контрольній – на 0,67 %.

Графічне представлення динаміки зміни даних відповідно до їх результативності у контрольній і експериментальній групах (рис. 1) дають підстави стверджувати про ефективність впровадження КТП за зростанням показників достатнього і високого рівнів, і відповідно зменшенням показників низького та середнього рівнів. Це пояснюємо тим, що розроблена та впроваджена для підвищення рівня самооцінки психо-корекційна програма суттєво вплинула на студентів експериментальної групи, підвищила їх успішність, віру в себе та прагнення до власного успіху. Одержані результати впровадження КТП занесено в таблицю 1.

Таблиця 1

Динаміка успішності студентів контрольної та експериментальної груп із впровадженням КТП

Групи	ЕК	Результати розвитку самооцінки студентів								СБ	ПСБ	ЯЗ у%	ПЯЗ
		Низький рівень (Н) [35 – 59]		Середній рівень (С) [60 – 73]		Достатній рівень (Д) [74 – 89]		Високий рівень (В) [90 – 100]					
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%				
КГ	ВК	38	25,5	78	52,35	31	20,81	2	1,34	65,03	0,98	22,15	0,67
	ПК	32	21,48	83	55,70	31	20,81	3	2,01	66,01		22,82	
ЕГ	ВК	40	27,59	80	55,17	24	16,55	1	0,69	63,8	9,52	17,24	28,96
	ПК	5	3,45	73	50,34	61	42,07	6	4,14	73,32		46,21	

Позначення до таблиці: КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; ЕК – етапи контролю; ВК – вступний контроль; ПК – підсумковий

контроль; СБ – середній бал; ПСБ – приріст середнього балу; ЯЗ – якість знань; ПЯЗ – приріст якості знань.

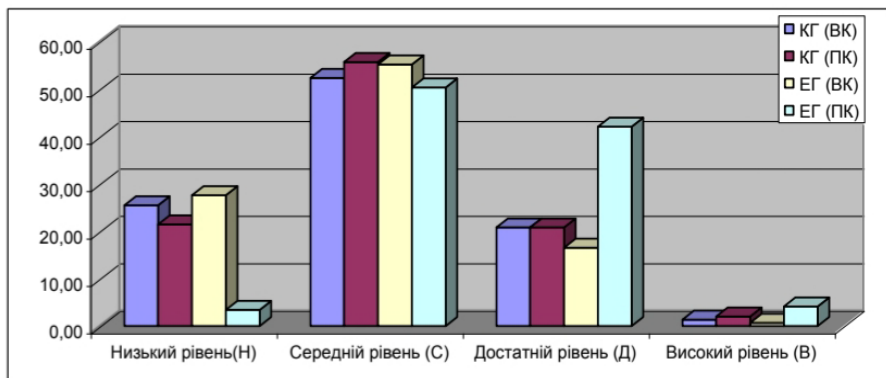


Рис. 1. Динаміка показників рівнів розвитку самооцінки в майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО за результатами впровадження КТП.

Проаналізувавши узагальнені результати рівнів сформованості самооцінки в майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО, робимо висновок, що в експериментальних групах студентів відсоткові значення до початку та після завершення експериментального дослідження зазнали суттєвих змін. На 28,96% збільшилася кількість студентів із достатнім і високим рівнями самооцінки за професійними ознаками щодо рівня домагань.

Порівняння результатів після завершення експерименту між експериментальною та контрольною групами дає такі результати за рівнем домагань: різниця у прирості середнього балу студентів становить 6,13 бала (рис. 2а), у прирості якості знань 25,09 % (рис. 2б).

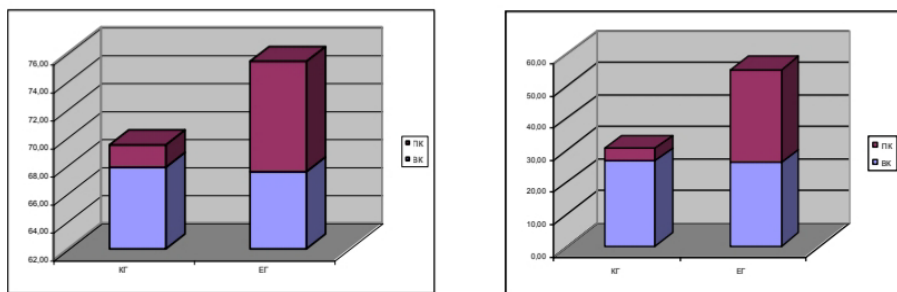


Рис. 2 (а, б). Графічне представлення результатів експерименту за показниками рівня домагань.

На констатувальному етапі експерименту високий рівень самооцінки майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО виявлено у 3,28% здобувачів вищої освіти ЕГ і 3,55% студентів КГ; достатній рівень досліджуваної самооцінки – у 22,76 % і 23,11 % респондентів ЕГ і КГ відповідно; середній – у 58,45% здобувачів вищої освіти ЕГ і 58,53% студентів КГ; низький – 15,52% і 14,82% обстежуваних ЕГ і КГ відповідно. На формувальному етапі експерименту високий рівень самооцінки майбутніх зафіксовано у 7,76% майбутніх фахівців у ЗВО ЕГ і 4,56% студентів КГ; достатній рівень такої самооцінки – 47,24% і 25,98% студентів відповідно; середній – у 42,93% здобувачів вищої освіти ЕГ і 58,35% досліджуваних КГ; низький – у 2,07% і 11,11% респондентів ЕГ і КГ відповідно.

Після завершення формувального етапу експерименту з упровадження КТП у навчальний процес майбутніх фахівців експериментальних груп показники середньоарифметичного балу самооцінки набули значень 69,52 у КГ і 75,39 у ЕГ, різниця у прирості середнього балу студентів досягла 6,13 бали, а приріст якості знань – 25,09%. Наприкінці формувального етапу в експериментальній групі виявилися меншими: показник дисперсії (128,59 – у КГ та 98,08 – у ЕГ), що характеризує меншу розсіяність балів студентів навколо середньоарифметичного значення; показник щільності розподілу балів (46,68 – у КГ та 39,61 – у ЕГ), що описує процес вирівнювання рівня знань, тобто вищу стабільність останніх; а також показник стандартного відхилення (11,34 – в КГ та 9,9 – ЕГ).

Таким чином, аналіз узагальнених результатів формування відповідного рівня самооцінки в майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО, підтверджених за допомогою методів математичної статистики (значення t-критерію Стьюдента), дає підстави стверджувати про ефективність навчання та виховання за розробленою в дослідженні психокорекційною програмою.

Самооцінка й оцінка інших не обов'язково мають збігатися, але повинні оголошуватись на спільних зустрічах, аналізуватись та обговорюватись. Студент не може бачити себе очима викладача. Тому різні точки зору повинні бути викладені та обговорені. Таким чином можна усунути непорозуміння, вузькі місця та труднощі в оцінюванні. Крок за кроком майбутні психологи мають учитися оцінювати власну компетентність, реагувати у відповідь, сприймати оцінку інших та обговорювати її. Завдяки такому покроковому підходу до самооцінки студенти відповідним чином сприймають оцінку інших [2].

Таким чином, вплив на становлення самооцінки в студента під час навчання у ЗВО найбільш продуктивно здійснювати через відповідну йому провідну діяльність. З переходом до нового вікового періоду

самооцінка збагачується різним змістом, змінює структуру у зв'язку зі зміною типу провідної діяльності.

Література

1. Візнюк І., Долинний С. Organization of Social and Pedagogical Work With Children and Young People in the Territorial Community. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2022. С. 24-26.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Офіційне Інтернет-представництво Президента України. URL: <http://zakono.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 27.11.2022).
3. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта, педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник*. Ченстохова-Київ, 2000. С. 217-232.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Яковишена М. М.

Розглядаються загальні питання підготовки майбутніх викладачів до профілактики булінгу в закладах загальної освіти.

Ключові слова: булінг, кібербулінг, профілактика булінгу, школа, викладач.

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE PREVENTION OF BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Yakovyshena M. M.

The general issues of training future teachers for the prevention of bullying in general education institutions are considered.

Key words: bullying, cyberbullying, prevention of bullying, school, teacher.

Проблеми цькування і насильства в шкільному середовищі часто стають перепоною для досягнення мети всебічного розвитку дитини. Допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю.

Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття учнями та ученицями знань в безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки.

Формування активної особистості має ґрунтуватися на вихованні у підростаючого покоління почуття власної гідності, усвідомленні самоцінності, поваги до себе, віри у власні сили. Такі якості супроводжують людину, яка знаходиться у безпечному середовищі та відчуває всі його позитивні впливи. Особливим у цьому сенсі є відчуття безпеки та позитивного сприйняття оточуючого світу. Тому питання протидії насильству та булінгу в закладі освіти, як важлива складова безпеки людини є актуальним сьогоднішнім як для дорослих, так і для дітей[4, с.91].

Вирішальна роль у протидії насильству і булінгу належить педагогам. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки завдяки системному підходу та підтримки керівництва закладу освіти, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій, а також із залученням та участі дітей та молоді.

Для протидії насильству й цькуванню у закладах освіти в 2018–2019 роках Міністерство освіти і науки України, за підтримки Уповноваженого Президента України з прав дитини, а також міжнародних і громадських організацій, ініціювало перегляд та ухвалення низки доповнень до законодавчих актів України з метою посилити заходи із запобігання та протидії булінгу в закладах освіти, розробити порядок реагування та надання допомоги, а також посилити відповідальність за вчинення таких дій, в тому числі за бездіяльність і приховування таких випадків.

Верховною Радою України було прийнято Закон України від 18 грудня 2018 року № 2657-УШ «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», зокрема вказаним нормативно-правовим актом внесено зміни до Кодексу України про адміністративні правопорушення (далі – КУпАП) та Закону України «Про освіту» (далі – Закон) які направлені на удосконалення відносин у сфері протидії булінгу (цькуванню).

Реалізація цих законодавчих актів передбачає: планування та здійснення освітнього процесу; забезпечення й підтримка навчання, виховання й розвиток учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів школи закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкової школи закладу загальної середньої освіти [3].

Згідно із Законом, булінг (цькування) – це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у

психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, зокрема із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та, (або) такою, особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Поняття «булінг» використовується в наукових колах багато років, та було охарактеризовано норвезьким дослідником Д. Ольвеусом, який розумів його як агресивна поведінка однієї людини відносно іншої з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу [1].

Дослідники також виділяють такі види насильства: фізичне, психологічне, вербальне (словесне), економічне, сексуальне (в т.ч. кібербулінг), також може бути комбінованим.

Психологічне (емоційне) насильство – це постійні або періодичні словесні образи, погрози від батьків, опікунів, учителів, вихователів, приниження людської гідності, звинувачення в тому, в чому дитина невинна, демонстрація ворожості та нелюбові.

Найпоширенішим із форм психологічного насильства в шкільному середовищі є булінг. Великий внесок у теорію подолання булінгу зробили зарубіжні дослідники такі як: Д. Таттун, Д. Ольвейс, Д. Томпсон, Р. Лейн, К. Арора. Також, проблему подолання та профілактики булінгу у підлітковому середовищі вивчали і вітчизняні дослідники такі, як: І. Гайдамашко, І. Романенко; шкільний булінг досліджували: А. Губко, В. Стремецька, Г. Алексеєнко; досліджували причини та наслідки булінгу: Ю. Савельєв, Т. Салата, А. Король, Є. Воронцов. Проблеми насильства серед учнів в загальноосвітніх навчальних закладів та запобігання йому в українській кримінології досліджувала І. Лубенець.

За визначенням С. В. Кривцова: «Булінг – це агресія одних дітей проти інших, коли сили агресора і жертви є нерівними, агресія може бути повторюваною. Нерівність сил, повторюваність – дві суттєві ознаки булінгу». Також автор виділяє три форми булінгу:

- фізичний булінг (вважається найжорстокішою формою булінгу, коли жертву б'ють, штовхають, ставлять підніжки, а також побої, які нанесені різними предметами і т.д.); Різні аспекти професійної підготовки вчителя висвітлено в наукових дослідженнях О. Бабакіної, О. Дубасенюк, Л. Коваль, О. Маляренко, Г. Пономарьової, О. Савченко, Л. Тимчук, Ф. Халілової, Л. Хомич [2];

- психологічний булінг (це цькування, пов'язана з дією на психіку, за допомогою вербальних образ, насмішок, залякувань, переслідувань, які надають емоційний тиск на жертву). Включає в себе: вербальний

булінг – цькування за допомогою слів; образливі жести або дії (наприклад, пінки, підніжки); залякування (це загроза, з метою переконання, що нападник може завдати шкоди безпосередньо жертві або його близьким людям, щоб жертва робила те, що вигідно кривдникові); ізоляція (виняток або ігнорування жертви частиною однокласників або всім класом); вимагання (наприклад, вимагають або забирають гроші, речі, їжу і т.д.); ушкодження та інші дії з майном (наприклад, кривдник ховає або псує особисті речі жертви) [4];

- кібербулінгу (переслідування жертви, метою якого є приниження шляхом використання цифрових технологій: Інтернету і мобільних телефонів, наприклад, анонімні погрози, відредаговані фотографії і т.д.).

На думку науковців, булінг у освітньому просторі виявляється не лише в діях школярів між собою, він може бути присутній в діях учителів щодо учнів чи навпаки.

Основними показниками готовності майбутніх викладачів в закладах освіти до профілактики булінгу в освітньому просторі можна визначити: сформованість ціннісних особистісних орієнтацій до профілактики булінгу; сформованість загальних компетенцій; сформованість навиків випереджувального проєктного менеджменту; сформованість навиків здійснення моніторингу якості власної антибулінгової діяльності; навчання впродовж життя.

Виходячи із реалізацій професійних функцій виокремимо основні аспекти підготовки майбутніх викладачів закладів освіти до профілактики булінгу в освітньому просторі.

Ефективна підготовка майбутнього викладачів до використання дієвих засобів та методів профілактики булінгу серед школярів охоплює напрями: управлінський і просвітницький. Управлінський напрям включає підготовку майбутніх викладачів до здійснення аналізу ситуації в закладах освіти, розробки правил поведінки для учасників освітнього процесу, алгоритмів дій, планів заходів щодо попередження цькування, здійснення моніторингу реалізації та безпечності, комфортності освітнього середовища початкової школи.

Просвітницький напрям включає підготовку майбутніх викладачів до здійснення інформування, роз'яснення, спілкування та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Важливим компонентом у процесі підготовки майбутніх викладачів до пошуку дієвих засобів та методів профілактики булінгу серед учнів в закладах освіти виступає активність безпосередньо майбутнього фахівця, який буде брати в подальшому участь у виробленні відповідної політики спільного розуміння питань насильства, відповідальності.

Отже, необхідною умовою профілактики та протидії булінгу в закладі освіти є підготовка до створення позитивної шкільної культури, яка ґрунтується на повазі та толерантності.

Література

1. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. URL: <http://www.oecdobserver.org>
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 49.
3. Законодавство України: офіц. веб-сайт. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/main/index>.
4. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник / Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Київ: Україна, 2019. 132 с.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Янчевська Д. Е.

У статті зроблена спроба розкрити шляхи розвитку педагогічного мислення майбутнього вчителя, конкретизовано поняття «педагогічного мислення» та розвиток педагогічної техніки.

Ключові слова: педагогічне мислення, підходи до формування педагогічного мислення, умови ефективного формування педагогічного мислення.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THINKING OF THE FUTURE TEACHER

Yanchevska D. E.

The article attempts to reveal ways of developing pedagogical thinking of the future teacher, the concept of «pedagogical thinking» is concretized and development of pedagogical technology.

Key words: pedagogical thinking, approaches to the formation of pedagogical thinking, conditions of effective formation of pedagogical thinking.

Формування особистості вчителя – процес складний і тривалий. Він потребує створення чіткої системи неперервної педагогічної освіти. При цьому особливого значення набуває довузівський етап такої освіти. Системотвірним чинником тут виступають цілі професійної підготовки вчителя нового типу. Аналіз соціального замовлення дає підстави вважати, що реформування школи може здійснити тільки вчитель, який має стійкі духовні та професійні позиції. Мета діяльності педагогічного закладу вищої освіти — закласти фундамент такої особистості.

Найважливішою її характеристикою є спрямованість, а найбільш істотним показником професійної спрямованості — усвідомлення вчителем своєї діяльності як неперервного процесу вирішення педагогічних завдань з метою розвитку особистості учня. У зв'язку з цим ключовим завданням вивчення педагогічних дисциплін має бути розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів.

Педагогічне мислення визначають як сукупність пізнавальних процесів, спрямованих на вирішення завдань керівництва розвитком особистості [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Педагогічне мислення — це діяльність з осмислення педагогічних явищ, активний процес відображення педагогічної реальності у формі понять, суджень, умовиводів. Педагогічне мислення забезпечує розуміння сутності освітнього процесу, цілей педагогічної діяльності, шляхів і засобів їхнього досягнення, а також розуміння особистості як предмета виховання.

Педагогічне мислення як ідеальна форма відображення освітніх процесів не має свого власного змісту. Його зміст — це різноманіття педагогічної діяльності, аналіз, синтез, порівняння, класифікація, екстраполяція її складових. Наукове педагогічне мислення не може існувати лише в ідеальній формі. «Матерія» педагогічного мислення — поняттєво-термінологічна база науки про освіту. Сутність мислення полягає в співвіднесенні елементів педагогічного процесу — мети, змісту освіти, діяльності викладання й діяльності учіння. Функціями педагогічного мислення є розв'язання різноманітних педагогічних задач, проблем; вирішення складних педагогічних ситуацій. Відповідно, предметом дії мислення є педагогічна ситуація, подія, дія. Найбільш істотні елементи педагогічного мислення виявляються в різних ситуаціях, які є інваріантними, як і педагогічне мислення, адже воно спрямоване на пізнання взаємодіючої системи, на аналіз сукупності умов, педагогічних ситуацій і на вирішення педагогічних завдань. Педагогічне мислення є позаісторичним: в античні часи вчителі здійснювали ті ж розумові операції, що й наші сучасники.

Діалектичне педагогічне мислення розглядається 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 [2; 3].

Основними критеріями сформованості професійного педагогічного мислення можна вважати: здатність професійно класифікувати педагогічні ситуації; швидкість розумової орієнтації; уміння розрізняти в освітньому процесі суттєве і несуттєве; володіння прийомами розумової діяльності і можливістю їх перенесення в нові ситуації; сформованість особистого плану розумових дій.

Вчені по-різному визначають рівні сформованості педагогічного мислення. Найчастіше виокремлюються три рівні його розвитку.

I. Початковий рівень. При вирішенні педагогічних ситуацій студент не може простежити закономірностей між поставленою проблемою, метою дій вчителя та відповідними уявленнями про операції-дії (педагогічні методи, форми) для досягнення цілі; самостійно не формулює дидактичних і виховних завдань, вирішення яких сприяло би розвитку індивідуальних здібностей дитини, і, відповідно, не будує власної системи дій на основі результатів самоспостереження, самоаналізу, творчо використовуючи навчальний матеріал з психолого-педагогічних дисциплін. Навіть при вирішенні поставлених освітніх завдань такі студенти орієнтуються на форми і методи передання дітям певної інформації. Педагогічне професійне мислення цього рівня характеризується недостатньою відкритістю, тобто орієнтованістю на здобуття все нових знань та умілою їх систематизацією. Хоча студент і співпереживає, тобто сприймає зовнішні суперечності як власні, але вирішити їх з позиції гармонії свого духовного світу не може. Недостатньо розвинута гнучкість, тобто такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, перерозподіл. Хоча наявні вміння підпорядковувати діяльність мислення певним цілям розвитку, але залучається для цього обмежена кількість засобів і способів.

II. Середній рівень. При вирішенні педагогічних ситуацій, усвідомлюючи проблему та формулюючи виховне завдання, студент не може пов'язати їх з методикою професійних дій вчителя, тобто підібрати методику взаємодії, і тому пропонує елементарні чи авторитарні форми. Спостерігаючи реальну педагогічну ситуацію, він орієнтується на несуттєві її особливості, а, відповідно, не може визначити мету спостереження. Педагогічне практичне мислення таких студентів хоч і характеризується глибиною, але, споглядаючи суть проблеми, вони частіше упускають з поля зору асоціативні зв'язки її зовнішніх проявів. Спостерігається вміння непогано розуміти позицію партнера щодо комунікацій, але відсутнє розуміння себе у певній ситуації. Тому серед якостей мислення переважає критичність над самокритичністю, не проявляється достатня самостійність мислення, коли потрібно вирішити, чи підходить те чи інше завдання під раніше засвоєний досвід, правило. Студент здатний визначити достатню вибірку засобів і способів вирішення ситуації, але йому важко підпорядковувати їх чітко поставленій меті. Порівняно з попередньо описаним рівнем знання студентів є кращі, але характеризуються недостатніми узагальненнями та систематичністю, що проявляється в успішності студента.

III. Вищий рівень. При вирішенні педагогічних ситуацій студент бачить проблему загалом, визначає завдання та спроможності творчо

підійти до створення методик взаємодії вчителя і вихованця, в якій проявляються його індивідуальні особливості. Він вміє самостійно визначати мету педагогічного спостереження, відображаючи в ній основні ознаки певної ситуації (навчальної чи виховної), та будувати план спостереження, проявляючи при цьому дуже розвинуту спостережливість. Педагогічний практичний розум студентів характеризується такими якостями, як критичність і самокритичність. Майбутні педагоги самостійно вміють визначити свої помилки, а явищам давати об'єктивні оцінки; проявити гнучкість і конструктивність як здатність подивитися на явище ніби з іншої точки зору й одночасно підпорядкувати думку основній логіці предмета. Мислення такого студента переважно орієнтоване на людські цінності, досвід інших людей.

В. Галузяк виокремлює три стадії розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів: 1) стадія дихотомічного мислення; 2) стадія «спектрального» мислення, на якій у студентів з'являється усвідомлення того, що між крайніми педагогічними позиціями є багато проміжних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; 3) стадія динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна і може змінюватися залежно від контексту [4].

Таким чином, розвиток педагогічного мислення у майбутніх фахівців на етапі вузівської освіти є складним, нелінійним, динамічним процесом, який слід розглядати у вигляді цілісної системи, що має певну структуру. Від змісту етапів технології формування педагогічного мислення залежать: оптимізація взаємодії окремих компонентів системи, що впливають на ефективність процесу формування педагогічного мислення у студентів; єдине розуміння змісту і способів реалізації основних функцій суб'єктами діяльності; досягнення єдності і узгодженості їх дій в інтересах досягнення поставлених цілей; раціональний вибір і використання форм і методів педагогічного впливу. Цілеспрямоване формування і розвиток педагогічного мислення у студентів педагогічного університету посилює мотивацію до майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню професійно значущих якостей мислення, розвитку і вдосконалення індивідуального стилю розумової діяльності, а також активізує професійно-особистісний розвиток і свідомі вольові зусилля студентів з планомірної самозміни і саморозвитку своїх можливостей як суб'єктів освітньої та педагогічної діяльності, тим самим сприяючи становленню професійної компетентності майбутніх фахівців. Перспективу розвитку основних ідей дослідження ми вбачаємо: а) у розробці діагностики рівнів розвитку

педагогічного мислення; б) в розробці і впровадженні практико-орієнтованих спецкурсів з розвитку педагогічного мислення.

Література

1. Бойченко В. Ідея нового педагогічного мислення у формуванні майбутнього вчителя. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 2. - С. 143-149.
2. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2017. Випуск 52. С. 48-56.
3. Галузяк В. М. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2020. Випуск 64. С. 47-57.
4. Галузяк В.М. Стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.)*. Вінниця: «Твори», 2020. С. 68-79.
5. Городиська О. Формування педагогічного мислення майбутнього вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22(1). С. 58-62.
6. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.
7. Сенчина Н. Г. Психолого-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічного мислення майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 78. С. 192-197.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Яремко М. О.

Автор здійснює стислий огляд структури та ключових етапів формування професійної культури майбутніх викладачів в Україні.

Ключові слова: професійна культура, педагогічна професія, модель професійної культури, складові компетентності.

THE MODEL FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Yaremko M. O.

The author provides a brief overview of the structure and key stages of the formation of the professional culture of future teachers in Ukraine.

Key words: professional culture, teaching profession, model of professional culture, components of competence.

Професія вчителя – одна з прадавніх. У ній акумульований тисячолітній досвід спадкоємності поколінь. Педагог – це сполучна ланка між поколіннями, носій суспільно-історичного досвіду. У світі професій, загальна кількість в яких налічує декілька десятків тисяч, професія вчителя залишається незмінною, хоча її зміст, умови праці, кількісний і якісний характер змінюються.

Педагог виступає одночасно і як громадський суб'єкт – носій громадських знань і цінностей, і як індивідуальний суб'єкт педагогічної діяльності. В зв'язку з цим у суб'єктивній характеристиці педагога завжди поєднується аксіологічна (ціннісна) і когнітивна (знаннява) площини. При цьому остання містить також два плани: загальнокультурні і предметно-професійні знання. Будучи індивідуальним суб'єктом, педагог завжди є особистістю в усьому різноманітті індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей [3, с.64].

Педагогічна професія, за класифікацією Є. Климова, належить до типу «Людина – Людина». Ефективність виконання професійних функцій відповідно до цього типу професії визначаються такими якостями людини: потребою в спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, швидко орієнтуватися у намірах, помислах, настроях інших людей, розбиратися у взаємовідносинах інших людей, добре пам'ятати і вміти використовувати знання про особисті якості людей. Людині цієї професії також властиві: уміння керувати, вчити, виховувати, уміння слухати і чути, здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей – спостережливість до проявів почуттів, розуму і характеру людини, до її поведінки, вміння уявляти, здатність до співпереживання, спостережливість, глибока і оптимістична переконаність у правильності ідеї служіння народу в цілому, висока міра саморегуляції [1].

До вибору професії вчителя вважаються певні дефекти протипоказання: мовлення, замкнутість, зануреність у себе, нетовариськість, виражені фізичні недоліки, нерозторопність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини. Педагогічна професія пред'являє ще низку специфічних вимог, серед яких основні, – професійна компетентність і дидактична культура.

Модель професійної культури майбутнього викладача містить «спеціальні» вчительські властивості (знання предмету, підготовка зі споріднених предметів, широкий кругозір, знайомство з методологією викладання, загальними дидактичними принципами, педагогічний такт, самостійність, здатність до творчості) і морально-вольові властивості (об'єктивність, уважність, чуйність, сумлінність, стійкість, витримка, справедливість, любов до дітей) [2].

Подальший теоретичний розвиток моделі професійної культури майбутніх викладачів відбувається за більш глибокого вивчення професійної компетентності вчителя таких її аспектів, як професійні і педагогічні знання; професійно-педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, особистісні особливості що забезпечують у володіння вчителем професійними знаннями і вміннями. Все це знайшло відображення в роботах вітчизняних педагогів (О. Акімової, В. Галузяка, Р. Гуревича, В. Шахова та інших). Етичний аспект професійної моделі вчителя має другорядний характер, адже сучасний педагог, має важливе значення для вироблення оптимальної професійної моделі вчителя.

Професійна культура майбутніх викладачів складається з таких складових компетентностей, як професійні знання вчителя його педагогічні вміння, професійні психологічні позиції й особистісні психологічні особливості. Розглянемо ці складові:

Професійні знання – це відомості з педагогіки і психології про сутність праці вчителя, про особливості педагогічної діяльності і спілкування, особистості вчителя, про психічний розвиток учнів, їх вікові особливості. На наш погляд професійні знання вчителя повинні містити й етичні знання – знання основних категорій етики і понять моральної свідомості, природи, специфіки і функцій моралі, моральних принципів, норм і правил поведінки, професійної етики вчителя, етикету і культури спілкування, методики морального виховання.

Педагогічні вміння – це сукупність дій, що послідовно розгортаються, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення завдань розвитку гармонійної особистості. Частина цих дій може бути автоматизована і реалізуватися на рівні навичок. Таке розуміння сутності педагогічних вмінь підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності майбутніх вчителів, єдності теоретичної і практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних вмінь (від репродуктивного до творчого) і можливість їх вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій.

У структурі професійної культури майбутніх викладачів можна виокремити теоретичну і практичну готовність, для яких властиві свої форми вміння. Так, теоретична готовність учителя передбачає в нього наявність аналітичних, прогностичних, проектних, а також рефлексивних умінь.

Професійні психологічні позиції – це стійкі системи ставлення вчителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку. Професійна позиція відображає також професійну самооцінку, рівень професійних домагань учителя, його ставлення до того місця в системі суспільних відносин у школі, яке він займає, і те, на яке він претендує.

Професійна позиція тісно пов'язана з мотивацією вчителя, з усвідомленням сенсу своєї праці. Розрізняють особливу професійну позицію вчителя (прагнення бути і залишатися вчителем) і конкретні професійні позиції залежно від видів педагогічної діяльності, яким надається перевага. Наприклад, в учителя може переважати позиція предметника, позиція вихователя тощо.

Становлення професійних позицій відбувається в процесі використання педагогічних умінь і реалізації в ході цього процесу різних відносин учителя з учнями. Так, опанувавши прийоми передачі змісту навчального матеріалу, вчитель виступає у позиції предметника. Відбираючи методи навчання – у позиції методиста. Вивчаючи учнів і самого себе – у позиції діагноста і самодіагноста, вчителю характерні знеособлена, підкреслено об'єктивна манера викладу, відсутність власних роздумів і сумнівів, переживань, осяянь, втрата емоційно-ціннісного підтексту навчання [7, с.127].

Особистісні психологічні особливості вчителя – це процесуальні характеристики праці вчителя, засобом досягнення результату, його здібностями, ціннісними орієнтаціями, ідеалами.

Передумовою розвитку здібностей учителя виступають задатки як вродженні анатомо-фізіологічними особливостями. На основі цього положення, дослідники виокремлюють цілий набір педагогічних здібностей учителя:

- здатність до передачі дітям знань у короткій і цікавій формі;
- здатність розуміти учнів, заснована на спостережливості;
- самостійний і творчий характер мислення;
- винахідливість або швидке і точне орієнтування;
- організаторські здібності, необхідні як для забезпечення роботи самого вчителя так і для створення учнівського колективу [6, с.27].

Особливе місце в особистісних якостях учителя займає педагогічна спрямованість, яка виступає стрижнем психологічного портрету ідеального вчителя. За своєю поведінкою – вчитель має бути зразком для наслідування, викликати прихильність до себе вихованістю, вченістю, компетентністю, культурою поведінки і педагогічного спілкування. Оскільки педагог, як суб'єкт педагогічної діяльності, є сукупністю психологічних і моральних якостей, то в даному випадку, на наш погляд можна говорити про морально-психологічний портрет учителя [4].

Підводячи підсумок про складові професійної культури майбутніх викладачів можна створити професійну модель сучасного педагога. На наш погляд, вона містить такі блоки: професійно-предметних та етичних знань; професійно-педагогічних умінь; психологічних знань

про професійні позиції вчителя; психолого-етичний блок знань про морально-психологічні якості вчителя і його професійну етику.

Професійна модель, будучи зразком ставлення вчителя до своєї професії, виконує функції педагогічного ідеалу (ціннісно-орієнтувальну, формувальну, регулятивну, оцінювальну, стимулюючу). Саме цим і визначається її роль у педагогіці.

Література

1. Алексеєнко А. П., Карпенко К. І., Гончаренко Л. О., Дайнека В. В. Професійна етика вищої освіти: навчальний посібник для осіб що навчаються в магістратурі за спеціальністю: «Педагогіка вищої школи». Харків: ХНМУ, 2015. 77с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. 3-тє вид., перероб. та доп. Київ: Видавництво Ліра, 2016. 608с.
3. Ісаченко І. Ф. Теоретичні основи формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи. Київ: Вища школа, 2016. 200 с.
4. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014, 440с.
5. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.
6. Чернокозов І. І. Професійна етика вчителя. Книга для вчителів. Київ: Педагогіка, 2018. 164с.
7. Яницький М. С. Ціннісні орієнтації особистості як динамічна система: монографія. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 204с.

ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ЗАРУБІЖЖІ

Ярошинський Р. Є.

На основі аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду з'ясовано тенденції підготовки майбутніх учителів в умовах, що характеризуються варіативністю та диверсифікацією.

Ключові слова: педагогічна освіта, тенденції педагогічної освіти, професійна підготовка вчителя, США, Німеччина, Англія.

TRENDS OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE AND ABROAD

Yaroshynsky R. E.

Based on the analysis of foreign and domestic experience, the trends of training future teachers in conditions characterized by variability and diversification have been clarified.

Key words: teacher education, trends in teacher education, professional teacher training, USA, Germany, England.

Становлення професійної педагогічної освіти в кожній країні має свої особливості, зумовлені історичним розвитком становлення вищої школи, національною політикою держави з питань навчання і виховання, соціальними та економічними процесами, національною ментальністю. На шляху підготовки майбутніх професіоналів виникають різні перешкоди у вигляді об'єктивних і суб'єктивних факторів, стереотипів і формалізму.

Вважаємо, що аналіз досвіду підготовки вчителів до педагогічної діяльності у різних країнах світу доцільно розглядати з двох позицій: перша – дослідити окремі аспекти професійної підготовки майбутніх викладачів, і друга – проаналізувати досвід підготовки майбутніх педагогів у цілому на предмет її ефективності. Зазначимо, що підготовка майбутніх учителів у розвинутих країнах базується на різних парадигмах в освітніх системах. Л. Пуховська аналізує чотири таких парадигми: академічно-традиціоналістська, технологічна, індивідуальна та дослідницько-орієнтована [4].

У рамках академічно-традиціоналістської парадигми вчитель розглядається як компетентний, широко освічений фахівець з певної галузі знань, а процес підготовки є передачею найсуттєвіших елементів культурної спадщини – професійно важливих знань, умінь та навичок, етичних цінностей, професійної майстерності.

Технологічна парадигма визначається положеннями біхевіористської психології. Навчання при цьому вважається «прикладною наукою», а вчитель «виконавцем» закономірностей і принципів ефективного навчання. Формування професійної компетентності вважається запланованим кінцевим результатом програми підготовки [9].

Індивідуальна парадигма пов'язана з особистісним підходом в освіті, і, відповідно, у професійній підготовці. У центр навчального процесу ставиться студент, його цінності, особиста свобода й активність. У рамках цієї парадигми утверджується «ідеал культурної особистості та ідея індивідуального розвитку майбутнього вчителя». Відповідно педагогічна освіта характеризується становленням і розвитком професійної індивідуальності майбутнього вчителя, створенням відповідного освітнього середовища, яке визначається індивідуальними особливостями студента, його прагненнями та цільовими установками.

Дослідницько-орієнтована парадигма базується на психокогнітивних теоріях, які зосереджені на вивченні процесів пізнання, мислення, аналізу, розв'язання проблем, формування понять, уявлень тощо. Головна мета педагогічної підготовки вбачається у розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі інноваційного навчання, спрямованого на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-

дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання, пошук, визначення власних особистісних смислів і ціннісних ставлень [4, с.25].

Заслуговує на увагу дослідження К. Рибачука, в якому аналізуються особливості професійної підготовки майбутніх педагогів в університетах США. У загальному такий підхід до підготовки вчителів виражає дослідницько-орієнтовану парадигму педагогічної освіти. Вчений аналізує систему педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки кінця ХХ – початку ХХІ століття. Він виділяє особливості національних і регіональних навчальних програм такої підготовки. Автор констатує, що створена Національна рада з акредитування педагогічної освіти розглядає такі основні аспекти: загальноосвітня підготовка; предметно-змістова підготовка; професійно-педагогічна освіта; інтегративна підготовка [6]. За твердженням дослідника, найчастіше використовуються такі методи навчання студентів:

- партнерське викладання (викладання товаришам з навчальної групи або викладання рівним за рангом);
- дзеркальне викладання (записане на відео партнерське викладання теми іншим викладачем);
- мікровикладання (студент-майбутній педагог викладає або організує навчання в малій групі своїх товаришів з метою набуття необхідних знань, формування професійних умінь та навичок);
- симуляції (студент-майбутній педагог виконує роль вчителя у змодельованому класі для розв'язання поставлених педагогічних проблем);
- рефлексивне викладання (студенти проводять контрольні уроки для своїх товаришів, які потім забезпечують зворотній зв'язок – аналізують позитивні моменти, а також, що не вдалося, над чим треба попрацювати);
- протокольні матеріали (студенти переглядають відеозаписи важливих подій у класі і потім їх аналізують, дають відповіді на поставлені питання за матеріалом).

Вказані методи навчання майбутніх педагогів спрямовані на безпосереднє вивчення особливостей навчально-виховного процесу і дають можливість зосереджуватися на його особливостях, вирішувати типові педагогічні проблеми.

Наукові розробки канадських учених доводять необхідність професіоналізації підготовки майбутніх учителів. Професіоналізація є динамічним, безперервним процесом навчання, де враховується складність ситуації й постійно змінюваний контекст професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів повинна бути орієнтованою на реальні умови навчального закладу. Одним із основних

принципів професійної підготовки є універсальність. Цей принцип, на думку вчених, відображає характер і діапазон дії компетенцій, якими оволодіють майбутні вчителі з урахуванням особливостей професійного середовища, в якому вони будуть працювати [3, с.24].

Досить цікавим дослідженням проблеми професійної підготовки вчителя у системі педагогічної освіти Англії й Шотландії є дисертація А.Соколової. Дослідниця встановила, що підготовка майбутніх учителів цих країн здійснюється за паралельною, послідовною і альтернативною моделями (програма «Швидкий шлях», «Експериментальні курси», дипломна вчительська програма, програма зареєстрованих учителів, «Повернення до викладання»). Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів Нориджського і Кембриджського університетів дав змогу виокремити основні принципи проектування її змісту: принцип гуманізації, диференціації, персоніфікації навчання, поступового нарощування знань із теоретичних дисциплін. Навчальні дисципліни переважно об'єднані у блоки: професійно-педагогічний, спеціальний і загальноосвітній [8, с.10].

О. Семенов зазначає, що у підготовці майбутніх учителів у Німеччині обов'язковим компонентом є безвідривна практика, яка займає третину навчального часу і в цілому складає тринадцять – п'ятнадцять тижнів. Практики називаються «вступна одноденна практика», «соціальна або виробнича», «блок-практика». «Вступна одноденна практика» часто замінюється практикою у формі «Замкнений ланцюг телебачення», що дозволяє спостегігати за ходом уроку з одночасним коментарем фахових методистів. Соціальна практика проводиться з метою ознайомлення майбутнього вчителя з умовами життя дітей. «Блок-практика» відбувається з відривом від занять, двічі за час навчання і має загальнопедагогічне та методичне спрямування. Її суть полягає в самостійному викладанні або заміні відсутніх викладачів. Існує також форма стажування – «референдарій», за якою пропонується поєднання практичної роботи в школі з теоретичною підготовкою [7, с.98].

Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи розробили «Педагогічну Конституцію Європи». Конституція розроблена вченими України, Литви і Німеччини, документ стосується важливої проблеми пошуку єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. Конституція охоплює основні параметри педагогічної освіти, як то принципи розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації [1].

Для аналізу вітчизняного досвіду підготовки учителів ми звернулись до дослідження В.Шахова «Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів». Дослідник зауважив, що професійна підготовка вчителя повинна охоплювати такі основні

компоненти: *методологічний компонент* – ґрунтується на основних наукових підходах, що реалізуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів – компетентнісний, особистісно орієнтований, гуманістичний, діяльнісний та ін.); *теоретичний компонент* – базується на основі принципів: загальнодидактичних та специфічних); *технологічний* – охоплює комплекс засобів формування базових педагогічних компетентностей: етапів (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний), критеріїв (аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний), рівнів базової педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий), відповідних педагогічних умов та інноваційних технологій навчання та оцінювання досягнених результатів) [9].

Отже, аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки майбутніх учителів до умов, що характеризуються варіативністю та диверсифікацією, дає підстави стверджувати, що тенденціями сучасної педагогічної освіти є відхід від академічно-традиціоналістської парадигми професійної підготовки і врахування вимог сучасності, особливостей соціального замовлення. Підготовка вчителя має переорієнтуватись на формування зрілої особистості, здатної діяти в швидкозмінних умовах і бути взірцем для учнів.

Література

1. Вітвицька С.С. Ступенева педагогічна освіта: аналіз, досвід, проблеми. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: зб. наук. праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. С. 124–132.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна діяльність: сутність та сучасні підходи. *Професійна підготовка педагогічних працівників: наук.-метод. зб./ за ред. Дубасенюк О.А.; Пуховської Л.П.* Житомир, 2000. С. 3–9.
3. Підготовка вчителів. Орієнтація професійної компетенції: Обов'язковий депозит. Національна бібліотека Квебеку, 2000. 235 с.
4. Пуховська Л.П. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу. *Шлях освіти*. 1998. №1. С. 20–25.
5. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.
6. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: дис... доктора пед. наук. Кіровоград, 2008. 501 с.
7. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВ "Мрія-1" ТОВ, 2005. 404 с.
8. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук. Одеса, 2009. 20 с.
9. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... доктора пед. наук. Тернопіль, 2008. 467 с.

Відомості про авторів

Бурлака Неля Іванівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Малінін Володимир Володимирович – керівник Управління державної служби якості освіти у Вінницькій області.

Моровець Каріна Ігорівна – здобувач вищої освіти факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Московчук Ольга Сергіївна – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Павленко Катерина В'ячеславівна – здобувач вищої освіти факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Палажченко Ірина Павлівна – здобувач вищої освіти групи 1ДМСРЗ ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Пальченко Аміна Олександрівна – здобувач вищої освіти факультету математики, фізики і комп'ютерних наук ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Паранюк Анна Олексіївна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Пилипенко Ярослава Русланівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Писаренок Анна Володимирівна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 073 Менеджмент).

Приймак Вероніка Олегівна – здобувач вищої освіти факультету математики, фізики і комп'ютерних наук ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Прокопенко Олена – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 053 Психологія).

Пушкарук Дарина Олегівна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Саранча Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Сиваківська Каріна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 073 Менеджмент).

Сімоненкова Анастасія Василівна – здобувач вищої освіти факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Соболев Дмитро Олександрович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Собчук Богдан Олександрович – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Соколовська Тетяна Василівна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 073 Менеджмент).

Сорочан Марина Петрівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Стець Катерина Миколаївна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 053 Психологія).

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Тодосієнко Наталія Леонідівна – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Токар Любов Петрівна – аспірантка ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Туйчева Анжела Григорівна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 053 Психологія).

Фадеєв Олексій Сергійович – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 073 Менеджмент).

Фадеєва Тетяна Юріївна – кандидат географічних наук, викладач Вінницького торговельно-економічного фахового коледжу Державного торговельно-економічного університету.

Філатова Юліана Юріївна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 073 Менеджмент).

Фрицюк Валентина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Харченко Юлія – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 053 Психологія).

Хникін Олександр Вікторович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Черніцька Юлія Анатоліївна – здобувач вищої освіти факультету математики, фізики і комп'ютерних наук ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шаманська Олена Ігорівна – кандидат економічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шевченко Роман Васильович – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шевчук Софія – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 053 Психологія).

Яковишена Мирослава Миколаївна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (магістратура, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки).

Янчевська Дар'я Едуардівна – здобувач вищої освіти факультету мистецтв і художньо-освітніх технологій ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Яремко Марія Олегівна – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Ярошинський Роман Євгенович – здобувач вищої освіти ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА
В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР»

м. Вінниця, 29-30 листопада 2022 р.

Частина 2

Відповідальний за випуск: **Галузьяк В. М.**

Підписано до друку 08.12.22.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 12,1.

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»

Свідцтво 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.