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

МАТЕРІАЛИ

II Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

«Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя»

(29-30 листопада 2018 р.)

Вінниця – 2018

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580
О-75

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

Друкується за рішенням Вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 28 листопада 2018 р.)

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

О-75 **Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя:** Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.).– Вінниця: «Твори», 2018. – 248 с.

ISBN 978-617-7742-15-8

У збірнику подано матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», яка відбулася 29-30 листопада 2018 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; модернізація педагогічної освіти в контексті формування Європейського освітнього простору; технології психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх учителів; розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ЗВО; 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; особистісно-професійний розвиток учителя в історико-педагогічному вимірі; підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах.

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

УДК 371.134:372.4
ББК 74.580

© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2018
© Колектив авторів, 2018

МОДЕЛІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Лазаренко Н. І.

Розглядаються основні моделі загальнопедагогічної підготовки вчителя в європейських країнах: традиційні (модель «нормальної школи» і академічний підхід) і сучасні (професіоналізація підготовки і альтернативні моделі швидкого входу в професію).

***Ключові слова**: загальнопедагогічна підготовка, європейська вища освіта, підготовка майбутнього вчителя, модель загальнопедагогічної підготовки.*

MODELS OF GENERAL PEDAGOGICAL EDUCATION OF TEACHER ARE IN THE EUROPEAN COUNTRIES

Lazarenko N. I.

The main models of teacher training in European countries are considered: traditional (model of «normal school» and academic approach) and modern (professional training and alternative models of rapid entry into the profession).

***Keywords**: general pedagogical training, European higher education, education of the future teacher, model of general pedagogical education.*

Упродовж останніх двох десятиліть у Західній Європі проводиться активна політика формування єдиного європейського простору, який став не тільки провідною ідеєю, навколо якої будувалася стратегія освіти. Єдиний європейський освітній простір може розглядатися як єдине духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність загальних цінностей, інваріантна складова змісту освіти й сучасні педагогічні технології.

В основу педагогічної освіти в Західній Європі покладено ціннісні орієнтири суспільства, що рухається стрімкими темпами до полікультурної (поліетнічної, полілінгвістичної) спільності. Вони ґрунтуються на сталих, а також нових цінностях західної демократії: визнанні прав людини, автономії особи та її свободи, відповідальності, солідарності, толерантності. В утвердженні цих цінностей особливе місце належить новому вчителю, якому постійно доводиться мати справу з альтернативними джерелами інформації, носіями суперечливих цінностей тощо. У цих умовах змінюються й функції вчителя, який транслятора знань перетворюється на організатора й стимулятора самостійної пізнавальної діяльності учнів [6].

У розумінні європейських освітян професійна підготовка майбутнього вчителя повинна спрямовуватися не лише на формування базових компетентностей для подальшої фахової діяльності, але й на розвиток творчого потенціалу, удосконалення компетентностей у ході побудови кар'єри. У структуру професійної компетентності вчителя включають: готовність до різних видів

педагогічної діяльності; здатність реалізувати себе в педагогічній праці; високі результати в розвитку школярів як суб'єктів навчальної діяльності; здатність створювати особистісно-орієнтоване середовище для навчання, виховання й розвитку учнів; відповідні психолого-педагогічні знання й уміння; навички навчально-виховної роботи з дітьми [3]. Підставами для такого змістового наповнення загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя вважаємо значну кількість практико-орієнтованих дисциплін, що складають курікулуми для більшості програм професійної підготовки вчителя в закладах різних рівнів і типів.

Загальнопедагогічна компетентність учителя сприяє успішному виконанню всіх його професійних функцій, реалізовуючи які, він виконує різні конкретні види педагогічної діяльності. Для успішного виконання цих функцій і видів діяльності вчителеві необхідне знання методологічних основ педагогічної науки, теорії освіти і навчання (дидактики), теорії виховання, теорії управління й керівництва школою. Таким чином, основу загальнопедагогічної компетентності становить система загальнопедагогічних знань. Відображаючи різні аспекти педагогічної діяльності, така система є єдністю знань про суть і зміст педагогічної діяльності, з одного боку, і про науково обґрунтовані способи її організації – з іншого. Загалом у структурі загальнопедагогічних знань можна виокремити низку елементів: знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; знання основоположних педагогічних фактів; прикладні знання про загальну методику навчання і виховання школярів [8].

Зважаючи на досвід зарубіжних учених, Дж. Равен (2001) провів аналіз видів компетентності, необхідних для ефективного викладання. У його дослідженнях встановлено, що ефективні вчителі володіють такими професійно-особистісними характеристиками (здатностями): здатністю осмислювати особисті якості своїх учнів і опікуватися їхнім розвитком, помічати, передбачати й ураховувати реакцію учнів; здатністю на практиці демонструвати власні уподобання й системи цінностей і глибоко особисті способи мислення й переживань; здатністю розуміти й успішно впливати на зовнішні щодо школи соціальні чинники [4]. На основі пропонованої класифікації здатностей ефективного вчителя вибудовується сьогодні більшість систем професійної педагогічної підготовки в Європі. Розглянемо найбільш популярні європейські моделі формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Нині в більшості європейських країн сформувалася певна універсальна модель підготовки учителів, що відповідає вимогам трьох зацікавлених сторін: держави, батьків і учнів. У рамках цієї моделі увагу акцентовано на розвитку професійних компетенцій майбутніх педагогів у чотирьох сферах: професійні цінності і

особистісні якості; професійні знання; професійні якості; професійні дії [2, с.50].

Проведений аналіз дає підстави виокремити два основні типи моделей загальнопедагогічної підготовки вчителя в європейських країнах: традиційні (модель «нормальної школи» і академічний підхід) і сучасні (професіоналізація підготовки і альтернативні моделі швидкого входу в професію). Традиційні моделі підготовки представлені двома основними підходами: моделлю «нормальної школи» (Normal school tradition) і моделлю академічної підготовки (Academic tradition).

Історично перша модель «Нормальної школи», що набула поширення у Франції в кінці XVIII століття (Ecole Normale) і пізніше в Європі (передусім у Великій Британії) і США, ґрунтується на двох основних принципах: у вчителя повинен бути вищий рівень освіти, ніж у його учнів, і майбутній учитель повинен освоювати майстерність навчання в реальному класі з реальними учнями під керівництвом досвідченого наставника [2, с.47-48]. Фактично, ця модель реалізовувала прогресивну для свого часу концепцію «лабораторної школи», яка не тільки демонструє майбутнім педагогам зразки навчання (норми правильного навчання), але й пропонувала їх освоювати в умовах супервізії. До недоліків моделі можна віднести недостатню увагу до предметної і наукової підготовки вчителів. На даний час модель «нормальної» школи все ще істотно впливає на концепцію педагогічної освіти, що реалізовується в педагогічних училищах (коледжах) у підготовці вчителів для початкової школи й дошкільної освіти.

В основу такого підходу покладено уявлення про професію педагога як про ремесло, якого можна навчитися тільки практично в досвідчених учителів, наставників, що демонструють зразки професійних дій. Сам же процес підготовки полягає в копіюванні і поступовому адекватному відтворенні цих зразків.

Таким чином, зміст традиційної моделі підготовки педагога в загальному викладі складається з блоків: предметної підготовки (що викладати); педагогічної підготовки; загальних методичних знань (способи навчання); спеціальних методичних знань (як викладати конкретний навчальний предмет – методика); психолого-педагогічної підготовки (психологія учнів); практичної підготовки. У загальному вигляді модель підготовки визначає особливості взаємозв'язку змісту підготовки (формованих у вказаних блоках компетенцій), рівня підготовки (бакалавр /магістр) і послідовності освоєння основних блоків змісту.

Альтернативна «нормальній школі» модель підготовки педагогів – «академічний підхід» – виникла як свого роду антитеза Normal school tradition і пов'язана насамперед із підготовкою педагогів для основної і старшої школи. У цій моделі, направленій на підвищення наукового (предметного) компонента превалює вивчення академічних дисциплін, що становлять основу профільного для

вчителя предмета. Акцент у програмах такого типу ставиться, передусім, на вивченні науки, формуванні здатності розв'язувати наукові проблеми й завдання. Педагогічному знанню, методиці викладання й практиці приділяється менша увага, хоча практика після закінчення таких програм у більшості випадків є обов'язковою. Випускник педагогічної програми, що реалізовує описану модель, стає не стільки вчителем-предметником, скільки предметником-учителем, тобто експертом у певній галузі знання, що й переважає потому в його педагогічній праці.

Трансформація та ускладнення професійних завдань, поставлених перед педагогами, і загалом місії вчителя в сучасному світі, пов'язані зі зміною цілей освіти, призводять до розуміння неадекватності традиційних моделей підготовки педагогів цим новим вимогам. Ні хороша академічна підготовка й наукове знання профільних предметів, ні освоєні рутинні педагогічні навики не гарантують досягнення нових освітніх результатів учнями, пов'язаних з формуванням одночасно глибоких предметних знань, здатності аналізувати проблеми, планувати свої дії, працювати в команді і т. д., тобто метапредметних і особистісних результатів. Розуміння такої суперечності привело до створення тренду, спрямованого на розуміння професійної діяльності педагога як здатності реалізовувати «комплексне навчання» [11]. Педагог при цьому розглядається як практичний інтелектуал, тобто фахівець, що володіє професійним мисленням і здібністю до науково обґрунтованих професійних думок і рішень (decision-maker) на основі здобутої педагогічної освіти, складних проблем навчання й розвитку, пов'язаних з якісними змінами контингенту учнів (діти з ОВЗ, діти-мігранти, обдаровані діти і т. д.). Такий педагог фактично є генератором нового «власне педагогічного» знання, експертом у царині не тільки академічної науки, яку він викладає, але й самої освіти. Концептуальною основою для розробки нових моделей підготовки педагогів, що відповідають описаним вимогам, стали концепції «практика-дослідника» [12] і «рефлексивного педагога» (D. Schon). На відміну від традиційних моделей, акцент у нових програмах підготовки зроблений на формуванні професійного мислення педагога, його здатності до професійних дій на основі системи цінностей, що формують його професійну ідентичність, на змістовній взаємодії з колегами й соціальними інститутами в рамках педоцентричної моделі освіти. Розуміння вчителя як експерта, що володіє унікальним практичним знанням привело до тотальної переоцінки можливих відносин університету й школи в питаннях підготовки кадрів і розробці моделі шкільно-університетського партнерства (K. Zeichner). З іншого боку, пріоритетність формування здатності до рефлексії в майбутнього педагога, його спроможності ухвалювати професійно відповідальні рішення на основі доказового підходу вказує на необхідність формування в нього дослідницьких компетенцій і спонукає до нового потрактування ролі наукових

досліджень як у підготовці педагогів, так і в їхній практичній діяльності.

У найповнішому вигляді описана модель реалізована у Фінляндії, де формування дослідницьких компетенцій випускників педагогічних програм є одним із найважливіших компонентів їхньої підготовки [9].

Також однією з причин появи описуваного тренду підготовки педагогів став підхід, що отримав назву Accountability (підзвітність) [10], який виник у 80-і роки минулого століття у Великобританії і США. Мета цього підходу в найзагальнішому вигляді може бути сформульована як підвищення ефективності системи освіти, зокрема підвищення ефективності й результатів роботи педагогів і їхньої підготовки з погляду основних учасників освітньої політики: держави, бізнесу й батьків. Одним з наслідків цього процесу стала розробка в багатьох державах Європи і США професійних стандартів педагогів, тобто документів, що, з одного боку, описують кращу практику професійної діяльності, направленої на досягнення цілей загальної освіти учнів, а, з іншого боку, стають основою для оцінки актуального рівня професійної діяльності конкретних педагогів (у рамках оцінки їхньої кваліфікації на основі професійних стандартів) і виступають орієнтиром для побудови програм педагогічної освіти та професійного розвитку працюючих педагогів.

В аспекті організації навчання моделі підготовки педагогів поділяють на паралельні (конкурентні) і послідовні [2]. Конкурентні моделі передбачають паралельне освоєння предметних і педагогічних знань у рамках однієї програми підготовки (наприклад, у програмах педагогічного бакалаврату) і використовуються більшістю країн Європи в підготовці педагогів до роботи з учнями молодшого віку. Послідовна модель підготовки, у якій майбутній педагог спочатку освоює предметні знання (предметний, не педагогічний бакалаврат), а потім, зацікавившись педагогічною діяльністю, може освоїти 1–2-річну програму (магістратури або програму сертифікату в освіті) (PGSE), необхідну педагогічну кваліфікацію, пов'язану, передусім, з підготовкою педагогів для основної і старшої школи.

Фінські колеги виділяють 12 критеріїв якісної педагогічної освіти:

1. Освіта вчителів у Фінляндії орієнтується на розвиток професійних якостей – особисту самостійність і відповідальність, а не на вузько спрямовані уміння. Цьому сприяє самостійний вибір студентами однієї або двох галузей знань для спеціалізації протягом академічного року.

2. На передній план висувається підготовка педагогів до розв’язання професійних проблем, освіта вчителів для передачі підготовленого змісту знань і «систематизованих знань» набуває вторинного значення.

3. Дослідження й розвиток у багатоаспектному сенсі займають важливе місце. Особливе значення надається діяльності з науково-

професійної підготовки й написанню майбутніми вчителями початкової школи наукової роботи на ступінь магістра.

4. Пропоновані умови освіти гарантують майбутнім учителям безліч можливостей для розвитку, орієнтованих на дослідницьку й рефлексивну позицію.

5. Навчання вчителів містить практико-орієнтований компонент, у тому числі і в спеціальних школах.

6. Підготовці у рамках конкретних проектів відводиться особлива увага. Облік співвідношення індивідуальних норм і загальних вимог повинен бути направлений на підготовку до роботи в команді (колективі).

7. Напрями педагогічної підготовки визначають майбутні вчителі самі за рахунок високої частки власної автономії, індивідуальної структури програми навчання та власних інтересів у змісті освіти. Звідси й відмінність у програмах навчання різних університетів в їх структурах змісту освіти.

8. Чітко визначена відповідальність за освіту вчителів (відділення підготовки вчителів на педагогічних факультетах університетів). Підготовка вчителя має чітку систему координації, в яку інтегровані школи для педагогічної практики.

9. Висока якість підготовки майбутніх учителів виявляється через формальні кваліфікації, доповіді по національним і міжнародним педагогічним дослідженням (щонайперше в галузі предметних дидактик і загальної дидактики).

10. Цілепокладання й методи педагогічної освіти, що постійно знаходяться в зоні інтересів общин і їхніх шкіл, потреби навчання й розвитку учнів і студентів і національні типові цілі системи освіти перебувають у постійному діалозі.

Фінські дослідники доходять висновку: щоб реалізувати ці завдання на високому професійному рівні, потрібно, аби сучасний вчитель володів певними компетентностями, які в сукупності характеризують ефективність загальнопедагогічної підготовки.

Предметна компетентність (Field competence): характеризується професійними знаннями та уміннями й здатністю їх реалізовувати. Така компетентність необхідна викладачам для продовження та вдосконалення свого фаху. Фактично предметна компетентність визнана як найбільш важлива компетентність, оскільки базується на тому, щоб учителі були відповідальні в передачі змісту навчального матеріалу учням. В основі предметної компетентності лежить професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [7].

Дослідницька компетентність (Research Competence) є важливою для вчителів, які стежать за розвитком подій в своїй галузі і розвивають себе на основі нових розробок. Дослідницька компетентність сприяє поліпшенню всіх компетентностей вчителя, а

також підтримує науково-дослідну педагогічну освіту, що становить собою новий підхід у педагогічній освіті.

Курікулярна компетентність (Curriculum competence) в учителя містить знання та вміння в розробці навчальних планів, навчальних програм, елементів навчальних програм, моделей навчальних планів; у розробці підходів програми розвитку, навчальних програм та процесу відбору й організації змісту навчання, планування навчання та умов тестування; підготовці досліджень відповідно до навчальних програм. Курікулярна компетентність пов'язана з розумінням програми плану викладання та навчання.

Компетентність безперервного навчання (Lifelong learning competence) включає можливість, навчаючи, вчитися та сприяти власному професійному розвитку. Компетентність безперервного навчання належить до відповідальності вчителів за своє власне навчання й розвиток навичок безперервного навчання для учнів.

Емоційна компетентність (Emotional Competence) включає особисті якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексію, людяність, моральні цінності, переконання, погляди, тривоги, мотивацію, емпатію та ін. Саме ця компетентність допомагає краще зрозуміти учня, його потреби та виявити певні здібності.

Соціальна компетентність (Social competence) передбачає наявність комунікативних і інтеграційних здібностей, уміння підтримувати стосунки, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них ставлення, вести бесіди тощо. Соціальна компетентність містить: знання етики ділового спілкування; уміння запобігати й відносно безболісно вирішувати конфлікти; уміння швидко і правильно передавати інформацію; уміння налагоджувати комунікації; уміння давати ясні і чіткі завдання і відповідно мотивувати учнів; уміння тактовно вказувати на недоліки, коректно робити зауваження, викликати довіру тощо [11].

Комунікативна компетентність (Communication competence) розглядається як здібність вчителя встановлювати і підтримувати необхідні контакти з учнями; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відбиття дійсності в різних ситуаціях спілкування; конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання, виховання та оцінки.

Інформаційно-комунікаційна компетентність (Information and Communication Technologies – ICT competence). Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя є сукупністю знань та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. За наявності цієї компетентності вчитель зможе використовувати програмні та

апаратні засоби найбільш ефективно. Наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати апаратні засоби (сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку тощо). За наявності алгоритмічної компетентності – опановувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення уроків, диспетчери навчань за допомогою конструкторів).

Інтелектуальна компетентність (Intellectual competence) виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків.

Ситуативна компетентність (Situational competence) означає уміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу.

Часова компетентність (Time competence) відображає уміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Вона містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), уміння конструювати програму досягнення мети в часовому континуумі, правильно визначати витрати часу, що дуже важливо для сучасного вчителя.

Дослідження зарубіжного досвіду підготовки педагогічних працівників свідчить, що в європейській педагогіці є виразне розуміння й визнання того факту, що завдання сучасного вчителя «більше не обмежуються навчальною аудиторією й процесом трансляції знань» [1]. Професійна діяльність учителя передбачає: володіння передовими педагогічними методами; здатність до рефлексії процесів навчання і виховання; здатність формувати в учнів універсальні навчальні компетенції; уміння організувати привабливий для учнів простір; здатність вести ефективну викладацьку роботу в гетерогенних класах з учнями, що належить до різних культурних, соціальних і етнічних верств; здатність до саморозвитку й безперервного професійного зростання; уміння вибудовувати професійну діяльність в процесі продуктивної співпраці з учнями, батьками, шкільною адміністрацією.

За наявності певних відмінностей, як між країнами, так і в рамках однієї держави, зміст початкової підготовки педагога (власне педагогічна освіта) зазвичай складається з того, що він викладатиме (предметні знання), як він викладатиме (загальнопедагогічні і методичні знання), кому він викладатиме (дитяча психологія). Оскільки викладання – це діяльність, то зміст підготовки необхідним чином передбачає також практичну підготовку (педагогічна практика).

Література

1. Блинов В.М. Реформа профессионально-педагогической подготовки современного европейского учителя / В.М.Блинов // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С.99-107.

2. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры /

А.А.Марголис // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 45–64.
3. Пуховская Л. П. Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: общность и расхождения / Л. П. Пуховская. – К.: Высшая школа, 1997. –170 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002.– 396 с.
5. Родюк Н.Ю. Інноваційні процеси в розвитку вищої освіти Фінляндії / Н.Ю. Родюк, Н.І. Лазаренко, Доті Чед // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 38-41.
6. Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 388 с.
7. Kiymet SELVI Teachers' Competencies [Electronic resource]. – Mode of access: <http:// www.international-journal-of-axiology.net>
8. OECD. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing, 2012. – 567 p.
9. Pasi Sahlberg. The secret to Finland's success : Educating teachers . Center of educa tional policy // Stanford University, 2010. [Electronic resource].– Mode of access: http : // www.randaedu.com / randaedu / themes / classic / files / Finland Teacher Education Success Secret.pdf
10. Preparing Teachers Around the World. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2003/idwd
11. Supporting teacher competence development: for better learning outcomes. [Electronic resource].– Mode of access: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.
12. Teacher Prep Review 2014. Report http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report ; The OECD Teaching and Learning International Survey http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Галузяк В. М.

Продуктивним засобом особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів є навчальний діалог як форма партнерської пізнавальної взаємодії рівноправних суб'єктів, кожен з яких має право на власну позицію. Продуктивна організація навчального діалогу можлива за умови реалізації певних принципів: ціннісно-смислова контекстність змісту навчального діалогу; узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; інтерактивність і позиційна відкритість діалогу; рефлексивність суб'єктів діалогу; креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу.

***Ключові слова**: діалог, діалогічне навчання, майбутні учителі, принципи діалогічного навчання.*

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF DIALOGUE TRAINING IN THE PREPARING OF FUTURE TEACHERS

Haluziak V. M.

The productive means of personal and professional development of future teachers is the educational dialogue as a form of partner cognitive interaction of equal subjects, each of which has the right to own position. Productive organization of educational dialogue is possible subject to the implementation of certain principles: value-semantic context of the content of the educational dialogue; coordination in the dialogue of professional and personal values of its subjects; interactivity and positional openness of the dialogue; reflexivity of subjects of dialogue; creativity of the joint activity of the subjects of the dialogue.

***Keywords:** dialogue, dialogical training, future teachers, principles of dialogue training.*

Підготовка вчителя, здатного не лише транслювати учням знання, але й сприяти їх особистісному становленню, потребує якісних змін у системі педагогічної освіти, її вдосконалення на основі особистісно розвивальних методологічних підходів. Одним із таких підходів, зорієнтованих на розвиток суб'єктності майбутніх учителів, є діалогічний, в якому акцентується увага на процесах формування і трансляції смислів у ході партнерської взаємодії рівноправних суб'єктів, кожен з яких обстоює власні позиції.

Традиційна дидактика з її орієнтацією на класичну раціоналістичну модель свідомості, стикається з проблемою відірваності «готового» знання, представленого в об'єктивованій, знеособленій формі, від контексту його породження. Це ускладнює формування у суб'єктів навчання особистісного смислу знань, які часто залишаються абстрактними істинами, позбавленими спонукальної сили. Зазначена проблема долається в діалогічному

підході, який враховує багатоаспектність свідомості і підкреслює важливе значення процесів смислоутворення, що актуалізуються у ході творчої взаємодії рівноправних суб'єктів, кожен з яких має право на власну позицію.

Ідеї міжособистісної взаємодії, що здійснюється через діалогічне спілкування у педагогічному процесі, активно розвиваються у контексті професійної підготовки майбутніх учителів (Г. Балл, С. Бєлова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колєснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, В. Сериков та ін.). У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) обґрунтовується розуміння спілкування загалом і педагогічного, зокрема, як діалогу, що акцентує увагу на позиції співтворчості, співпраці, партнерства, рівноправного обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії.

Принцип діалогізації вимагає переходу від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Діалогічна стратегія передбачає сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів, безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості, особистісну відкритість і довір'я, налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю, надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас передумовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів [6, с. 55].

Педагогічні знання, в яких зафіксований досвід вирішення проблем у сфері навчання і виховання, завжди персоніфіковані, ціннісно-орієнтовані і діалогічні за своєю природою. Тому у процесі викладання педагогічних дисциплін значущими є процесуальні характеристики гуманітарного пізнання: постійна включеність студента як суб'єкта навчання в предмет педагогічного пізнання; головне завдання цієї форми пізнання полягає в тому, щоб зрозуміти інше «Я» не як певний об'єкт, а як іншого суб'єкта; постійна присутність категорій «смисл» і «цінність», зв'язок зі світоглядними смисложиттєвими складовими, які утворюють професійну позицію; визначальна роль діалогу в розумінні Іншого, в пошуку смислу;

зорієнтованість на якісний позиційний обмін у вивченні педагогічної дійсності; відсутність загальновизнаних парадигм, множинність концептуальних поглядів та альтернатив, що конкурують між собою [9].

Вважаючи навчальний діалог провідною формою комунікативно-смислової взаємодії викладача і студентів, конкретизуємо пріоритетні завдання його застосування під час вивчення педагогічних дисциплін:

- входження майбутнього учителя в проблематику педагогічної науки і оволодіння системою педагогічних знань, критичний обмін знаннями об'єктивного і суб'єктивного характеру, що дає змогу розглянути педагогічні явища з різних сторін, отримати нове особистісно забарвлене знання;
- інтеграція змісту педагогічних дисциплін з метою з'ясування єдиного поля смислів педагогічної дійсності;
- індивідуалізація і персоналізація педагогічних знань, накопичення досвіду емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної теорії;
- забезпечення єдності професійного і особистісного становлення студентів, творчої спрямованості пізнавальної діяльності, розширення комунікативного і соціального досвіду студентів, сприяння становленню творчої індивідуальності і самореалізації в професійному навчанні, розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів;
- виявлення, усвідомлення і зміцнення власних професійно-ціннісних позицій, накопичення досвіду їх порівняння з позиціями інших суб'єктів професійної дійсності, продуктивний ціннісно-смисловий обмін;
- спонукання студентів до прийняття гуманістичної парадигми освітнього процесу, орієнтація на діалогічну взаємодію в подальшій професійній діяльності, усвідомлення педагогічної діяльності як співтворчості.

У процесі оволодіння студентами педагогічними знаннями стикається їх власний досвід учнівства, бачення педагогічної професії і реальна навчально-професійна дійсність. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дозволяє студентам критично осмислити власні професійні пріоритети і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами сформувати власну професійну позицію.

Використовуючи у своїй практиці навчальний діалог, викладач педагогічних дисциплін отримує змогу вирішувати низку конкретних завдань, важливих для особистісно-професійного становлення студентів: він забезпечує оволодіння студентами теоретико-методологічними основами педагогічної діяльності; формує їх професійні інтереси і переконання, вміння навчальної і професійно-педагогічної комунікації; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих рішень педагогічних проблем; формує у студентів здатність пред'являти і

відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує свою взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувати готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення свого стилю професійної діяльності. Загальним результатом є індивідуальне самовизначення в професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної професійної позиції, розвиток здатності вільно, ініціативно і творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дає змогу визначити комплекс принципів, від яких залежить ефективність навчального діалогу у процесі вивчення педагогічних дисциплін [2; 10]:

1. *Ціннісно-смислова контекстність змісту навчального діалогу*. Цей принцип відображає специфіку педагогічного знання як системи професійних цінностей, що мають свою логіку розвитку і засвоєння студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін. У ньому відображається повнота і безперервність аксіологічних зв'язків педагогіки, що визначають спрямованість навчального діалогу як партнерської взаємодії викладача і студентів на з'ясування сутності педагогічних фактів і явищ. Дотримання цього принципу задає когнітивно-смислову основу педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Величезний обсяг накопичених у галузі педагогіки знань вимагає ретельного відбору і структурування смислової бази, актуальної в сучасних соціальних умовах і перспективної в майбутньому. Але окрім забезпечення загальнопедагогічної спрямованості змісту навчального матеріалу виникає необхідність у персоніфікації знань, інтеграції наукових положень і особистісного досвіду студентів. Пізнання в діалозі педагогічних явищ і процесів виводить майбутніх учителів за рамки навчального предмета і сприяє переходу на метапредметний рівень пізнання [10]. На метапредметному рівні все різноманіття педагогічних понять зводиться до відносно невеликого обсягу фундаментальних навчальних одиниць – категорій, принципів, концепцій, теорій, що відображають різні аспекти педагогічної реальності, якими майбутній учитель оперуватиме у самостійній діяльності.

Практика викладання педагогіки диктує низку правил реалізації принципу ціннісно-смислової контекстності змісту діалогічного навчання:

- презентація педагогічного змісту як цілісного смислового проекту діяльності, яким повинні оволодіти майбутні вчителі, виявлення в цьому проекті причинно-наслідкових зв'язків;
- побудова навчального діалогу у формі спільного зі студентами дослідження і вирішення професійно й особистісно значущих педагогічних проблем;

• забезпечення чіткості вербальних структур педагогіки (термінології, класифікацій, означень тощо) і засобів відображення, опису педагогічної реальності, системності викладу матеріалу;

• первинне накопичення педагогічних знань (яке забезпечується переважно монологічним пояснювально-ілюстративним навчанням) і оволодіння категоріальним апаратом педагогічної науки;

• використання всього спектру знань (художньо-образних, фактичних, дослідно-емпіричних, проблемних, прогностичних, оцінних, філософсько-рефлексивних тощо), що містяться в педагогічному тексті, для розширення професійної свідомості студентів.

2. Узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів. Педагогічні ідеї і теорії стають основою професійної позиції майбутнього вчителя тільки тоді, коли збігаються з його особистісними пріоритетами, коли він виявляє їх значущість і достовірність у практичній діяльності.

Особистісні цінності – це «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [3, с. 89]. Г. Л. Будінайте і Т. В. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [4, с. 99], акцентуючи увагу на важливості не лише усвідомлення певних смислів, але й самостійного рішення щодо їх прийняття або неприйняття. Необхідною умовою формування особистісних цінностей є внутрішнє прийняття суб’єктом певних усвідомлюваних смислів, у тому числі професійних.

Гармонія між особистісними і професійними цінностями забезпечує включеність студента в педагогічну культуру, сприяє формуванню у нього ставлення до професійної діяльності як сфери особистісної самореалізації. Діалог як смисловий обмін рівноправних суб’єктів спонукає майбутніх учителів виявляти і відстоювати власні ціннісні пріоритети в професійній сфері, вибудовувати особистісну концепцію педагогічної діяльності. У процесі навчального діалогу студент ставить перед собою питання, які активізують його особистісно-професійне самовизначення: «Чи згоден я з тим або іншим педагогічним висновком?»; «Що думає з цього приводу викладач? Які автори і які теорії підтверджують мою думку?»; «Як теоретичні ідеї узгоджуються з тим, що я бачу в реальній педагогічній практиці?»; «Як скоординувати мої переконання і професійні вимоги до вчителя?».

Щоб сформувати власні професійні переконання, студентові необхідно усвідомити і перевірити свій вибір, інтегрувати педагогічну теорію з практикою, свої ціннісні орієнтири з поглядами інших суб'єктів діалогу: викладачів як носіїв професійних цінностей, товаришів по навчанню як носіїв особистісно значущих цінностей, авторів педагогічних ідей і теорій, представлених у наукових текстах. Дотримання цього принципу активізує професійне мислення студентів, гармонізує особистісну і професійну складову їх педагогічної позиції і, як підсумок, задає основу для задоволеності своїм професійним становленням.

Можна виокремити низку правил реалізації принципу узгодження професійних і особистісних цінностей:

- включення в контекст педагогічного знання суб'єктивної позиції автора, який описує, аналізує, оцінює педагогічну дійсність (викладач, зіставляючи науково-теоретичне педагогічне знання зі знаннями, що містяться в літературних джерелах, і своїм особистим досвідом, бачить їх відмінності за цілою низкою показників: наукове – позанаукове, нормативне – ціннісно-смислове, об'єктивне – суб'єктивне, соціалізоване – особистісне, монологічне – діалогічне, аксіоматичне – імовірнісне, універсальне – унікальне, дискурсивне – інтуїтивне);
- постійне вивчення викладачем професійно значущих мотивів діяльності студентів, їх особистісних нахилів і переконань, ставлення до педагогічної діяльності;
- виклад навчального матеріалу з опорою на інтереси, запити, мотиви студентів, їх життєвий досвід.

Зіставлення та переосмислення професійних і особистісних цінностей є однією з проблем, які вирішує навчальний діалог. Коли цілі викладача і студента різні, завдання педагога полягає не в тому, щоб змінити цілі студента, а в тому, щоб допомогти йому усвідомити свою мету і досягти її, створити умови для відповідальної самореалізації. На цій основі А. Хуторской виводить принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії: студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю і оцінки результатів [10, с.81-87].

3. *Інтерактивність і позиційна відкритість у ситуації діалогу.* Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком, можна стверджувати, що цей принцип передбачає співвіднесення студентом власних смислів з смислами інших суб'єктів діалогічної навчальної взаємодії: «Як я розумію ту або іншу педагогічну проблему?»; «Як ти її розумієш?»; «Що ми можемо запропонувати в цій ситуації, як можемо і повинні діяти?».

В основі позиційної відкритості лежить ряд закономірностей. По-перше, особистісні прояви позиції викладача часто сприймаються студентами як більш цінні, ніж професійно-наукові, оскільки проектують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [1, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проектування викладачем предметного педагогічного змісту.

Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу передбачає спільну активність у формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів (студент відповідає на питання: «Як необхідно взаємодіяти, щоб мої погляди узгоджувалися з Твоїми? У чому їх схожість і відмінність?»).

Інтерактивність ґрунтується на усвідомленні і прийнятті викладачем і студентом спільних особистісно-розвивальних цілей у

вивченні педагогіки, розумінні значущості їх інтеграції і визначає затребуваність співпраці і співтворчості під час занять.

Викладач не може прямо транслювати студентам свою педагогічну позицію, власні цінності. Кожному студентові необхідно їх осмислити, усвідомити і вибудувати власну систему професійних цінностей. Шляхом проектування і здійснення навчального діалогу викладач створює умови для того, щоб відкрити спільно із студентами різноманіття педагогічних ідей, розкрити потенціал педагогічної культури. Він не нав'язує студентам свої погляди, а стимулює їх власну пізнавальну ініціативу, створює атмосферу спільного емоційно-інтелектуального пошуку.

Для реалізації принципу інтерактивності і ситуативності викладачеві необхідно дотримуватися низки правил: створювати навчальні ситуації, які б формували мотивацію і спрямовували студентів на осмислення та вирішення педагогічних проблем; використовувати у вивченні педагогічних дисциплін активні методи, що передбачають діалог у різних його формах; активізувати діяльність студентів, ставлячи в діалозі питання на порівняння, зіставлення різних педагогічних поглядів і цінностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; демонструвати власні педагогічні переконання, професійно значущі якості і вміння відповідно до ситуації; персоналізувати відносини з студентами – відмовитися від рольових масок, адекватно включати у взаємодію ті елементи особистісного досвіду (почуття, переживання, емоції), що виходять за рамки рольових очікувань; ставитися до студентів не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу.

4. *Рефлексивність суб'єктів навчального діалогу*. Цей принцип передбачає осмислення власного педагогічного досвіду суб'єктами діалогу (і викладачем, і студентом), виявлення в його змісті професійно-особистісних смислів, розуміння своєї професійно-педагогічної позиції, визначення приросту її компонентів, досягнення внутрішньої гармонії.

Реалізація цього принципу передбачає єдність самооцінки і самовизначення майбутнього фахівця (Н. Боритко). У внутрішньому діалозі він відповідає на питання: «Який я, як мої якості співвідносяться з професійними вимогами? Як я проявив себе під час обговорення проблеми? Як міг би проявити себе? Як бачать мою особу і результати моєї діяльності інші суб'єкти діалогу? Як та або інша ситуація навчання вплинула на мої погляди і поведінку? Як я позиціоную себе в педагогічному просторі (в якій спеціалізації, в якій якості, ролі) і чому? Якими засобами я збираюся досягти своєї мети?».

Практика навчання у вищій школі містить широке поле для реалізації викладачем принципу рефлексивності: допомога студентам у самопізнанні (використання під час занять тестування й інших методів самооцінювання); використання під час занять питань на осмислення студентами власних якостей і поведінки («Як ваші якості допоможуть вам у тій або іншій педагогічній ситуації?»); аналіз

педагогічних проблем, що вимагають перегляду професійних смислів («Чи згодні ви з позицією автора, обґрунтуйте свою позицію»); включення у контекст занять елементів самоконтролю студентів; рефлексивний аналіз викладачем власної діяльності та взаємин з студентами.

5. *Креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу.* Цей принцип обумовлений творчим характером професійно-особистісного становлення учителя і його професійної діяльності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя вимагає, окрім відповідних зовнішніх умов, зустрічних внутрішніх зусиль, реалізації власного внутрішнього потенціалу. Принцип креативності визначає затребуваність діяльнісно-творчих умінь студента, його пізнавальної самостійності, здатності до вироблення власних смислів у процесі творчої взаємодії з викладачем.

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду особистісно-професійного розвитку студентів є та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв`язання творчих задач» [11, с. 112]. Творча взаємодія захоплює як викладачів, так і студентів, викликає позитивні емоції і забезпечує формування особистісного смислу засвоюваних знань. У ході навчального діалогу, спрямованого на розв'язання творчих завдань, позиції суб'єктів взаємодії є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіє готовим розв'язком. У цьому полягає головна відмінність діалогічного підходу від концепцій проблемного і розвивального навчання, в яких йдеться про розв'язання учнями проблем, що не становлять проблеми для викладача, який заздалегідь знає спосіб їх розв'язання.

Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та професійної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворювальна роль мотиву творчих досягнень і підтримується протягом усього навчання мотивація співробітництва та міжособистісного партнерства. Варто наголосити, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв`язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-смислова сфера» [11, с. 161].

Вплив викладача на розвиток творчих здібностей студента суттєво посилюється, якщо він сам підходить до своєї діяльності творчо і використовує наявні в його розпорядженні засоби: повідомляє захоплюючі факти, відомості, приклади, що викликають інтерес і творчий підйом студентів; активізує пізнавальну діяльність студентів за допомогою інтерактивних методів навчання, що поступово ускладнюються і дають змогу опанувати технологію творчої діяльності; прагне виявити своєрідність у кожному судженні студента, підкреслити індивідуальність його мислення.

Дотримання вказаних принципів сприяє становленню професійної позиції майбутніх учителів як системи ціннісно-смислових орієн-

тацій, що стає концептуальною основою їх майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Література

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
2. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.08 / Н.М. Борытко. – Волгоград, ВолгГПУ, 2001. – 46 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
4. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – Т.24. – № 5. – С.99-105.
5. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
6. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
7. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной (заочной) конференции, 25 марта 2016 г. / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 60. Воронеж: ВГПУ; Москва: Наука: информ, 2016. – 201 с. – С. 139 – 150.
8. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
9. Развивающее обучение в контексте современного образования / Сост. С.Н. Горычева. – Великий Новгород: НовГУ, 2001. – 120с.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.
11. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.

EFFECTIVE CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY FOR QUALITY LEARNING IN SCHOOLS

Joseph Zajda

This article analyses theorising of constructivism and discusses various approaches to constructivist pedagogy in schools. There is a consensus in recent research that teachers use constructivist pedagogy to improve learning. It is argued that the effectiveness of constructivist pedagogy is dependent on the quality of teachers, students' characteristics, and their SES, motivational strategies, and school's location. However, constructivist approach to pedagogy by itself, as a method of learning and teaching, is unlikely to be effective, as there are other factors affecting the learning process. Major variables impacting on the quality of the learning process include cognitive, social and cultural, dimensions. The article offers some insights as to why constructivist pedagogy is essential in supporting other popular approaches to learning and teaching. Suggestions are made on how to improve constructivist pedagogy, with a range of effective strategies for enhancing learning in the classroom.

Keywords: *achievement, constructivism, constructivist pedagogy, learning, metacognition.*

ЕФЕКТИВНА КОНСТРУКТИВІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА ДЛЯ ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ

Джозеф Зайда

У статті аналізується теорія конструктивізму та розглядаються різні підходи до конструктивістської педагогіки в школах. В останніх дослідженнях існує консенсус стосовно того, що вчителі використовують конструктивістську педагогіку для підвищення ефективності навчання. Стверджується, що ефективність конструктивістської педагогіки залежить від підготовленості вчителів, характеристик учнів, мотиваційних стратегій та місця розташування школи. Проте конструктивістський підхід у педагогіці сам по собі, як метод навчання та учіння, навряд чи буде ефективним, оскільки існують й інші чинники, що впливають на навчальний процес. До основних факторів, від яких залежить якість процесу навчання, належать когнітивні, соціальні та культурні. У статті пояснюється, чому конструктивістська педагогіка має важливе значення для інших популярних підходів до навчання та викладання. Пропонуються рекомендації щодо вдосконалення конструктивістської педагогіки, застосування ефективних стратегій для покращення навчання.

Ключові слова*: досягнення, конструктивізм, конструктивістська педагогіка, навчання, метапізнання.*

The unexamined life is not worth living (Socrates)

Constructivism in Classroom Teaching and Learning

Constructivist theory

Constructivism as a view of learning, maintains that each person, using perception, and thinking, creates his or her meaningful knowledge and interpretations of the world. Constructivism is a 'theory of learning or meaning making' (Richardson, 2003). This meaning-making process takes place during an interaction between what individuals already know and new knowledge. In constructivist learning, students, when confronted with new learning tasks, are actively engaged in the meaning-making process, by deciphering and constructing their own interpretation and knowledge of the world. The concept of meaning making was initially developed and explained by Postman and Weingartner (1969) as a dynamic and dialogical process, where the focus is on the individuality and the uniqueness of the meaning maker (p. 94).

Constructivism focuses on the learner's constructing meaning from input, by processing it through cognitive structures. Implicit in constructivist views of learning is the idea that an effective learner actively monitors his or her learning and the meaning-making process, where metacognitive skills and reflection play an important role. Constructivists view learning as dependent on the degree to which learners can activate existing cognitive structures and construct new ones. Constructivist pedagogy of learning and teaching emphasizes that there are perceptual and cognitive differences in the way people perceive things and how they *form ideas* related to the linguistic, visual, logical, interpersonal, intrapersonal, environmental and existentialist factors (see also Gardner's theory of multiple intelligence, 1993, 1999).

The History of Constructivism

The idea of constructivism has its roots in the ancient world, beginning with Confucius (551-479 B.C.), Plato, Aristotle (384-322 B.C. and the first person in Western history to argue that there is a hierarchy to all life in the Universe), Socrates (dialogues with his followers, in which he asked his students directed questions that led his students to realize for themselves the weaknesses in their thinking), Epicurus (who introduced a version of the Golden Rule) and many other great thinkers. The Socratic dialogue continues to be a powerful tool used in analysis and critical thinking, and is employed by teachers in constructivist pedagogy, and elsewhere to assess and evaluate students' learning and plan new learning experiences.

Constructivism as a modern learning theory can be traced to John Dewey. Frederic Barlett (1932), one of the forerunners of cognitive psychology, pioneered the modern constructivist approach. Learners, according to him, employ schemas in their meaning making process, when they read the stories, and in seeking to understand, they connect them to

existing cognitive structures. Barlett also studied the constructive character of remembering (1932).

Constructivists Pedagogy in the Classroom

Constructivist pedagogy is based on the belief that *meaningful* learning occurs when learners are actively involved in a process of meaning-making and knowledge construction, rather than passively receiving and memorizing information (rote-learning). Learners become the meaning-makers, as they attempt to understand new ideas. As such, constructivist teaching is likely to promote critical thinking and create intrinsically-motivated and autonomous learners. Matthews (2000, p. 17) identified 17 different forms of constructivism in education, and he also mentions three major constructivist traditions: philosophical, sociological, and educational. For him, sociological or social constructivism considers '. . . growth of science and changes in its theories and philosophical commitments are interpreted in terms of changing social conditions and interests' (Matthews, 2000, p. 169). In addition, Phillips (2000) described two major types of constructivism: social constructivism and psychological constructivism, or cognitive constructivism.

Constructivist approaches: two major strands of the constructivist perspective

Cognitive constructivism (or psychological constructivism) draws on earlier research of Piaget (1977), Kelly (1991) and others. By contrast, social constructivism draws on Vygotsky (1936), Bruner (1963), Bandura (1963, 1977), Kolb (1975), Kukla (2000) and many other researchers globally.

Social-cultural constructivism, as developed by Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky's main relevance to constructivism derives from his theories about language and thought, and social interaction. Social constructivism emphasizes the importance of culture and context in understanding what occurs in society and constructing knowledge based on this understanding (Derry, 1999; McMahon, 1997). This perspective is closely associated with many contemporary theories; most notably the socio-cultural and developmental theories of Vygotsky, Bruner, and Bandura's social cognitive theory. Social constructivism is based on specific assumptions about reality, knowledge, and learning. Martin & Sugarman (1999), offer a meaningful description of social constructivism, as an approach to both learning and teaching, based on engagement, social interaction and dialogue:

> We acquire, develop, convey, and confer upon others the symbolic cognitive tools through which we manage our psychological engagement with the world (Martin & Sugarman, 1999, p. 8).

Social constructivism is also based on specific assumptions about reality, knowledge, and learning. To understand and apply models of

instruction that are rooted in the perspectives of social constructivists, it is important to know the premises that underlie them, namely the nature of reality, knowledge, and learning:

Reality: Social constructivists believe that reality is constructed through human activity. Members of a society together invent the properties of the world (Kukla, 2000). For the social constructivist, reality cannot be discovered: it does not exist prior to its social invention.

Knowledge: To social constructivists, knowledge is also a human product, and is socially and culturally constructed (Ernest, 1999; Gredler, 1997; Prat & Floden, 1994). Individuals create meaning through their interactions with each other and with the environment they live in.

Learning: Social constructivists view learning as a social process. It does not take place only within an individual, nor is it a passive development of behaviours that are shaped by external forces (McMahon, 1997). Meaningful learning occurs when individuals are engaged in social activities.

These two strands (or theories), cognitive constructivism and social constructivism, are different in emphasis, but they also share many common perspectives about teaching and learning. Before looking at the differences between cognitive and social constructivists, it might be worthwhile to look at what they have in common. Jonassen's (1994) description of 8 pedagogical practices that differentiate *constructivist* learning from other learning environments is a succinct and practical summary of the constructivist perspective:

1. Constructivist learning environments provide *multiple* representations of reality.
2. Multiple representations avoid oversimplification and represent the complexity of the real world.
3. Constructivist learning environments emphasize knowledge construction instead of knowledge reproduction.
4. Constructivist learning environments emphasize authentic tasks in a meaningful context rather than abstract instruction out of context.
5. Constructivist learning environments provide learning environments, such as real-world settings or case-based learning instead of predetermined sequences of instruction.
6. Constructivist learning environments encourage thoughtful reflection on experience.
7. Constructivist learning environments ‘enable context- and content-dependent knowledge construction’.
8. Constructivist learning environments support ‘collaborative construction of knowledge through social negotiation, not competition among learners for recognition’.

The above Jonassen’s summary of the constructivist perspective in the classroom defines both social and cognitive constructivist pedagogies. In contract, according to Richardson (2003), research findings dealing with constructivist pedagogy can be summarised by the following five characteristics:

1. Attention to the 'individual and respect for students' background' (student-centred pedagogy);

2. Promoting 'group dialogue' for the creation of shared understandings of a topic;

3. Introducing formal knowledge into the conversation;

4. Opportunities' for students' engagement and activities;

5. Developing students' 'metawareness of their own understanding and learning processes' (p. 1626).

Most of these typify current approaches to classroom teaching globally. What then is the unique quality of constructivist pedagogy? To me the most significant tenant of constructivist pedagogy is the *meaning making* process in the classroom, which embraces both cultural diversity and multiple perspectives in learning and teaching. In research literature, the most frequently observed characteristic, defining constructivist learning, is learning by doing, 'discovery learning' or 'experiential learning', popularised by Bruner (1963) and Kolb (1975). Bruner believed that discovery learning helps students learn to relate ideas to each other and to existing knowledge, so that students are able to independently solve problems in real situations. Similarly, David Kolb (1975) held that meaningful learning can only be prompted by experiential learning. He was also influenced by Dewey and Piaget. In the ancient Greece, it was Aristotle who said 'For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them' (Bynum & Porter, 2005).

Furthermore, as Richardson (2003) explains, constructivist pedagogy is associated with the creation of classroom environments that are 'grounded in a constructivist theory of learning, with goals that focus on individual students developing deep understandings...' (Richardson, 2003, p. 1627). Richardson also presented five dimensions of constructivism:

1. Attention to the individual and respect for student's background (informed by student-centred classroom pedagogy).

2. Facilitation of group dialogue, to create a consensus on understanding a key idea/topic (focusing on cooperative learning).

3. Introducing knowledge via text, readings, activities and ICT.

4. Opportunities for students to engage in constructing their own new knowledge, based on activities.

5. Developing student's metawareness of their own understanding.

In addition, constructivist pedagogy is also characterised by cooperative/collaborative groups leaning, reflection, metacognition, teacher-initiated teaching of knowledge, skills, thinking, and the use of multi-modal models in learning, together with multidimensional view of knowledge (or *multiple* representations of reality), instead of passive and uncritical knowledge reproduction.

To apply meaningfully pedagogical models that are grounded in the philosophy of social constructivists, it is important to know the premises that underlie them. First, social constructivists believe that *reality* is constructed through human activity. Members of a society together invent the properties of the world (Kukla, 2000). For the social constructivist,

reality cannot be discovered: it does not exist prior to its social invention. Second, to social constructivists, *knowledge* is also a human product, and is socially and culturally constructed (Ernest, 1999). Individuals create meaning through their interactions with each other and with the environment they live in. Third, social constructivists view *learning* as a social process. It does not take place only within an individual, nor is it a passive development of behaviours that are shaped by external forces. Meaningful learning occurs when individuals are engaged with other in social activities.

To perceive constructivist learning and pedagogy critically, it is useful to contrast the two dominant approaches to classroom teaching: traditional teaching and constructivist teaching (see **Table 1** below).

Table 1

Differences between traditional and constructivist classrooms

Traditional Classroom	Constructivist Classroom
1. Teacher-dominated didactic learning	1. Teachers engaged in an interactive manner
2. Students learn new textbook material by rote	2. Students engaged in meaning-making activities
3. Prescribed curriculum defines learning	3. Curriculum is negotiated and dynamic
4. Students learn alone in a passive manner	4. Students learn in cooperative groups
5. Students learn for examinations	5. Students engage in self-directed mastery learning
6. Assessment to rank students, not improve learning	6. Assessment is to improve meaningful learning
7. Rigid bottom-up curriculum	7. Top-down curriculum and metacognition

Improving Constructivist Pedagogy: Learning and Teaching

The most effective pedagogy in the classroom

The first thing a teacher needs to do is to get to know students and find out how much they already know. Next, the most challenging approach is that the teacher needs to cater to social, cultural and individual differences. One needs to be aware of different learning styles and modalities. If the teacher uses one way of teaching: direct instruction, collaborative learning, inquiry learning, constructivist learning, power point presentations, etc.), the students are unlikely to master knowledge and skills and maximise their cognitive potential. It is best to remember the 'more ways one teaches the more intelligences one reaches' (Kussrow, 2008, p. 95). Kussrow also suggested that perceptual differences (auditory, visual, tactile/kinaesthetic) affected more than 70 percent of learners (Kussrow, 2008, p. 98. See also Dunn et al., 1989, p. 51).

More importantly, when examining major factors affecting academic achieving in schools, Hattie, Biggs & Purdie (1996) have listed the following eight variables: school environment, social factors, instruction, teaching, students, method of teaching, learning strategies and the school. Their research findings demonstrated that the most significant factors impacting on students' academic achievement are:

1. Students' learning strategies, specifically reinforcement (0.49 correlation)
2. Teaching, specifically questioning techniques (0.47 correlation)
3. Students' cognitive development (0.44 correlation)
4. Social and cultural factors at home (0.31 correlation)
5. Teachers' Feedback (0.31 correlation)
6. Classroom environment and the school (0.20 and 0.12 correlations respectively)

(Source: https://www.teachertoolkit.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/effect-of-learning-skills.pdf).

The above demonstrates that the top three factors affecting academic achievement are students' learning strategies and positive reinforcement, cognitive development and social and cultural factors at home. These variables need to be considered, when analysing the effectiveness of constructivist pedagogy in producing the desired quality teaching.

Effective Schools and Teachers

McInerney (2013) has defined an effective school as 'one that promotes the progress of its students in a broad range of intellectual, social and emotional outcomes, taking into account socio-economic status, family background and prior learning' (see McInerney, 2013). In such schools, successful teachers tend to be friendly, enthusiastic, responsible, imaginative, systematic, understanding and warm. Current research suggests that effective pedagogues are those who:

- demonstrate a mastery of knowledge
- show enthusiasm
- set realistic lesson objectives and outcomes
- have high, rather than low, students' expectations
- provide frequent positive reinforcement and feedback
- impose structure on the content to be covered
- present new material in an engaging, and a step-by-step manner
- have a well-managed classroom where children have the optimum opportunity to learn and interact
- maintain a positive and motivational environment
- communicate empathy and adjusting teaching to individual needs (teaching pace)
- use a variety of questioning techniques to motive students and to check for comprehension
- maintain a sense of balance (knowledge, skills, values and behaviour outcomes)

- use a variety of teaching styles and resources
- use student-centered approaches to learning (cooperative/ collaborative learning strategies)
- use effective assessment tools—assessment to improve learning
- demonstrate the learning in ways that stress *higher level* skills and involve active engagement by students
- are effective classroom managers of authentic learning (see also OECD, 2013).

Slavin's (1984) popular model of effective teaching, useful in constructivist pedagogy, is based on 4 core characteristics:

1. *Quality of Instruction*: The degree to which information or skills are presented so that students can easily learn them. Quality of instruction is largely a product of the quality of the curriculum and of the lesson presentation itself.

2. *Appropriate Levels of Instruction:* The degree to which the teacher makes sure that students are ready to learn a new lesson (that is, they have the necessary skills and knowledge to learn it), but have not already learned the lesson. In other words, the level of instruction is appropriate when a lesson is neither too difficult nor too easy for students.

3. *Incentive*: The degree to which the teacher makes sure that students are motivated to work on instructional tasks and to learn the material being presented.

4. *Time*: The degree to which students are given enough time to learn the material being taught (Slavin, 1984).

Furthermore, Slavin (2017) also summarises *good* and effective pedagogy in term of the following four characteristics:

- Knowledge of subject and teaching resources.
- Knowledge of students and their learning (these are related to self-knowledge and self-regulation).
- Critical thinking and problem-solving skills (reflection).
- Communication skills and decision making.

In short, 'What makes a great pedagogue in the classroom today? This can be summarised by the following 5 main characteristics: teacher's self-efficacy, lesson structure, awareness of cultural diversity, positive motivational atmosphere, and mastery skills. These are described below:

1. Effective teachers have a sense of *self-efficacy* (the belief and confidence that they can successfully influence the learning of students.

2. Structure their lessons as constructivist and student-based learning experience (using advanced organisers, executive summaries, metacognition, etc).

3. Sensitive to cultural diversity and employ global/cross-cultural perspective.

4. Maintaining positive classroom climate and positive expectations.

5. Exhibit mastery of teaching skills: high level of knowledge, excellent communicator, effective questioning and the use of motivational strategies.

Thus, effective teaching is shaped by the teacher's skills in regard to knowledge, organisation, clarity, classroom management, lesson planning, objectives, the use of engaging questioning techniques, and above all, showing students how to learn (see also David Fontana, *Psychology for Teachers*, 1995, p. 384).

How do students learn best?

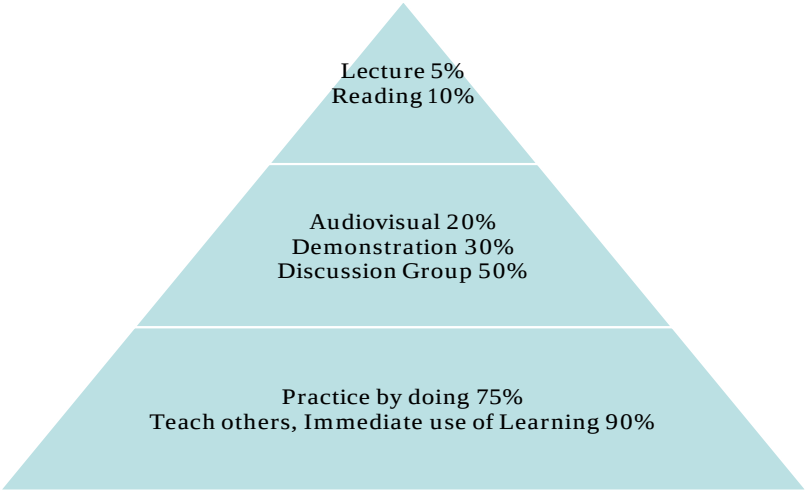
First, ask yourself, 'How do I learn best?'

> Do you learn better when someone tells you exactly how to do something, or do you learn better by doing it yourself? Many people are right in the middle of those two scenarios. This has led many educators to believe that the best way to learn is by having students construct their own knowledge instead of having someone construct it for them.
> **Source**: http://www.ndt-ed.org/TeachingResources/Classroom Tips/Constructivist%20_Learning.htm

This belief is explained by the Constructivist Learning Theory. This theory states that learning is an active process of creating meaning from different experiences. In other words, students will learn best by trying to make sense of something on their own with the teacher as a guide to help them along the way.

Below is a list of different methods of learning and teaching. The percentages listed represent the average amount of information that is retained after one day through that particular learning/teaching method in the classroom.

Retention rate after 24 hours for different teaching methods in the classroom



(Adapted from Brooks, J. and Brooks, M. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, ASCD).

Suggestions for Constructivist Pedagogy

- Assess/determine students' prior knowledge, understanding, skills and experiences about a concept/topic before teaching it to them.
- Encourage student critical thinking and inquiry by asking them thoughtful, open-ended questions, and encourage them to ask questions to each other.
- Encourage and accept student autonomy and initiative.
- Try to use raw data and primary sources, in addition to manipulative, interactive, and physical materials.
- When assigning tasks to the students, use cognitive and analytical terminology such as 'classify', 'analyze', 'predict', 'evaluate', and 'create'.
- Encourage communication between the teacher and the students and also between the students (cooperative groups)
- Ask questions and seek elaboration after a student's initial response.
- Put students in situations that might challenge their previous ideas.
- Provide enough time for students to construct their own meaning when learning something new.

> (Adapted from Brooks, J. and Brooks, M. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, ASCD) http://www.ndt-ed.org/TeachingResources/ClassroomTips/ Constructivist%20_ Learning.htm

The above suggestions are very useful, but we still need to consider macro and micro-sociological factors affecting the teaching and learning process as a whole. There are numerous assumptions here. Specifically, we need to consider teachers, students, classroom environments, schools, communities, SES, school resources, funding, and school leaders. Together, they influence significantly the quality of teaching and learning in schools (Zajda, 2015; Zajda, 2018).

Evaluation

One of the problems with understanding and discussing constructivism and classroom application is that this particular construct draws on many diverse disciplines, philosophy, and pedagogies. This was noted by Doolittle and Hicks (2003) who stressed that constructivism, as a concept, is a diverse construct that lends itself to numerous interpretations, be they psychological, cultural or pedagogical:

> . . . the concept of 'constructivism' is diverse, with varied interpretations. This diversity necessitates that the asserting of constructivist claims be made with caution and significant forethought (Doolittle & Hicks, 2003, p. 81).

The other issue is that constructivism in teaching is discussed as a method only (a method is how?). We need to consider other parts of this curricular process, including culture and the ecology of the classroom. Social and cultural differences have a significant effect on schools, teachers,

students and pedagogies employed (Zajda, 2010; Zajda, 2015). The constructivist pedagogy, or any other classroom pedagogy, is likely to be affected by social, economic and cultural differences. Vygotsky's learning theory stressed the social dimension in thought and language (Vygotsky, 1973, pp. 134-137). Hence, the Vygotskian prefix 'socio' added to the term 'constructivism' indicates the acknowledgement of cultural issues in learning, as opposed to cognitive approaches to learning.

The most significant issue with the use of constructivist pedagogies in schools arises when it becomes the preferred method of teaching, which is imposed on all learners. There is no one 'right way', as Carnoy writes 'to organize an education system' (Carnoy, 1999, p. 84). Richardson warned us against the misuse of the constructivism pedagogy, 'when it becomes valued as best practice for everyone' (Richardson, 2003, p.1634). By imposing the constructivist pedagogy, as the dominant model, we may be ignoring social and cultural differences and other good and effective pedagogical practices.

Since knowledge and skills are the most highly valued commodities in the knowledge society globally, teachers play a significant role in this process. The quality of teaching and learning will depend, not so much on the teaching style, as on the quality of its human capital— teachers, the quality of their professional knowledge, the quality of their training, and the type of incentives available (salaries, promotion, job opportunities and rewards for excellence in teaching). These much-needed incentives would attract quality teachers to the profession, and increase their effort and improve their capacity to generate and transmit quality knowledge and skills to their students in culturally diverse classrooms (see OECD, 2007; 2013).

Conclusion

The constructivist pedagogy, as described above, is only one way to help students to learn and to improve academic achievement. It can be certainly used in learning and teaching as one approach, within the multiple pedagogical models and strategies, designed to maximise effective teaching, academic standards and quality learning for all. Teachers use constructivist pedagogy to improve learning. However, constructivist approach to learning and teaching, by itself, as the above analysis demonstrates, is unlikely to be effective. As the above demonstrates, the effectiveness of constructivist pedagogy is dependent, above all, on students learning strategies (which includes metacognition), the quality of teachers, positive reinforcement, students' cognitive development and social and cultural factors at home affecting students' attitudes to learning and academic achievement.

References

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Bruner J. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books.
Bynum, W.F. & Porter, R. (Eds.) (2005). Oxford Dictionary of Scientific Quotations. Oxford: Oxford University Press.
Carnoy, M. (1999). Globalization and education reforms: what planners need to know. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
Doolittle, P. E., & Hicks, D. E. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), 71-103.
Duffy, T. & Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
Dunn, R., Beaurdy, J & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership, 46*(6), 50-58.
Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Palgrave Macmillan.
Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teacher's College Press.
Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
Gray, A. (1997). *Contructivist Teaching and Learning*. Master's thesis. Saskatchewan: University of Saskatchewan.
Hattie, J. Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* Summer, *66*(2), 99-136. Retrieved from https://www.teachertoolkit.co.uk/wp-content/uploads/ 2014/04/effect-of-learning-skills.pdf
Jonassen, D. (1994). Thinking technology. *Educational technology, 34*(4), 34-37.
Kanselaar (2002). Constructivism and socio-constructivism. Retrieved from igitur-archive.library.uu.nl/fss/2005-0622-183040/12305.pdf
Kelly, G.A. (1991). *The psychology of personal constructs: Volume one – A theory of personality*. London: Routledge.
Kolb. D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.) *Theories of group process*, London: John Wiley.
Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. London: Routledge.
Kussrow, P. (2008). The routine of classroom discrimination. In J. Zajda (Ed.), *Learning and Teaching* (pp. 93-100). Melbourne: James Nicholas Publishers.
Martin, J & Sugarman, J. (1999). *The psychology of human possibility and constraint*. Albany: SUNY.
Matthews, M. (2000). Constructivism in science and mathematics education. In C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education, Ninety-ninth yearbook of the national society for the study of education, Part 1* (pp. 159-192). Chicago: University of Chicago Press.
McInerney, D. (2013). *Educational Psychology*: Constructing Learning. Sydney: Pearson.
OECD (2007). *Equity and quality in education*. Paris: OECD.
OECD (2012). *Equity and quality in education*. Paris: OECD.
OECD (2013). Synergies for better learning: an international perspective on evaluation & assessment. Retrieved from //www.oecd.org/edu/school/ Evaluation_and_ Assessment_Synthesis_Report.pdf

Phillips, D. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. In D. C. Phillips (Ed.), *Constructivism in education, Ninety-ninth yearbook of the national society for the study of education, Part 1* (pp. 1-16). Chicago: University of Chicago Press.
Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin, Trans). New York: The Viking Press.
Postman & Weingartner (1969). *Teaching as a subversive Activity*. Harmondsworth: Penguin Books.
Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, *105*(9), 1623-1640.
Slavin, R. (1984). Effective classrooms, effective schools: A research base for reform in Latin American education. Retrieved from http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Puryear-Br37html/PurSlavin.htm
Slavin, R. (2017*). Education psychology: Theory and practice* (12th ed.). Boston: Pearson.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Ed. M. Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L. (1973). *Thought and language*. Transl. and ed. A. Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press. (Originally published in Russian in 1934.)
Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: "Dead end, damp squib or smouldering fuse? *Issues in Educational Research*, *6*(1), 79-112. Retrieved from http://education.curtin.edu.au/iier/iier6/wyatt.html.
Zajda, J. (2010). Globalisation and global pedagogy. In J. Zajda (Ed.), *Global pedagogies*. Dordrecht: Springer.
Zajda, J. (2015). (Ed.). *Second international handbook of globalisation, education and policy research*. Dordrecht: Springer. http://www.springer.com/gp/book/9789401794923
Zajda, J. (2018a). *Globalisation and education reforms: Paradigms and ideologies*. Dordrecht: Springer.http://www.springer.com/gp/book/ 9789402412031
Zajda, J. (2018b). Effective constructivist pedagogy for quality learning in schools. *Educational practice & theory*, *40*(1), 67-80.

WSPÓŁBYCIE, WSPÓŁDZIAŁANIE, ZAANGAŻOWANIE. DZIAŁANIA ŚRODOWISKOWE SPOSOBEM PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO WSPÓŁPRACY (NA PRZYKŁADZIE BADAŃ PROWADZONYCH NA PODKARPACIU)

Barbara Lulek

Każdy człowiek wchodzi w relacje społeczne. Początkowo w rodzinie, później otoczeniu sąsiedzkim, grupie rówieśniczej i zawodowej. W wymienionych wspólnotach istotną kategorią stają się działania członków zmierzające do realizacji wyznaczonych celów. Niewątpliwie przestrzenią sprzyjającą interakcjom społecznym jest szkoła. Wzajemne powiązania mogą się tutaj odbywać pomiędzy jednostkami i grupami w wielu układach, obejmując trzy podstawowe podmioty to jest uczniów, nauczycieli i rodziców. W niektórych szkołach relacje społeczne ulegają poszerzeniu i obejmują także powiązania z przedstawicielami środowiska lokalnego. Tak określony obszar działania niejako obliguje nauczyciela do wyznaczenia płaszczyzny własnej aktywności, wchodzenia w liczne interakcje nie tylko z rodzicami, ale także z reprezentantami instytucji środowiskowych oraz współuczestnictwa w realizacji wyznaczonych zadań. W takiej sytuacji uzasadnione wydaje się być pytanie o sposób przygotowania przyszłych nauczycieli do wspólnego działania na rzecz edukacji dzieci i młodzieży. Kierując się tym przesłaniem w latach 2015 – 2018 podjęto badania, których celem było rozpoznanie możliwości budowania współdziałania i społecznego zaangażowania w działania środowiskowe jako sposobu przygotowania przyszłych nauczycieli do współpracy. W artykule zaprezentowano wybrane aspekty badań odnoszące się do praktycznego uczestnictwa przyszłych nauczycieli w działaniach środowiskowych jako sposobu zdobywania niezbędnych kompetencji dotyczących budowania wspólnoty.

***Słowa kluczowe**: współbycie, współdziałanie, zaangażowanie, nauczyciel.*

COEXISTENCE, COOPERATIVE ATTITUDE AND COMMITMENT. ENVIRONMENTAL ACTIONS – A SOLUTION TO PREPARE PROSPECTIVE TEACHERS FOR COOPERATION (BASED ON RESEARCH CARRIED OUT IN PODKARPACIE PROVINCE)

Barbara Lulek

Every man interacts socially. Inside a family, to begin with, later in the neighbourhood and in peer and professional group. All the groups mentioned characterise with significant feature, which is joint actions of their members, in order to fulfil the set goals. School is a space which encourages interaction among individuals. Common relations may be created between individuals and groups in multiple compositions, which include three basic parties: students, parents and teachers. Some schools widen their relations to involve representatives of local environment. Teachers are obliged, by this specific area of activity, to develop their own initiatives, to interact with parents and with representatives of environmental institutions, as well as to cooperate in achieving goals. This

situation justifies a question about how prospective teachers are prepared for common actions necessary to educate children and teenagers. The research carried out from 2015 to 2018, aimed in recognising if it is possible to develop social commitment and build cooperation in environmental actions to prepare prospective teachers for further cooperation. The article presents selected aspects of research, connected to prospective teachers' participative approach in environmental measures, which is a way to acquire necessary experience to build community.

***Keywords**: coexistence, cooperation, commitment, teacher.*

СПІВБУТТЯ, СПІВПРАЦЯ, ВІДДАНІСТЬ. СОЦІАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СПІВПРАЦІ (НА ПРИКЛАДІ ДОСЛІДЖЕНЬ, ПРОВЕДЕНИХ У ПІДКАРПАТСЬКОМУ РЕГІОНІ)

Барбара Люлек

Кожна людина вступає у суспільні відносини. Спочатку в родині, пізніше у сусідському оточенні, в групі ровесників і професійних групах. У вказаних спільнотах істотною категорією стають дії індивідів, спрямовані на реалізацію певних цілей. Безсумнівно, сприятливим простором для суспільної взаємодії є школа. Тут можуть відбуватися взаємовідносини між індивідами і групами у різних сферах, які охоплюють трьох основних суб'єктів: учнів, учителів і батьків. У деяких школах суспільні відносини розширюються і включають також зв'язки з представниками місцевого оточення. Так визначений простір взаємодії зобов'язує вчителя до окреслення власної площини активності, входження в численні взаємини не тільки з батьками, а й з представниками соціальних інституцій, а також співучасті в реалізації певних завдань. У такій ситуації важливого значення набуває обґрунтування шляхів підготовки майбутніх учителів до спільних дій, необхідних для виховання дітей і молоді. Керуючись такою настановою, ми протягом 2015–2018 років провели дослідження, спрямовані на з'ясування можливостей організації соціальної взаємодії й співпраці як засобу підготовки майбутніх учителів до подальшого співробітництва. У статті представлені окремі аспекти досліджень, пов'язані з участю майбутніх учителів у соціальних заходах, що забезпечують набуття необхідного досвіду для побудови спільноти.

***Ключові слова**: співбуття, взаємодія, зобов'язання, вчитель.*

Wprowadzenie

Dokonujące się od lat 90-tych przemiany społeczne, kulturowe, polityczne i ekonomiczne nie pozostają bez wpływu na jednostki, grupy i instytucje, które działają na rzecz edukacji. W coraz większym stopniu odsłaniają społeczną rzeczywistość, w której system edukacji nie kończy się na szkole formalnej [11, s. 75], ale jest realizowany pod wpływem oddziaływań szeroko rozumianego środowiska nieszkolnego, w którym przebiega bogaty nurt oddziaływań edukacyjnych. Otwiera się zatem

przestrzeń edukacyjna, otwarta, niekontrolowana, nie w pełni gotowa, ale umożliwiająca oddolne, podmiotowe i kreatywne zaangażowanie w działania związane z wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży [10, s. 64]. Funkcjonowanie w omawianej przestrzeni i korzystanie z możliwości tworzonych w środowisku, pozwala upowszechniać pożądane praktyki społeczne, które przyczynią się do uczestnictwa człowieka w określonym rodzaju aktywności [12, s. 136]. Zakorzenienie jednostki w środowisku, jego historii, sprzyja podjęciu roli kreatora życia społecznego, nosiciela treści i wartości istniejących w doświadczeniu i przeżywaniu [8, s. 18]. Osoba jako podmiot działania potrafi współtworzyć rzeczywistość, przygotowując innych do współuczestnictwa o charakterze wspólnotowym [7, s. 315]. Realizacja tak nakreślonego sposobu aktywności możliwa jest do urzeczywistnienia w toku edukacji, której celem jest zdobycie doświadczenia i zwiększenie możliwości rozwojowych jednostki.

Kierując się powyższymi przesłankami i odnosząc je do sposobu kształcenia nauczycieli należy dostrzec, że jedną z podstawowych kategorii w pracy nauczyciela jest relacyjność działań, związana z konstruowaniem powiązań z rodzicami, uczniami, gronem pedagogicznym placówki i szerszym środowiskiem społecznym. W takim ujęciu wiedza nauczycieli nie jest tylko czymś zdobywanym i odkrywanym w czasie studiów, ale także jest bezpośrednim odbiciem obserwowanej rzeczywistości, wynikiem zanurzenia w realizowanych działaniach społecznych, w trakcie których odbywa się rozwiązywanie trudności oraz konstruowanie nowego oglądu i rozumienia [7, s. 314]. Działania społeczne umożliwiają zatem nie tylko adaptację do określonych sytuacji, ale pozwalają na maksymalizację możliwości jednostki oraz integrację grupy [2, s. 395]. Dzięki nim młodzi nauczyciele poszerzają wiedzę o świecie, rozwijają kompetencje społeczne, motywację, przyczyniają się do autoedukacji, doświadczają wartości kultury, budują relacje międzyludzkie sprzyjające poczuciu bezpieczeństwa społecznego i zaufania [5, s. 69].

Taki sposób interpretowania doświadczeń zdobytych przez przyszłych nauczycieli podczas studiów skłania do podkreślenia znaczenia otrzymanego «bagażu doświadczeń» [3, s. 72] w determinowaniu sukcesu pedagogicznego i zawodowego.

Założenia badań

Kierując się powyższymi przesłankami podjęto w latach 2015-2018 badania w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Pigonia w Krośnie, które zmierzały do rozpoznania możliwości budowania współdziałania i społecznego zaangażowania w działania środowiskowe jako sposobu przygotowania przyszłych nauczycieli do współpracy. Badania miały charakter jakościowy. Polegały na wprowadzeniu odmiennego sposobu realizacji formalnie wydzielonego w planach studiów modułu *Współpraca z rodzicami i środowiskiem społecznym*. Zmiana obejmowała praktyczną realizację działań środowiskowych przez przyszłych nauczycieli, z uwzględnieniem następujących etapów:

1. Zaburzenie destabilizujące dotychczasowe rozwiązania. W toku badań wprowadzono istotną zmianę społecznego kontekstu, polegającą na odmiennym od dotychczasowego sposobie realizacji przedmiotu zawartego w planie studiów Współpraca z rodzicami i środowiskiem społecznym. Nadano mu nową praktyczną formę pozwalającą na różne sposoby budowania kooperacji.

2. Otwarcie się na otoczenie, inne osoby i podmioty funkcjonujące w środowisku lokalnym. Dążenie do budowania działalności dośrodkowej, odśrodkowej, środowiskowo rozszerzonej.

3. Poszukiwanie rozwiązań będących odpowiedzią na nowe trudności. Wyznaczenie kierunku działania nierzadko zamykającego się na skali konkretyzacja i upowszechnienie rozwiązania lub stagnacja i rezygnacja z aktywności.

4. Upowszechnianie dobrych praktyk. Po etapie krytycznej oceny, przedstawienie opracowanych rozwiązań na szerszym forum studenckim.

5. Wdrożenie opracowanych rozwiązań do praktyki kształcenia nauczycieli.

Opisywane rozwiązanie podyktowane było dostrzeżeniem pewnego rozdźwięku między schematami planowania instytucjonalnego (typowego dla uczelni wyższej) a twórczym i kreatywnym podejściem jednostek do życia społecznego (chęcią społecznego działania sygnalizowaną przez studentów kierunków nauczycielskich). Przyjęto, że wiedza nie jest czymś danym, zastanym i odkrywanym, ale także odbiciem bezpośrednio obserwowanej rzeczywistości, które ulega przetworzeniu w drodze bezpośrednich interakcji społecznych. W ten sposób pojawiają się nowe wzory działania wynikające z tworzonych sposobów rozumienia świata. W prowadzonych badaniach wykorzystano dwa podejścia – krytyczne i konstruujące. Krytyczność odnosiła się do niezgody na dotychczasowe rozwiązania w zakresie przygotowywania przyszłych nauczycieli do współpracy oraz uwzględniania kontekstów badanych zjawisk, jak też budowania analiz z wielu perspektyw [9, s. 363-364]. Krytyczność obejmuje pytanie o jakość działań i jakość ludzkiej praktyki. Wspiera myślenie konstruktywistyczne, pomaga w zrozumieniu tego jak ludzie interpretują działania, jak wykorzystują potencjał, który widzą w sobie, podmiotach i innych jednostkach. To odnoszenie się do autorefleksji nad własnym działaniem. Podejście konstruujące łączyło się z poznawaniem świata jako rzeczywistości społeczno-kulturowej, która jest poznawana i przetwarzana. Rzeczywistość skonstruowana to świat wyobrażony, widziany z perspektywy społecznych doświadczeń, zadany jako przedsięwzięcie do realizacji.

W badaniach ogółem uczestniczyły cztery grypy przyszłych nauczycieli, studentów drugiego roku studiów licencjackich. Liczebność studentów biorących udział w działaniach wynosiła kolejno 21, 27, 26, 24 osoby. Wśród badanych znalazły się osoby powyżej 26 roku życia – ogółem 18 uczestników. Każda grupa przygotowywała praktyczne przedsięwzięcia środowiskowe przez okres 5 miesięcy. W trakcie prowadzonych badań zrealizowano ogółem 45 działań sprzyjających współbyciu, współdziałaniu i

zaangażowaniu studentów. Nawiązano bliskie relacje z 22 podmiotami środowiskowymi, w tym ze szkołami podstawowymi (m.in. Szkołą Podstawową z Oddziałami Integracyjnymi nr 14 w Krośnie, Szkołą Podstawową nr 5 im. Jana Pawła II w Krośnie, Szkołą Podstawowa nr 6 im. Janusza Korczaka w Krośnie), placówkami wychowania przedszkolnego (np. Przedszkolem Miejskim nr 5 w Krośnie, Przedszkolem Miejskim nr 8 w Krośnie, Przedszkolem Miejskim nr 1 w Krośnie, Niepublicznym Przedszkolem Zgromadzenia Sióstr św. Józefa), placówkami i stowarzyszeniami pracującymi na rzecz rodzicielstwa zastępczego, osób nie w pełni sprawnych, chorych i w podeszłym wieku (Dom Pomocy Społecznej nr 2 w Krośnie, Oddział Dziecięcy Szpitala Wojewódzkiego w Krośnie, Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Krośnie, Podkarpackie Stowarzyszenie Rodzicielstwa Zastępczego «Wielkie Serce», Uniwersytet Trzeciego Wieku, Ludowy Dom Kultury na Białobrzegach). Działania społeczne realizowane przez przyszłych nauczycieli obejmowały istotne wydarzenia wynikające z kalendarza imprez i uroczystości szkolnych lub instytucjonalnych o różnym charakterze, w tym organizację przedstawień teatralnych, przemarszów, działań integracyjnych, gier i zabaw ruchowych, pikników, zabaw związanych z tradycjami ludowymi i obrzędowością. Po zakończeniu uczestnictwa w działaniach społecznych przeprowadzono wywiady z badanymi. Dążono do poznania refleksji badanych odnoszącej się do jakości działań we współpracy i autorefleksji nad własnym działaniem w kontekście przygotowania do pracy zawodowej.

W niemniejszym opracowaniu zostaną przedstawione tylko wybrane wypowiedzi badanych studentów odnoszące się budowania współdziałania i zaangażowania społecznego w kontekście ich przygotowania do współpracy. Zgromadzony materiał badawczy poddano kategoryzacji i wyodrębniono trzy wiodące wątki w wypowiedziach badanych a mianowicie współbycie, współdziałanie i zaangażowanie społeczne jako główne efekty podjętych działań w środowisku.

Współbycie – droga budowania potencjału

Wprowadzenie nowych rozwiązań spowodowało cały szereg zmian w funkcjonowaniu osób badanych. Odnoszą się one do trzech zasadniczych obszarów aktywności przyszłych nauczycieli związanych z realizowaniem kolegialnie wyznaczanych celów działania: odnalezienia własnego miejsca w przestrzeni społecznej aktywności, odkrywania własnych możliwości oraz potencjału tkwiącego w innych. Do pierwszego obszaru zakwalifikowano 18 wypowiedzi, w których badani podkreślali, trudności w odnalezieniu własnego miejsca i początkowe oczekiwanie na przydzielenie im konkretnych zajęć do realizacji. Jedna z respondentek tak określa ten stan: «N*a początku było mi bardzo trudno, bo nie wiedziałam, co mam robić. To taki dziwne uczucie, że zasadniczo można robić coś społecznego, ale nie bardzo wiedziałam co. Rozglądałam się, co inni robią i próbowałam wzorować się na zrachowaniach kolegów*». Inna badana podkreśla: «B*rak rutynowych działań mnie zaskoczył. Byłam niepewna i nie wiedziałam, co mam robić, czego oczekują ode mnie inni*». Tak opisywany stan zakłócenia

został oswojony przez stopniowe poznanie i nadanie znaczeń utworzonej przestrzeni. To poszukiwanie własnego miejsca i nadawanie mu znaczenia *«Po początkowym zdziwieniu, które niewątpliwie miało miejsce, powoli zaczęły się pojawiać propozycje działań środowiskowych. Razem z nimi recepty na ich realizację. Te pierwsze doświadczenia pozwoliły na nie zawsze udane działania. Stały się także źródłem emocji i przeżyć»*. Podobną refleksję znajdujemy w wypowiedziach kolejnych badanych:

«...Po upływie kilku tygodni zaczęło pojawiać się uczucie zadomowienia na zajęciach ze współpracy. Czułam, jak traktuje je, jako miejsce mi znane i cenione»;

«Zajęcia ze współpracy i realizowanie działań środowiskowych przyniosło mi zbliżenie do pozostałych członków grupy. Powoli zaczęłam ich rozumieć. Sprzyjały temu wspólne działania, porażki i sukcesy. Było to bardzo ciekawe doświadczanie drugiego człowieka». Wspólne bycie z innymi i podejmowane aktywności umożliwiły także rozpoznawanie własnego potencjału i identyfikację możliwości innych osób. Do omawianej grupy zakwalifikowano, aż 43 wypowiedzi, w których pytane osoby podkreślały znaczenie wzajemnego uświadamiania sobie kompetencji oraz możliwych obszarów działania. Niektóre z nich mówiły także o momencie «olśnienia», związanym z pojawieniem się przekonania o własnych atutach, odejściem od stereotypowego i schematycznego myślenia o sobie. Oto wybrane przykłady takich refleksji:

«Działając wspólnie z kolegami uzmysłowiłam sobie, że mam wiele zalet. Umiem szyć, dobrze wycinam, nie mam problemu z nawiązaniem kontaktu z przedstawicielami instytucji»;

«Z czasem zobaczyłam osoby z grupy zupełnie inaczej. Dostrzegłam w nich potencjał, którego wcześniej nie widziałam, mimo, iż znałam ich bardzo długo»;

«W miarę upływu czasu dostrzegłam, że koleżanki mają liczne zalety, których wcześniej nie widziałam. A nawet, że razem dobrze nam się pracuje i widać tego efekty».

Przebywanie w przestrzeni wspólnych działań wywołało u badanych przekonanie o konieczności budowania wspólnego miejsca, dającego poczucie bezpieczeństwa, zmieniającego relacje między osobami z «bycia innym» na rzecz «bycia u siebie». Dla przyszłych nauczycieli okazało się to cennym doświadczeniem: «Nauczyłam się w trakcie projektu wielu cennych rzeczy. Przede wszystkim jak ważne jest bycie z innymi i jakie przynosi efekty. Mówię o poznaniu, wspólnym motywowaniu się, wspieraniu i zachęcaniu do działania. To wspólne bycie daje przyjacielskie, bliskie relacje, pełne swobody i zrozumienia»;

«Niewiele trzeba, aby poznać innych i zobaczyć uśmiech na ich twarzach. Dzięki projektowi zdobyłam nowe doświadczenia w zakresie pracy z innymi, otwartość na świat, na innych ludzi. Stałam się bardziej wrażliwa na potrzeby drugiego człowieka. Ten projekt dał mi dużo radości».

Współdziałanie – między sukcesem a rezygnacją

Otwarcie się badanych na otoczenie i poszukiwanie nowych rozwiązań prowadzi do budowania elementów życia wspólnotowego, w którym uczestniczenie osób pozwala na pojawienie się solidarności, wrażliwości na potrzeby innych uczestników działania, a także konstruowanie przestrzeni praktykowania i doświadczania życia społecznego. Współdziałanie łączy się ze społecznością, stawianiem sobie zadań do realizacji, zdobywaniem bezpośrednich doświadczeń. Nie zawsze jednak przebiega bez utrudnień. Nierzadko w toku wspólnego działania badani doświadczali trudności i niepowodzeń, które w kilku sytuacjach doprowadziły do zaniechania aktywności. Nie dostrzegano zakłóceń, gdy dochodziło do intensyfikacji komunikacji i kontaktów w grupie, sieciowania, ukierunkowania przekazu na przynależność emocjonalną i poczucie społecznej łączności jednostek. W swych refleksjach, aż 32 osoby podkreślały znaczenie wymienionych czynników. Taki stan rzeczy potwierdzają wypowiedzi:

«Projekt pozwolił mi na bliskie relacje z kolegami, ciepłe i empatyczne. Dzięki temu lubiliśmy razem pracować i realizować działania»;

«Wspólne działania wymagają wzajemnego zrozumienia, lojalności, bliskości i zaufania. W naszej grupie świetnie się to udało. Chłodny dystans ustąpił miejsca zaangażowanej bliskości».

W pracy nauczyciela, która nierozerwalnie łączy się z podejmowaniem przedsięwzięć wieloczynnościowych i niestereotypowych, umiejętność działania wspólnie jest znaczącą wartością, co akcentują badani:

«Realizacja projektu pozwoliła mi dostrzec jak ważne są działania twórcze w pracy z dziećmi i młodzieżą. Pozwalają na skuteczność»;

«Bardzo ważne jest koordynowanie działań, prawidłowy obieg informacji i budowanie na ich bazie konkretnych rozwiązań»;

«To kopalnia doświadczeń i różnorodnych sytuacji, w których uczyłam się nowych sposobów postępowania potrzebnych w pracy zawodowej. Nauczyłam się nie tylko reagować na bieżące potrzeby i oczekiwania współpracujących podmiotów, ale także podążać za wytyczonymi celami. To wytężona praca nad sobą, szukanie nowych, ciekawych pomysłów».

Zaangażowanie – doświadczanie szczęścia

Działania społeczne realizowane przez badanych studentów przyczyniły się do rozbudzenia zainteresowań aktywnością środowiskową oraz wywołały zaangażowanie (65 wypowiedzi badanych). Wyrazem takiego stanu było zakorzenienie w grupie i w realizowanych działaniach, wspólne określanie celów, środków i wykonawców. Pojawiła się odpowiedzialność za realizowane przedsięwzięcia. W jednej z wypowiedzi respondentka podkreśla: *«Nigdy nie byłam zbyt wspólnotowa. Zaangażowałam się jednak z czasem tak bardzo, że czułam się odpowiedzialna za to co robię i za moich kolegów. Oni też wspominali o takich sytuacjach».* Przyszli nauczyciele mówią o doświadczaniu otwartości, zrozumienia oraz wymianie emocji i uczuć, która daje poczucie szczęścia.

«To piękne uczucie – być potrzebnym i docenionym przez innych»;

«Doświadczyłam cieni i blasków. Mimo to każdy dzień wspólnej pracy w środowisku budził moją radość, zadowolenie i satysfakcję nawet, kiedy ten dzień był trudny i nie minął gładko»;

«To cenne doświadczenie, poszerzyłam zakres swoich kwalifikacji i umiejętności, które wykorzystam w przyszłej pracy zawodowej»;

«Zaangażowanie w działania środowiskowe pokazały mi kierunek mojej dalszej ścieżki zawodowej, sprawiły mi ogromną radość».

Konkluzja

Podsumowując dotychczasowe rozważania oraz przedstawione wynik badań stwierdzić należy, że budowanie współdziałania i społecznego zaangażowania w aktywności środowiskowe przez wprowadzenie sytuacji zakłócających dotychczasowe, często tradycyjne działania przyczynia się do rozwijania podmiotowości i przekonania o sprawczości badanych przyszłych nauczycieli. Podejmowana zbiorowa aktywność pozwoliła zidentyfikować respondentom przestrzeń własnego działania, odnaleźć w niej miejsce wyznaczane przez obserwowane i odtworzone zachowania. Realizowane przedsięwzięcia pozwoliły odejść od schematycznego sposobu postrzegania siebie i własnej aktywności, jak też dostrzegania potencjału pozostałych członków grupy. Ujawnienie własnych możliwości przez studentów było wstępem do otworzenia się na wspólne propozycje, prowadząc badanych w kierunku poczucia odpowiedzialności za siebie, innych i realizowane przedsięwzięcie. Nastąpiło przekonanie o możliwości przezwyciężenia wszelkich barier i ograniczeń, o konieczności bycia wspólnotą oraz działania dla wspólnego dobra. Odsłonięcie się w czynach badanych stało się źródłem zadowolenia i satysfakcji dla przyszłych nauczycieli, którzy uważają takie doświadczenie za niezwykle cenne w kontekście rozwijania kompetencji zawodowych.

Bibliografia

1. Gmerek T. (red.), Edukacja i stratyfikacja społeczna, Poznań 2003.
2. Marynowicz-Hetka E., Pedagogika społeczna, Warszawa 2006.
3. Melosik Z., Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna, [w:] T. Gmerek (red.), Edukacja i stratyfikacja społeczna, Poznań 2003.
4. Mendel M., Skrzypczak B., Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki, Warszawa 2013.
5. Naumiuk A., Edukacja – Partycypacja – Zmiana. W doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych), Warszawa 2014.
6. Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak – Zając D. (red.), Eduakcja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa, Łódź 2010.
7. Skrzypczak B., Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej, Toruń 2016.

8. Smolińska-Theiss B., Edukacyjny charakter pracy socjalnej – badanie i działanie, [w:] M. Mendel, B. Skrzypczak, Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki, Warszawa 2013.
9. Szkudlarek T., Pedagogika krytyczna, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika t.1, Warszawa 2003.
10. Theiss W., Wstęp. Wielowymiarowość przestrzeni i środowisk wychowawczych [w:] W. Theiss, M. Winiarski (red.), Pedagogika społeczna nr 3-4/2011.
11. Trempała E., Edukacja nie ogranicza się tylko do sfery szkolnictwa instytucjonalnego, [w:] A. Karpińska (red.) Edukacja w dialogu i reformie, Białystok 2002.
12. Urbaniak – Zając D., «Środowisko» – historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej? [w:] J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak – Zając (red.), Eduakcja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa, Łódź 2010.

МЕНЕДЖМЕНТ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бабій В. М.

Перехід до інформаційного суспільства, де знання виступають в якості основної соціальної цінності, веде до зростання ролі високоінтелектуальної особистості, здатної не тільки сприйняти раніше накопичені наукові знання, але і узагальнювати, аналізувати, створювати нові у вигляді передових інформаційних технологій, послуг і продуктів. Формується нова шкала загальнолюдських цінностей. Саме людина стає метою, змістом, критерієм, рушійною силою і кінцевим результатом суспільного розвитку.

***Ключові слова**: інформаційне суспільство, освітня діяльність, менеджмент освіти, інноваційний процес.*

HIGHER SCHOOL MANAGEMENT AS INSTRUMENT FOR REFORMATION OF SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Babii V. M.

The change-over to information society where knowledge is main social value, leads to the increase of role of a person with high intellect, that is able not only to receive previously accumulated knowledge, but also to generalize, analyze and create new knowledge in form of advanced informational technology, services and products. The person is object that become goal, content, standard, driving force and final result of social development.

***Keywords**: information society, educational activities, education management, innovation process.*

З суспільним розвитком чітко проявляється те, що в якості джерела прибутку все частіше виступають знання, інновації і способи їх практичного застосування. Діяльність в політичній, соціальній, духовній сферах суспільного життя також вимагає постійного оновлення знань, отримання нової інформації з постійно зростаючих кількісно і якісно джерел та її осмислення. В суспільній структурі постіндустріального суспільства сфера освіти тісно переплітається зі всіма елементами даної структури, і від її стану багато в чому залежить хід суспільного розвитку.

В інформаційному суспільстві людина повинна вчитися все своє життя. Більше того, вона вимушена це робити в силу того, що новий тип економічного розвитку, який формується в інформаційному суспільстві, визиває необхідність для робітників декілька разів на протязі життя міняти професію, постійно підвищувати кваліфікацію. Набуття нових знань, інформації, умінь, навичок, орієнтація на їх оновлення і розвиток стає фундаментальною характеристикою робітників в постіндустріальному суспільстві.

Як наслідок цього проблеми освіти, її сьогодення і майбутнього, набувають особливу актуальність:

- головним критерієм XXI сторіччя стане вміння в короткий термін отримувати і передавати інформацію;
- суспільство потребує здібного розуміти перспективу, тобто освіченого громадянина, тому держава повинна турбуватися про зростання інтелектуального потенціалу нації;
- освіта характеризується не тільки накопиченням знань, але і вмінням використовувати результати культури і розвивати її.

Таким чином, освіту можна розглядати як взаємопов'язані між собою фактори: стабілізуючий, людино утворюючий, економічний. Освіта виступає стабілізуючим фактором, так як будується на накопиченому досвіді, на системі знань, яка вже склалася, і одночасно являється елементом розвитку суспільства, який забезпечує майбутні знання, вміння і творчу активність людини.

Освітня діяльність в інформаційному середовищі стає важливим компонентом економічного розвитку. По оцінкам спеціалістів в розвинутих країнах обсяги попиту і пропозиції освітянських послуг зростають досить суттєво (в країнах, які найбільш динамічно розвиваються темп їх щорічного зростання досягає 10 – 15%). Вкладення в освіту в цих державах рахується самою ефективною формою інвестицій (окупність інвестицій в освіту складає від 3 до 6 доларів на кожен вкладений долар) [1, с.48] . Слід відмітити, що між загальними витратами на освіту і їх економічною віддачею неминучий значний хронологічний розрив (по деяким розрахункам 10-15 років). Самі ж ці витрати стають економічно рентабельними лише при умові, що випускники учбових закладів мають реальну можливість застосувати отримані знання на практиці.

Від стану освітньої системи, її здібностей задовольняти потреби особистості і суспільства у високоякісних освітніх послугах принципово залежать перспективи суспільного розвитку в сучасному світі. Професійна освіта незалежно від рівня повинна давати не тільки вузькоспеціалізовану підготовку, але і формувати особистість, навчати людину сучасним формам спілкування, готувати його жити в світі, який швидко змінюється, розвивати у неї здібності до постійного освоєння нової інформації і приймати ефективні рішення.

Проблема становлення соціокультурної і особистісно – орієнтованої освіти представляє собою одну із найбільш гострих загальнонаціональних проблем. Сучасний стан цієї проблеми, з однієї сторони, відображає протиріччя, які посилюються, між зростаючими вимогами до інтелекту і моральності людини, її здібностей до проектування і прогнозування, що проявляється в кінцевому підсумку в загальній культурі членів суспільства, які отримають освіту і, з другої сторони, фактичним рівнем якості освіти і розвитку.

Одним із пріоритетних напрямків реформування управління освітньою діяльністю, особливо на рівні освітніх закладів, є розробка основних теоретичних і методологічних позицій по застосуванню

менеджменту в сфері освіти. Потрібно провести творчий пошук нових підходів до реформування освіти, пов'язаний як із виявленням і осмисленням сучасних тенденцій її розвитку, так і з визначенням соціально – філософської основи модернізації освіти, соціокультурних передмов зміни цілей і змісту освіти, становлення різних управлінських технологій.

Інноваційний процес, який являється головним об'єктом управління в освітньому закладі, який розвивається, вимагає від керівника уміння регулювати і модернізувати діючу систему управління освітою, коректувати набір управлінських впливів, освоювати нові управлінські технології.

Ефективність розвитку системи освіти в значній мірі визначається тим, наскільки дієво здійснюється управління освітніми закладами. Для успішного вирішення завдань по оновленню освітньої діяльності, які стоять перед освітніми закладами, потрібно, з однієї сторони, чітке і ясне розуміння функціонуючої системи управління, а з іншої – втілення в практику освітніх закладів, які оновлюються, новітніх науково – практичних досягнень в сфері управління, які знімають протиріччя між:

- потребами суспільства, яке швидко змінюється, і існуючою системою освіти;
- недостатньою розробкою теоретичних основ інноваційного управління освітніми закладами, які розвиваються, науково обґрунтованих механізмів управління їх розвитком;
- низьким рівнем готовності системи управління освітою до інноваційних перетворень;
- невідповідністю існуючої системи управління новим особливостям об'єктів управління;
- відсутністю розробки умов взаємодії середньої і вищої школи, організаційних структур, які їх поєднують і необхідністю безперервності освіти між середніми та вищими професійними освітніми закладами.

Лишається відкритим питання про комплексне бачення технологій управління освітніми закладами в інноваційному режимі з позиції соціокультурного аспекту.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 229 с.
2. Кремень В. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін // Освіта. – 2014. – 29 жовт. – 5 лист. – С. 4–5.
3. Крижко В. Менеджмент в освіті / В.В.Крижко, Є.М.Павлютенков.– К.: ІЗМІ, 2008.– С. 59–112.
4. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О.І. Мармаза. – Харків: «Основа», 2015. – С. 5–9.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Бабій Л. С., Бабій В. М.

У статті розкрито питання особливостей підготовки підготовки менеджера освіти. Проаналізовано зміст професійних знань, принципів, закономірностей, методів, технологій, якими мають оволодіти майбутні фахівці сфери управління в освіті. Саме менеджери освіти мають стати рушійною силою відродження та створення якісно нової національної освіти.

***Ключові слова**: методологічна підготовка, менеджери освіти, управління в освіті.*

PECULIARITIES OF TRAINING OF EDUCATION MANAGERS

Babii L. S., Babii V. M.

The issue of training preparing peculiarities of education manager is extended in the article. Professional knowledge content, standards, legitimacy, methods, technologies that should be maintained by future specialist of education management sphere are analyzed in the work. The education managers should become the driving force for revivification and creating of national education on new high quality.

***Keywords:** methodological training, education managers, management in education.*

Сфера освіти відчуває потребу у висококваліфікованих управлінцях – менеджерах, програми підготовки яких розроблені на базі сучасних кваліфікаційних вимог до керівників освітніх установ.

Професійний статус українського менеджера складається із двох складових: отриманої освіти з її символічними оцінками інтелектуальності та потенційних можливостей (здібностей) – дипломами, і власне професіоналізму як сукупності навичок, вмінь, технологій вирішення організаційних проблем, професійної репутації.

Розгортання менеджмент – освіти тісно пов’язане з професіоналізацією і формуванням національних управлінських позицій. Складність полягає в тому, що система підготовки і підвищення кваліфікації менеджерів освіти ще недостатньо виділена в самостійну структуру менеджмент – освіти, отже, недостатньо визначені специфічні програми і методи викладання, ще не сформований координуючий центр підготовки керівників установ освіти. Вочевидь, що система професійної освіти, яка в своєму розвитку відстає від реальних потреб, гальмує розвиток кадрового управлінського потенціалу.

В сфері навчання менеджерів традиційно використовуються дві базових моделі менеджмент – освіти – європейська (німецька) і американська.

Європейська, або німецька (традиційна), модель грунтується на розподілі вищої професійної освіти по економічним, інженерним, гуманітарним напрямам та навчанні і підвищення кваліфікації управлінських кадрів в системі додаткової освіти. В рамках цієї моделі увага звертається на “після досвідну освіту», яка складається із регулярної участі діючих менеджерів в короткотермінових програмах підвищення кваліфікації по актуальним проблемам управління.

Американська модель, яку називають “професійний менеджер», ґрунтується на створенні бізнес-шкіл як головних центрів досліджень і навчання в галузі менеджменту, частіше додаткового. При цьому менеджмент представляється не тільки як вид професійної діяльності і самостійна наука, але і соціальний прошарок, виконуючий в індустріальному суспільстві управлінську функцію. Американська модель менеджмент-освіти представляється як єдина відпрацьована модель, де менеджмент розглядається як специфічна професія. Більшість авторів інших моделей не розділяють цієї точки зору. Менеджмент в Німеччині, Франції сприймається як певна надбудова до професії: існують, наприклад, інженер-менеджер, економіст-менеджер тощо [2, с.61].

Підготовка менеджерів освіти з врахуванням сучасних інструментів і технологій менеджменту повинна проектуватися по трьом напрямам:

- рівнева і безперервна професійна підготовка і стажування;
- оволодіння технологіями соціальних відносин в рамках ієрархій менеджменту в організаціях і в зовнішньому середовищі;
- отримання знань в галузі менеджменту освіти як процесу технологічного і соціального управління по досягненню організаційних цілей.

В зв’язку з цим необхідно здійснити перегляд структури процесу освіти, забезпечення його відповідності національним цілям вдосконалення технологій навчання менеджменту, в тому числі в галузі освіти.

Методична трудність полягає в тому, щоб одночасно із базовими управлінськими знаннями розвивати у менеджерів освіти особисті якості і здібності, формувати потенціал професійного саморозвитку, використовуючи методи і інструменти менеджмент – освіти. Академічне співтовариство робить спробу створити методологічну ідеологію, в якій підкреслюється значення принципів навчання управлінню:

- недопустимість абстрактної теорії і лекцій, розгляд теоретичних моделей на конкретних прикладах;
- викладення матеріалу в діалоговому режимі;
- використання технічних засобів навчання і дистанційних технологій із залученням освітніх інтернет-ресурсів;
- розвиток у студентів бажання до інновацій та неординарних рішень;

- формування у майбутніх менеджерів освіти здібностей до саморозвитку і здатності до професійної діяльності з самих “низів» кар’єрної драбини;
- орієнтація на щоденну управлінську практику;
- використання інтерактивних методів навчання.

Представляється, що менеджмент освіти має власну специфіку і характерні тільки для нього закономірності. Дана специфіка проявляється в унікальності предмета, продукту, знарядь і результатів праці менеджера освіти. Наявність даної специфіки управлінської діяльності менеджера освіти обумовлює необхідність розробки спеціальних освітянських програм в рамках розвитку системи додаткової професійної освіти по цьому напряму, а професійна підготовка менеджерів освіти не може бути інтегрована в систему загальної підготовки менеджерів. Навчальні модулі, які реалізуються на сучасному етапі розвитку освітянських програм в галузі менеджменту в освіті, і здійснюються засобами включення в освітянську програму по напрямку “Менеджмент» ряду спеціальних модулів, включаючи учбові модулі по педагогічному напрямку – вимагають перегляду і модифікації.

Як свідчать результати досліджень в галузі теорії і практики менеджменту, на сучасному етапі соціально-економічного розвитку спостерігається еволюційний перехід від менеджменту, який ґрунтується на принципах авторитарної влади, до ціннісно-орієнтованого менеджменту. Такий тип менеджера володіє готовністю виконувати функції управління, які традиційно склалися, а також здатний до освоєння якісно нових функцій. Підвищується значущість суб’єктивного фактору та активізується роль особистого вибору. Ці зміни обумовлюють нові вимоги до проектування змісту навчання менеджменту в сфері освіти, найважливішими із яких є:

- комплексність і проблемність. Зміст навчання менеджерів освіти в першу чергу повинен вибудовуватися навколо вирішення реальних складних управлінських задач;
- випереджальний характер професійного навчання [1,с.19].

Нові актуалізовані вимоги до професійного навчання менеджерів освіти лягли в основу формування двох підходів до проектування змісту навчання.

Перший підхід передбачає, що проект формується з точки зору того, якою повинна бути професійна діяльність менеджера освіти в системі тих тенденцій, які склалися. В даному підході зміст навчання проектується в майбутнє, що досягається шляхом вивчення основних тенденцій розвитку професійної діяльності в минулому і перенесення цих закономірностей в майбутнє.

Другий підхід в проектуванні змісту навчання менеджерів освіти передбачає побудову моделі професійної підготовки незалежно від тих тенденцій, які склалися в минулому. В даному підході зміст навчання менеджменту орієнтований на задоволення суспільних

потреб, а також в центр навчання ставиться особистість учня і його особисті здібності.

Здається, що даний підхід до проектування змісту навчання менеджменту, також являється обмеженим в зв'язку з тим, що структура професійної компетентності менеджера освіти, відходить на другий план, і принципово значущу позицію набувають особисті потреби суб'єктів навчання, а також їх здібності.

Виділені вимоги до змісту освіти навчання менеджменту освіти, такі як комплексність, проблемність, суб'єктивність і випереджаючий характер професійної підготовки, а також специфіка діяльності менеджера освіти передбачають інтеграцію наукової, освітянської, виховної та інноваційної складової в змісті освіти. Це обумовлює необхідність поєднання традиційних і інноваційних принципів в проектуванні змісту навчання.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

- в Україні перевага надається європейській моделі менеджмент – освіти, де підготовка менеджерів для освітніх організацій здійснюється в рамках системи додаткової освіти;
- відмічається тенденція збільшення долі економічних компетенцій в підготовці менеджерів освіти;
- виявлені два основних підходи до проектування змісту програм навчання менеджменту: на основі вивчення закономірностей минулого досвіду і кращих практик, а також на основі актуалізації якостей особистості і особистого вибору студентів.

Література

1. Власюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід) // Освіта і управління. – 2012. № 1. – С. 59-68.
2. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті. Навч. посібник. Вид. 2-ге доопрацьоване. – К.: Освіта України, 2005.– 256 с.
3. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності:
4. теорія та практика. Моногорафія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 38 с.
5. Журнал «Теорія і методика управління освітою» // http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ttmuo/index.html

ПРИЙОМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ВІДНОСИН

Біліченко О. В.

У статті розглядаються компоненти внутрішньої структури професійної етики медичних працівників: вербальний, перцептивний, інтеракційний. Відповідно до визначеної структури зазначено, що раціональним підходом до побудови занять у медичному коледжі є діалогічний підхід. Акцентовано увагу на тому, що формуванню професійної етики як особистісної професійно значущої якості студентів-майбутніх медичних сестер сприяють такі визначальні особливості діалогічного спілкування: установка на партнерство в спілкуванні; визнання прав партнера на власні погляди і їх захист; вміння слухати і чути партнера; готовність поглянути на предмет спілкування з позицій партнерства; здатність до співчуття і співпереживання. Проаналізовано сутність таких прийомів формування професійної етики майбутніх медиків: ідентифікація, когнітивна інтерпретація, резюмування, емпатійне слухання, саморозкриття, позитивне підкріплення.

Ключові слова: *професійна етика, майбутні медичні сестри, прийоми формування професійної етики.*

TRAINING APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ETHIC RELATIONS FOR MEDICAL STUDENTS AS FUTURE HEALTH WORKERS

Bilichenko O. V.

The article studies verbal, perceptive and interactive components within the structure of medical workers' professional ethics. According to the structure, the dialogic approach of classes' arrangement at medical college is the most rational. The article is focused on the fact that some important peculiarities of dialogic communication support the development of professional ethics as a significant personal professional quality of future nurses. Among these peculiarities are partnership in communication, realizing partner's rights to have own views and defend them, ability to listen to a partner and hear him/her, ability to see the object of communication as a partner, ability to sympathy and interpersonal emotional experience. The research analyses the essence of some approaches to the development of future medical workers' professional ethics, such as identification, cognitive interpretation, summarizing, empathic listening, self-revelation, positive confirmation.

Keywords*: professional ethics, future nurses, approaches to the development of professional ethics.*

Логіко-методологічний аналіз сутності професійної етики медичних працівників дозволяє стверджувати, що, будучи за своєю природою соціальним явищем, на рівні індивідуальної форми буття вона постає у вигляді єдності трьох процесів: обміну інформацією,

пізнання людьми один одного, формування і розвитку міжособистісних відносин. Через цю особливість людина, вступаючи в спілкування в будь-якій сфері соціальної практики, у тому числі і в процесі професійної взаємодії (медичний працівник – пацієнт), закономірно реалізує інформаційно-комунікативну, перцептивно-комунікативну та інтерактивно-комунікативну функції. Тому професійна етика є феноменом, механізм функціонування якого обумовлений особливостями інтелектуальної і емоційної взаємодії суб'єктів діяльності, а її внутрішня структура визначається єдністю трьох компонентів: вербального, перцептивного, інтеракційного, що сприяють успішній реалізації відповідних функцій взаємодії між фахівцями медичного профілю і пацієнтами.

Перший компонент цієї структури – вербальний – забезпечує функціонування механізму передачі – прийому інформації. Його дія спрямована на корекцію сприйняття, розуміння і трактування інформації суб’єктом з метою досягнення необхідного рівня взаєморозуміння в діалозі. Другий компонент – перцептивний – забезпечує функціонування процесів, спрямованих на пізнання суб'єктом як власного внутрішнього стану, так і суб'єктивної сфери свідомості пацієнтів, які мають з медичним працівником безпосереднє спілкування в умовах виконання ним професійних функцій. Його зміст виявляється в прагненні фахівця критично оцінювати власні і чужі мотиви, цілі і установки поведінки, адекватно визначати суть соціальних і рольових позицій учасників взаємодії. Третій компонент – інтеракційний – забезпечує функціонування механізму регуляції поведінки пацієнтів в умовах професійних ситуацій спілкування. Зміст даного компонента знаходить відображення в потребі суб'єкта опанувати культуру міжособистісної взаємодії, дотримуватися вимог професійного спілкування, розвивати навички усвідомленого конструювання, коректування і оцінки результатів власної діяльності.

Ефективність формування професійної етики студентів медичного коледжу значною мірою залежить від орієнтації викладача на діалогічну стратегію навчальної взаємодії [4]. Діалогічний метод розглядається нами як метод емоційно-інтелектуального стимулювання навчального процесу, оскільки такий вид спілкування сприяє реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті. Ми використовуємо термін «метод емоційно-інтелектуального стимулювання», оскільки діалогове спілкування не може вважатися тільки прийомом, що лише підкреслює значущість технологічного комплексу, який використовується для формування професійної етики студентів.

Як відомо, термін «діалог» є багатозначним. Монологічне спілкування передбачає домінування у взаємодії єдиної волі одного з її учасників (зазвичай, викладача), його цінностей, поглядів, інтересів, що має бути беззастережно прийняте іншими учасниками (можливо, студентами). Діалогічне спілкування є спільним обговоренням проблеми, причому важливим є факт загальної зацікавленості вирішенням завдання. За умов монологічного спілкування один з

учасників є активним (суб'єктом спілкування) і спрямовує свою активність на іншого учасника (об'єкта спілкування), що залишається при цьому пасивним. Діалогічне спілкування передбачає активність (суб'єктність) усіх учасників. Діалогічна стратегія педагогічної взаємодії виявляється у сприйнятті студентів як психологічно рівноправних партнерів, вірі в їх потенційні творчі можливості, налаштованості на взаєморозуміння і творчу співпрацю, наданні студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення [3, с. 35].

Процес формування професійної етики студентів, природно, передбачає і функціонально-рольові або ділові відносини. Для такого роду стосунків характерне спілкування, пов'язане з головною функцією процесу, що вивчається, – передачею студентові знань і вмінь, необхідних для формування етичних основ професійної діяльності. Предметом діалогу тут виступає навчальна діяльність, а змістом – спеціальні знання і культурно-історичний досвід людства.

Відзначимо, що розвитку діалогічних відносин у процесі формування професійної етики студентів сприяють: установка на партнерство в спілкуванні; визнання прав партнера на власні погляди і їх захист; вміння слухати і чути партнера; готовність поглянути на предмет спілкування з позицій партнерства; здатність до співчуття і співпереживання [5]. Таким чином, діалогічне спілкування сприяє формуванню професійної етики як професійно значущої особистісної якості студентів-майбутніх медичних сестер.

Діалогічне спілкування має в своєму розпорядженні багатий арсенал емоційно-інтелектуальних прийомів, що сприяють формуванню професійної етики студентів.

Ідентифікація (від лат. identificare – ототожнення) – це спосіб розуміння іншої людини через усвідомлене або неусвідомлене уподібнення її характеристикам самого суб'єкта. В межах нашого дослідження важливим є розгляд ідентифікації як механізму перенесення себе в ситуацію або позицію іншої людини. В процесі цього «проникнення» стають ближчими особистісні сенси, що допомагає зрозуміти внутрішній стан, мотиви, почуття іншої людини [1].

Когнітивна інтерпретація – це пояснення того, що намагається висловити співрозмовник, але поки не може зробити це достатньо ясно. Він поки повністю не усвідомлює свої відчуття і стан. Використання цього прийому найбільш виправдане тоді, коли встановився добрий психологічний контакт. Основна мета – допомогти співрозмовникові побачити зв'язки або якісь аспекти ситуації, які він повністю не усвідомлює [9].

Резюмування — прийом, схожий на інтерпретацію, але в цьому випадку підсумовуються основні ідеї і почуття співрозмовника, висловлені ним відкрито на конкретному етапі розмови. Тут ступінь розуміння поглядів учасника діалогу тим, хто слухає, підвищується, за рахунок того, що це не просто перефразування. Резюмуючі реакції допомагають поєднати фрагменти розмови в смислову єдність. Вони

дають впевненість у точності сприйняття повідомлення співрозмовника і допомагають студентові зрозуміти, наскільки добре йому вдалося передати свою думку [8].

Підбадьорювання і емпатійне слухання – це прийоми підтвердження того, що медичний працівник хоче прийняти думки і відчуття пацієнта незалежно від того, якими б вони не виявилися. Наведемо приклади реакцій такого типу: «Так, я розумію Ваш стан», «Продовжуйте, продовжуйте», «Не хвилюйтеся», «Я Вас уважно слухаю» [2]. Такий спосіб реагування на промову іншого учасника діалогу називають «відкриваючим», тобто таким, що сприяє розкриттю особистісних особливостей, поглядів, станів; допомагає налагодженню діалогічних стосунків, особливо на самому початку. Ці реакції знижують напруженість співрозмовника, яка виникає внаслідок фобії бути незрозумілим або дістати мовчазну відмову.

Саморозкриття – ілюстрація на конкретному прикладі того, який мають перебіг процеси, подібні тим, що переживає пацієнт. Подібність повинна полягати не в схожості зовнішніх обставин, ситуацій, а в глибокій ідентичності значень і відчуттів. Конкретні ілюстрації мають бути безоцінними, тобто не мати характеру моральних оцінок і повчань. Це не образ (так повинно бути), що ідеалізується, а інцидент, що був насправді з різними проявами особливого стану, через які проходить людина. Дані, що наводяться, мають бути досить детальними і точними, щоб пацієнт мав можливість самостійно зробити висновки. Саморозкриття є корисним емоційно-інтелектуальним прийомом стимулювання формування професійної етики студентів-майбутніх медиків. Пропоновані емоційно – інтелектуальні прийоми стимулювання процесу формування професійної етики студентів у межах діалогічного спілкування створюють умови для використання ще одного прийому – встановлення особистого контакту. Цей прийом сприяє налагодженню взаємодії і міжособистісного спілкування [7].

Особистий контакт може бути різних видів. Це фізичний (тактильний) контакт, який встановлюється за допомогою дотику; візуальний – за допомогою погляду; вербальний – за допомогою слів; пластичний – виражений жестом; предметно-дієвий – коли предмет і дія виступають засобом встановлення зв'язку. Найбільшу цінність для формування професійної етики студентів медичного коледжу має візуальний контакт – «контакт очей». Р. Кемпбелл пише: «Відкритий, природний, доброзичливий погляд прямо в очі ... істотно важливий не лише для встановлення гарної комунікативної взаємодії, але і для задоволення емоційних потреб». Тобто з позиції формування професійної етики студентів-майбутніх медичних працівників важливо виробляти таке вміння: не «поглядати» на пацієнта, спілкуючись з ним, а дивитися в його очі, посилаючи через свій погляд розуміння ситуації, віру в нього, його сили. Візуальний контакт поступово доповнюється вербальним, тактильним, наочно-дієвим. У процесі відпрацювання даного прийому формування професійної

етики студенти – учасники спілкування вчаться встановлювати різного виду особисті контакти. Прийом, що також сприяє формуванню професійної етики студентів, – *позитивне підкріплення*. Це різного роду дії, що викликають у студентів задоволення тим, що було зроблено. Кінцева мета позитивного підкріплення – формування ставлення до соціальних і культурних цінностей і закріплення психологічних новоутворень. Підкріплення може бути мімічним (посмішка, добрий погляд, милий вираз обличчя), пластичним (дружній жест, вітальний рух рук, погладжування), вербальним (добре слово, комплімент), наочним (вручення сувенірів, квітів), дієвим (простягання руки, пропозиція чого-небудь, поступка) [6].

Впровадження розглянутих вище прийомів формування професійної етики майбутніх медичних сестер може сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх працівників медичного профілю.

Література

1. Бандурка О. М. Основи психології і педагогіки: підручник / О. М. Бандурка, В. О. Тюріна, О. І. Федоренко. – Харків: Видавництво Національного університету внутрішніх справ, 2003. – 298 с.
2. Василишин Х. А. Комунікативна компетентність вчителя в роботі з сором'язливими дітьми / Х. А. Василишин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 2. – С. 64–72.
3. Галузяк В. М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Бердянської сесії І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 р.): у 5-ти частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч.3. – С. 34-37.
4. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 228 с.
5. Кончакова А. С. Психолого-педагогічна наука про сутність та особливості навчального діалогу / А. С. Кончакова // Наукові пошуки: зб. наук. пр. Сумського державного пед. ун-ту. – 2013. – Вип. 9. – С. 99–104.
6. Литвинова О. В. Сутність поняття "культура діалогу» в психолого-педагогічних дослідженнях / О. В. Литвинова // Вісник Запорізького нац.ун-ту. Педагогічні науки. – 2011. – № 2 (15). – С. 68–71.
7. Певзнер М. Н. Педагогическое консультирование : учеб. пособие /под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с.
8. Харченко С. Я. Соціально-педагогічне консультування : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Я. І. Юрків ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 403 с.
9. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога: Курс лекцій / І. Л. Холковська. – Вінниця: Нілан, 2013. – 196 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Богоносюк З. В.

У статті розглядаються психологічні парадигми дослідження конфлікту: психоаналітична, екзистенціальна, соціотропна, динамічна, соціометрична, інтеракціоністська, необіхевіористська. Проаналізовано причини та наслідки конфліктів відповідно до цих напрямів психологічних досліджень. Запропоновано класифікацію конфліктів за їх предметом.

***Ключові слова**: психологічні парадигми, конфлікт, психоаналітична, екзистенціальна, соціотропна, динамічна, соціометрична, інтеракціоністська, необіхевіористська концепції.*

PSYCHOLOGICAL PARADIGMS OF STUDYING INTERPERSONAL CONFLICTS

Bohonosiuk Z. V.

The article deals with the psychological paradigms of the study of conflict: psychoanalytic, existential, sociotropic, dynamic, sociometric, interaktionist, neobiheviorist. The causes and consequences of conflicts according to these directions of psychological research are analyzed. The classification of conflicts according to their subject is proposed.

***Keywords**: psychological paradigms, conflict, psychoanalytic, existential, sotsiotropnaya, dynamic, sociotropic, dynamic, sociometric, interaktionist, neobiheviorist conceptions.*

Психологічні дослідження конфліктів займають центральне місце серед досліджень інших наук, присвячених цій проблемі. Це пов'язано, в першу чергу, з широтою об'єктного і предметного полів, а найголовніше, безпосереднім виходом на особистісний аспект конфліктів – визначенням психологічних механізмів і особистісних детермінант конфліктної поведінки [1]. Різноманітність психологічних досліджень конфліктів вимагає їх систематизації і поглибленого аналізу [3]. Варто зазначити, що систематизація психологічних досліджень конфліктів пов'язана з тими ж труднощами, що і систематизація у межах міждисциплінарних досліджень, – відсутністю загальної основи. Тому ми аналізуватимемо проведені психологічні дослідження, використовуючи різні підстави.

У першу чергу хотілося б зупинитися на дослідженнях конфлікту у межах *психологічних парадигм,* в основному розроблених у західній психології. До основних можна віднести: психоаналітичну (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм); екзистенціальну (Л. Бінсвангер, Р. Ленг, В. Франкл); соціотропну (В. Макдугалл, С. Сигеле); динамічну (К. Левін); соціометричну (Дж. Морено); інтеракціоністську (Г. Блумер, М. Кун, Т. Шибутані); необіхевіористську (Н. Міллер, Дж. Доллард) концепції.

Дослідженням *фрейдистської (психоаналітичної)* орієнтації властиве біопсихологічне трактування причин конфліктів. Згідно з нею, конфлікти є наслідком невідповідності моральних громадських умов і обставин, з одного боку, вимогам природних інстинктів, – з іншого. Як вважав З. Фрейд, конфлікт виникає тоді, коли сила дії громадських умов істотно перевищує здатність людини до сублімації. Такі конфлікти можуть виражатися в неврозах, злочинній поведінці. Згідно з З. Фрейдом, людина конфліктна за самою своєю природою, оскільки в ній існують неусвідомлювані і усвідомлювані бажання, що мають амбівалентний характер і спрямовані на одні і ті ж об'єкти. Всі людські почуття суперечливі, що призводить до постійної боротьби між ними. Амбівалентність почуттів призводить до амбівалентності особистості, тобто вони до того ж є і наслідком протиріч соціального буття [1].

Услід за З. Фрейдом, австрійський психолог А. Адлер розглядав джерело конфліктів у незахищеності особистості перед навколишнім світом, усвідомленні своєї неповноцінності і недосконалості, в прагненні зміцнитися шляхом переваги над іншими. На його думку, спроби звільнитися від почуття неповноцінності ведуть до невротичних зривів, до конфліктів.

Послідовники З. Фрейда неодноразово намагалися відійти від однобічного, біопсихологічного розуміння причин конфлікту. Так, на думку К. Хорні, конфлікт виникає в системі взаємовідносин індивіда з соціальним оточенням, а не як ефект конфронтації з цим оточенням психічних сил, закладених в організмі, що шукають виходу. К. Хорні відкидала інстинкти смерті, руйнування, природжену агресивність, але стверджувала, що ворожість виникає у людини при зіткненні її із спочатку ворожим світом. У цьому зіткненні, що становить її центральний внутрішній конфлікт, і відбувається, на її думку, самореалізація особистості.

Е. Фромм, полемізуючи з З. Фрейдом, стверджував, що в процесі свого розвитку людина приходить до відособлення й індивідуалізації. Це здійснюється в постійному конфлікті особистості з соціальним середовищем. За Е. Фроммом, індивід може позбавитися від самотності і почуття власної «ницості» тільки завдяки «втечі від всякої свободи», що пов'язано з несвідомою діяльністю, яка може бути вивчена в основному психоаналітичними методами.

У центрі уваги *екзистенціального психоаналізу* знаходиться певний історичний тип «нещасної свідомості» – шизоїдна особистість. Це людина, у якої порушені зв'язки не лише з навколишнім світом, іншими людьми, але і з самою собою. Її сприйняття власного «Я» розколоте, внутрішня мотивація своєї поведінки й інтерпретація ставлення до неї інших людей надзвичайно складні, суперечливі і заплутані. Виникнення шизоїдної свідомості, згідно з думкою англійського психолога Р. Лейнга, обумовлене зіткненням спочатку гуманного суб'єкта з суспільством, конфліктом між достовірністю екзистенціального буття і недостовірністю соціальної дійсності [1].

У 20-і і 30-і роки XX ст. конфлікт починає привертати увагу соціальних психологів. На думку англійського психолога В. Макдугалла, конфлікти в суспільстві неминучі, оскільки людям властиві соціальні інстинкти типу страху, стадності, самоствердження тощо. Ці інстинкти передаються у спадок, тому люди постійно конфліктують, вступають у протиборство. Спираючись на твердження Ч. Дарвіна про те, що інстинкт боротьби за виживання забезпечує існування і розвиток виду, В. Макдугалл неправомірно розповсюдив його на суспільство. Створена ним теорія інстинктів соціальної поведінки визначила *соціотропний* напрям у психологічних дослідженнях конфліктів.

Досліджуючи проблеми *групової динаміки,* К. Левін з цієї позиції розглядав і проблему конфлікту. На думку К. Левіна, основою конфлікту є психічні стани особистості (фрустрація, напруженість, дискомфорт), які відображають міру незадоволення об'єктами довкілля, на які спрямовані потреби особистості. В результаті цього, об'єкти довкілля набувають мотива-ційного значення. Порушується рівновага між індивідом і середовищем, що веде до напруженості і конфліктів. Виходячи з розробленого вчення про мотивацію і теорію поля, К. Левін описав основні види внутрішньоособистісного конфлікту.

Відповідно до психологічної теорії *соціометрії,* розробленої Дж. Морено, міжособистісні конфлікти визначаються станом емоційних стосунків між людьми, їх симпатіями і антипатіями по відношенню один до одного. Дж. Морено дійшов висновку, що всі конфлікти, від міжособистісних до міжнародних, можуть бути вирішені шляхом своєрідної «перебудови людей відповідно до їх емоційних переваг». Дж. Морено вважав, що «соціометрична революція» дозволила б гармонізувати громадські стосунки.

На думку представників *інтеракціоністського напряму* головні причини конфліктів криються в процесі соціальної взаємодії. При виникненні обурень у стосунках «індивід-середовище» суб'єкт починає відчувати внутрішню дисгармонію, незручність, психологічний дискомфорт. Прагнучи усунути їх, індивід здійснює активні дії для того, щоб пристосуватися до середовища. В ході цього пристосування і виникають конфлікти, тобто пристосувальна поведінка натрапляє на протидію.

Представники цього напряму розглядають конфлікти переважно як рольові, тобто конфлікти, що виникають внаслідок того, що до носіїв однієї ролі різні групи пред'являють неоднакові, часто суперечливі вимоги. Такі конфлікти можна пом'якшити або їх уникнути, якщо звільнити людину від частини ролей (якщо їх у неї багато) з урахуванням значущості ролі для особистості, оцінок і санкцій за невиконання тих або інших ролей або за відмову особистості від виконання певних ролей. Вибір поведінки індивідом в ситуації рольового конфлікту визначається, зрештою, характером очікуваних санкцій і орієнтації особистості.

Основою розуміння конфлікту у межах *необіхевіористської* орієнтації є теорія «фрустрації-агресії», сформульована в 40-і роки Н. Міллером і Дж. Доллардом [4]. Ключове місце в цій теорії займає припущення про те, що будь-яка умова, що перешкоджає досягненню мети, може викликати фрустрацію і привести до появи агресії – прагнення зруйнувати або усунути перешкоду. Агресивна поведінка може залишитися нереалізованою внаслідок стримування можливими негативними наслідками для особистості або здійснитися у формі «зміщеної агресії», спрямованої не на безпосереднє джерело фрустрації, а на будь-який об'єкт. У цій моделі конфлікту агресія обов'язково передбачає попередню їй фрустрацію, але зворотна залежність не така жорстка, тобто шляхом навчання індивід може виробити неагресивну реакцію на фрустрацію. У подальші роки прибічниками цієї концепції внесені істотні доповнення: введено поняття агресивного спонукання, яке є наслідком події, що фруструє, і безпосередньою причиною агресивної поведінки, визначений також такий спонукач агресії, як емоція гніву, зроблений акцент на наслідуванні і залежності поведінки від винагороди.

Психологічні дослідження конфліктів можна класифікувати за їх предметом. На думку Н. Гришиної таких предметів всього три [2]:

1) соціально-психологічні аспекти соціальних конфліктів, які як будь-яке соціальне явище, як вторинні містять психологічні компоненти;

2) міжгрупові конфлікти, що виникають при безпосередній взаємодії малих груп;

3) міжособистісні конфлікти, що виникають у взаємодії окремих осіб.

Існуючі конфліктні явища, що залишилися за межами цих концепцій, у вітчизняній науці є предметом вивчення соціології або психології.

Література

1. Галузяк В.М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця:ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Холковська І.Л. Основні напрями психологічних досліджень міжособистісного конфлікту // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.XIV, част. 1. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. – С. 353-359. (Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості»).
4. Холковська І.Л. Сучасні підходи до розуміння структури і динаміки конфліктів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. Випуск 40. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2014. – С. 411-415.

МОДЕЛЬ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Волошина О. В., Ємець К. І.

У статті представлено модель корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Розкрито педагогічні умови і етапи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: діагностично-консультативний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний, просвітницький, контрольний, соціокультурний.

***Ключові слова**: діти з особливими освітніми потребами, корекційно-педагогічна робота, психолого-педагогічний супровід.*

MODEL OF CORRECTIONAL-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Voloshyna O. V., Yemets K. I.

The article presents a model of correctional and pedagogical work with children with special educational needs in the conditions of a comprehensive educational institution. The pedagogical conditions and stages of psychological and pedagogical support of children with special educational needs are revealed: diagnostic-consultative, organizational-methodical, corrective-developmental, educational, control, socio-cultural.

***Keywords**: children with special educational needs, correctional and pedagogical work, psychological and pedagogical support.*

Моделювання, як основний метод дослідження, дає можливість запропонувати і теоретично обґрунтувати ефективність організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Моделювання є імітуванням досліджуваного реального об'єкта шляхом створення спеціальних аналогів (моделей). В «Енциклопедії освіти» зазначено, що «модель – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об’єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об’єкта [3, с. 516].

Модель є базовим елементом для будь-якого наукового дослідження на емпіричному, теоретичному і практичному рівнях. Моделювання як метод наукового дослідження набуває широкого поширення в психолого-педагогічній науці. Метод моделювання – це побудова і вивчення психолого-педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті (моделі), що відображає елементи педагогічного процесу, структуру, властивості, сукупність зв'язків і відносин між

елементами. З практичної точки зору моделювання дозволяє планувати і проектувати психолого-педагогічну діяльність, відображає в узагальненому вигляді всі елементи і зв'язки досліджуваного процесу [1, с.125].

Методологічною основою створення моделі корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП є: гуманістична парадигма в психології (А. Маслоу, К.Роджерс), яка спрямована на розвиток потенціалу особистості школяра з ООП в процесі супроводу на основі розуміння, довіри; особистісно-орієнтований підхід (Є. Бондаревська, І. Якіманська), пріоритетом якого є потреби, цілі і пріоритети розвитку дитини; психолого-педагогічна антропологічна парадигма (Б. Братусь, В. Слободчиков) передбачає цілісний підхід в організації корекційно-педагогічної роботи з дитиною в єдності її сутнісного, особистісно-типологічного та особистісно-індивідуального рівнів розвитку; концепція психолого-педагогічної підтримки (В. Газман) характеризує зміст супроводу процесу розвитку особистості школяра з ООП; компетентнісний і системно-діяльнісний підходи (М. Каган, О. Леонтьєв, Д. Ельконін), в контексті яких пріоритетним стає індивідуальний супровід освітньої діяльності учня [2,с.16].

Основна мета моделі корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу: забезпечення міждисциплінарної, ефективної взаємодії фахівців у вирішенні питань про зміст, форми, методи і прийоми навчання корекційно-розвиваючої роботи, що сприяють соціалізації, адаптації всіх суб'єктів освітнього процесу.

Основними педагогічними умовами ефективної корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу є:

- організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров’я;
- активне залучення сімей до корекційно-педагогічної роботи з дітьми з ООП; впровадження інноваційних форм і методів взаємодії школи та сім’ї;
- формування особистісної готовності педагогічного колективу до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Основними принципами організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу є: персоніфікації – індивідуальний характер допомоги дитині; мотивації, який передбачає формування внутрішнього спонукання до взаємодії з дитиною з ООП; гуманності – чуйного, доброго ставлення до дитини ООП, вміння концентруватися на її проблемах, зрозуміти її, співпрацювати з її родиною; тільки розуміння батьками важливості такої допомоги і участь в її наданні забезпечать позитивні результати цього процесу; принцип розвиваючого середовища, в якому знаходиться дитина, сприяє формуванню компенсаторних механізмів організму і нормальному розвитку дитини, реалізації наявних у такої

дитини потреб у відповідності з її можливостями. Реалізація основних принципів корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі базується на наступних змістових і організаційних підходах, методах, формах: індивідуальний навчальний план та індивідуальна освітня програма учня, психолого-педагогічний консиліум освітнього закладу; компетентність фахівців і підвищення їх кваліфікації, асистенський супровід дитини з ООП в освітньому процесі; доступність класів та інших приміщень закладу, оснащення освітнього процесу технічними засобами і технологіями, адаптивне освітнє середовище навчання і соціалізації; розвиток навичок співпраці, взаємодії та взаємодопомоги, формування толерантного сприйняття і відносин учасників освітнього процесу.

У нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміється етапність, створювана в процесі корекційно-педагогічної роботи, яка дозволяє забезпечити ефективну міждисциплінарну взаємодію фахівців у вирішенні питань щодо змісту, форм, методів і прийомів навчання, корекційно-розвивальної роботи, які сприяють соціалізації, адаптації всіх суб'єктів освітнього процесу.

Етапи психолого-педагогічного супроводу: діагностично-консультативний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний, просвітницький, контрольний, соціокультурний.

Діагностично-консультативний етап. На цьому етапі збираються первинні відомості про учня. Складається загальна картина навчальної діяльності в класі, вивчається медичний анамнез. Також відбувається спостереження за діяльністю учня на уроці і перервах з метою збору інформації про особливості його поведінки, ступінь включеності в освітній процес, рівень сконцентрованості на завданнях, рівень працездатності, наявності виснаження тощо. Бесіди з учителем і батьками доповнюють відомості про дитину, допомагають визначити ті проблеми і труднощі, які не були виявлені в процесі спостереження. Крім того, зустріч з батьками дає можливість фахівцям допомогти їм подолати важкі ситуації у навчанні, сприяє кращому розумінню проблем дитини. Основним моментом цього етапу є багаторівнева діагностика учнів фахівцями, що опікуються розвитком дитини: дефектологом (навчальна і пізнавальна діяльність, знання програми, здатність до навчання і навченість); логопедом (мовна діяльність); психологом (міжособистісні відносини, емоційно-особистісна сфера, пізнавальна діяльність). Результати діагностики кожний фахівець фіксує.

Через деякий час відбувається повторна консультативна зустріч з батьками і вчителем з метою інформування щодо результатів діагностики з дитиною, роз'яснення етапів корекційної програми, включення батьків і вчителя в реалізацію індивідуального освітнього маршруту, індивідуальних корекційних програм.

Організаційно-методичний етап. Проводиться консиліум, мета якого полягає в організації корекційної роботи; складається

індивідуальна програма розвитку. У роботі консиліуму приймають участь: заступник директора з навчально-виховної роботи – керівник консиліуму, психолог, дефектолог, логопед, вчитель (класний керівник), асистент учителя. Обговорення грунтується на думках кожного фахівця щодо рівня розвитку дитини. За підсумками консиліуму приймається рішення і рекомендації про необхідність проведення певної корекційної роботи, напрямів цієї роботи, далі складаються комплексні програми розвитку на весь навчальний рік, планується сумарне навантаження на дитину. В кожному окремому випадку розробляються різні моделі взаємодії фахівців.

Корекційно-розвиваючий етап. На цьому етапі необхідно, враховуючи навчальне навантаження, особливості учнів, правильно організувати процес роботи. Важливо не перевантажити дитину, сформувати позитивну мотивацію на спільну діяльність, врахувати індивідуальні особливості особистості, особливості соціального оточення. У роботі фахівців можна виділити наступні напрями корекційної роботи: корекційна робота з емоційно-вольовою сферою дитини, корекційна робота з пізнавальною сферою дитини, корекційна робота з формування базових навчальних компетенцій, корекційна робота з мовними порушеннями. Формами її проведення є: індивідуальна корекційна робота в спеціально обладнаному кабінеті (Логопункт). Зміст занять повинен плануватися з урахуванням побажань учнів та їх батьків.

На просвітницькому етапі проводяться консультації психолога з усіма дорослими учасниками освітнього процесу, вчителями, батьками. Пріоритетною роботою є корекція стосунків між батьками і дітьми.

Контрольний етап. Проведення поточної діагностики і проміжного консиліуму. На проміжному консиліумі обговорюється динаміка розвитку дітей з найбільшими складнощами, корегуються програми, приймається рішення щодо зміни форм роботи (наприклад, не групова, а індивідуальна), вирішується питання про адекватні форми навчання в школі. Далі необхідно продовжити заняття за корекційними програмами з урахуванням внесених змін, проводиться консультативна робота з батьками та педагогами.

Продовжуються заняття за корекційними програмами з урахуванням внесених змін, відбувається консультативна робота з батьками та педагогами.

Соціокультурний етап спрямований на впровадження нових технологій роботи з дітьми з ООП, що відповідають віковим, індивідуальним, психологічним і фізіологічним особливостям дітей.

Ефективність реалізації моделі корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу передбачає позитивні зміни в навчальних результатах учнів, включення в соціокультурне середовище, включення батьків в спільне вирішення шкільних

проблем, ефективну реалізацію індивідуального психолого-педагогічного супроводу.

Проаналізувавши особливості організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, можна зробити висновок, що вона спрямована на забезпечення узгоджених процесів: супровід розвитку дитини і супровід процесу її навчання, виховання, корекції наявних відхилень (включає корекційну роботу, спрямовану на виправлення або послаблення наявних порушень, і розвиваючу роботу, спрямовану на розкриття потенційних можливостей дитини, досягнення оптимального рівня розвитку); комплексна технологія, особливий шлях підтримки дитини, допомога у соціалізації такої дитини.

Література

1. Волошина О., Джой Н. Модель підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 123 – 126.
2. Волошина О.В. Основи корекційної педагогіки. Методичні вказівки до виконання практичних занять. / О.В. Акімова, О.В. Волошина. – Вінниця: , 2014. – 123 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Герасимова І. Г.

Стаття присвячена актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх менеджерів-керівників освітніми закладами. Вплив на прогрес суспільства менеджменту, необхідність реформування освітньої галузі зумовили аналіз досвіду теорії і практики управління. Провідними у цьому контексті є американська і японська школи менеджменту. З'ясовано, що освітня підготовка менеджерів в Україні пов'язана як з переходом до ринкових відносин, розвитком конкуренції тощо, так і з загальними суспільними процесами, зокрема з ідеєю гуманізму, з ставленням до людини як до найвищої цінності. Проникнення цієї ідеї у розвиток теорії і практики менеджменту зумовила гуманізацію управлінської діяльності, як одну з провідних тенденцій її розвитку.

Ключові слова: *менеджери-керівники, професійна підготовка, теорія і практика менеджменту, гуманізація професійної діяльності, гуманізація професійної підготовки.*

GUMANISTIC BASES OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE MASTERS-LEADERS OF EDUCATION

Herasymova I. H.

This article discusses the current problem of professional training of future managers-leaders of educational institutions. The influence of management on the society progress, the need for reformation in the educational field predetermined the analysis of the experience acquired in the domain of theory and practice of management. In this context, the leading schools are American and Japanese management schools. The important factor that influences on the preparation of managers is humanism and the attitude to the human being as the highest possible value. The penetration of this idea into the development of the theory and practice of management resulted in the humanization of managerial activities as one of the leading trends in its development.

***Keywords**: managers-leaders, professional training, theory and practice of management, humanization of professional activity, humanization of professional training.*

Давно відомою істиною є залежність майбутнього розвитку країни від процесів, що відбуваються в системі освіти, у тому числі й управлінні закладами освіти. Прагнення реалізувати демократичні перетворення зумовлює зміну парадигми управління, передбачає зміни як у змісті, так і підходах до управління. Значною мірою успішність реформ освітньої галузі забезпечується новим управлінським мисленням, що ґрунтується на засадах демократії, гуманізму, любові і повазі до людей.

Саме від керівника залежить сприятливий психологічний клімат, умови навчання як учнів, так і діяльності педагогічного колективу. А нові реалії ринкових умов обумовлюють підготовку керівника до ролі менеджера, що володіє відповідною підготовкою, високий рівень управлінської культури, усвідомлює соціально-економічні зміни суспільного життя, здатний забезпечити ефективне керівництво освітнім закладом.

Професійна підготовка сучасного керівника закладу освіти має спиратися на досвід розвитку теорії і практики менеджменту. Оскільки саме завдяки управлінню відбулися докорінні зміни життєдіяльності країн, які прийнято називати високорозвиненими. Теорія і практика менеджменту відображає суттєві суспільні зміни, які відбулися з началом XX століття, появою перших теорій менеджменту. Ці традиції є досить відомими.

Щодо підготовки управлінських кадрів, то зазвичай розглядається американська і японська системи, що ґрунтуються на протилежних засадах. Водночас вони складають основу для підготовки управлінців в європейських країнах. Зрозуміло, що використання зарубіжного досвіду потребує адаптації до національних реалій, зваженого до нього ставлення.

Маємо підкреслити відображення у розвитку теорії і практиці менеджменту суспільних процесів, зокрема ідеї гуманізму. Розвиток цієї ідеї має давню історію, оскільки людина завжди прагнула до справедливості, мріяла про щастя. Це знайшло своє відображення в усній народній творчості, літературі, філософських та релігійних концепціях різних народів, починаючи з глибокої давнини. Лише в епоху Ренесансу гуманізм виступає як певна цілісна система поглядів, які утверджують могутність і свободу творчого людського духу. Подальший розвиток цієї ідеї пов'язаний з діяльністю ідеологів періоду буржуазних революцій, що відбуваються протягом 17, 18 та на початку 19 століть. Основою розвитку ідеї гуманізму у цей час стає намагання знайти такий шлях у суспільному розвитку, який би не суперечив інтересам особистості. Проте кожна епоха вносила в її розуміння щось нове. Але принципова її сутність полягає у ставленні до людини як до найвищої цінності.

З другої половини XX ст. ідея гуманізму проникає у розвиток теорії та практики менеджменту, а гуманізація стає однією з провідних тенденцій розвитку сучасного управління.

Як відомо, основою сучасного розуміння поняття гуманізму є теза, сформульована І. Кантом – людина може бути для іншої людини тільки метою, а не засобом. Ця думка набула значної актуальності у середині XX століття. Саме в цей час у суспільстві були усвідомлені негативні наслідки бурхливого розвитку науки, науково-технічної революції. Розуміння того, що однією з причин виникнення глобальних катастроф є технократизація суспільства, призвело до пошуку шляхів подолання проблем, що виникли у дегуманізованому житті.

Це стає особливо очевидним у післявоєнні роки. Саме з кінця 50-х років гуманізація суспільства розглядається одним із засобів збереження миру, розв'язання проблем, що виникли внаслідок занадто раціональної діяльності людини.

У ці роки відбуваються і значні зміни у підходах до управління. У сучасній літературі немає однозначності у тлумаченні понять «менеджмент», «управлінська діяльність» та співвідношенні з ними поняття «керівництво». Не заглиблюючись у термінологічні дискусії, будемо використовувати терміни «менеджмент» та «управлінська діяльність» як синоніми, а термін «керівництво» – їх складовою частиною.

Слід зазначити, що менеджером називають керівника, який професійно займається управлінням, обіймає відповідну посаду, у підпорядкуванні якого є люди. Відповідно до змін, що відбуваються у менеджменті, виникають і вимоги до професійної діяльності менеджерів. При цьому кожний наступний етап у розвитку управлінської діяльності базується на тому підґрунті, який сформувався на попередньому, вбирає у себе позитивний досвід. Відповідно у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів-

керівників закладів освіти мають враховувати найкращі його надбання.

Добре відомо, що управлінська діяльність існує з тих часів, коли у суспільстві виникла потреба спільної діяльності. Поява професійних управлінців, тобто процес професіоналізації менеджменту відбувається у часи, коли управлінська діяльність відокремлюється від виробничої. Водночас менеджмент як самостійна наукова галузь виникає лише на межі XX сторіччя. Розвиток теорії менеджменту пов'язаний, перш за все, з розвитком сфери виробництва у США. В цей період є провідними концепції Ф.Тейлора, М.Вебера, А.Файоля, які переважно обґрунтовували доцільність раціонального підходу, в межах якого людина розглядалась органічним елементом системи, одним з виробничих факторів або ж повне ігнорування фактору людина як такого.

Переломною подією у розвитку суспільства в цілому, менеджменту зокрема стала економічна криза 30-х років XX ст. Саме з цього часу починається розвиток школи «людського фактору», що в теорії менеджменту пояснюється реакцією на обмеженість управлінського раціоналізму.

У цей період виникає школа поведінкових наук на чолі з Р.Лайнертом, Д.Мак-Грегором, Ф.Герцбертом та ін. У її основі знаходиться теорія біхевіоризму, кредо якої було сформульовано в XIX столітті і визначалося формулою – «стимул-реакція». Теорія біхевіоризму була покладена в основу школи «людських відносин». Її заснували М.Паркер Фолет та Е.Мейо. Використання досягнень поведінкових наук у менеджменті дозволяло маніпулювати людьми, давало можливість розв'язувати завдання розробки та реалізації методів по налагодженню міжособистісних взаємин.

Використання в менеджменті досягнень психології свідчить і про зміни вимог до професійної підготовки управлінців, бо досягти підвищення продуктивності виробництва за рахунок лише раціоналізації виробничих процесів вже неможливо. Проте звернення до людини, «людського фактора» має поки що дегуманістичний характер. У повоєнні роки, коли відбулися істотні зміни у ставленні до менеджменту, він стає невід'ємною частиною будь-якої людської діяльності, де є необхідність задіяти знання та здібності людей. Суттєвим змінам піддаються уявлення про організацію. Якщо раніше вона уявлялась закритою системою, то тепер – розглядається відкритою, що активно взаємодіє із зовнішнім середовищем. Кінцевий результат такого пристосування відзначається як станом зовнішнього середовища, технології виробництва, так і змінами в «людському капіталі», що в основі має особистісні якості людей [1].

Фахівці відзначають, що у зв'язку з трансформацією уявлень про організацію відбуваються значні зміни стосовно ставлення до людини у виробничому процесі, що підтверджує тенденцію гуманізації менеджменту. Якщо раніше людина (людський фактор у цілому), являла собою засіб вирішення розв'язання завдань, то в повоєнні роки

до неї починають ставитися як до однієї із складових успішної діяльності підприємства. Особливого значення набувають особистісні якості людей, «людський капітал» підприємства. Усвідомлення того, що досягнення ефективності функціонування виробництва, колективу неможливе без урахування потреб людини, зумовлює саме те, що людина стає одним з головних факторів їх успішності. Менеджери у своїй діяльності мають ураховувати це. Відповідно змінюються і вимоги до професійної підготовки менеджерів. Вона поєднує як раціональний підхід, так і гуманістичний.

Особливого значення у зв'язку з цим набуває така функція менеджера, як укомплектування штату, оскільки виникає розуміння залежності успішності діяльності підприємства від людей, які працюють у ньому. Посилюється увага і до комунікацій в організації, бо саме обмін різноманітною інформацією впливає на формування психологічного клімату, тому канали спілкування мають бути відкритими. Умовою виконання функції комунікації менеджером визнається необхідність взаємодіяти з колективом, ураховувати його думки.

Означене свідчить про посиленні значення психолого-педагогічної підготовки менеджерів, відповідної підготовки до формування сприятливого психологічного клімату в колективі, здатності впливати на процеси спілкування¸ враховувати потреби співробітників. Це свідчить про те, що тенденція гуманізації менеджменту стає все більш очевидною, а у центрі уваги менеджера опиняється людина. Найбільш показовим у цьому контексті є практика діяльності менеджерів у Японії.

Окреслення проблеми гуманізації теорії і практики менеджменту дозволяє сформулювати одну з проблем професійної підготовки майбутніх керівник закладами освіти, проблему гуманізації їхньої професійної підготовки. Оскільки в умовах переходу до ринкових умов суспільного розвитку керівник закладом освіти має опанувати як вмінням розглядати діяльність закладу з точки зору бізнесу при одночасному усвідомленні специфіки діяльності закладу освіти. Відповідно, потребує врахування необхідність ґрунтовної економічної підготовки з посиленням психолого-педагогічної. Означене потребує врахування тенденції гуманізації теорії і практики менеджменту як у змісті теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх керівників.

Література

1. Мескон М. Основы менеджмента/ Пер. с англ.; Общ. ред. вступ. ст. Л.И.Евенко / М.Мескон, М.Альберт., Ф.Хедоури.– М.: «Дело», 1995.– 704 с.

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З НИЗЬКИМ СТАТУСОМ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Гладун О. В.

Досягнення мети констатувального етапу експерименту, що стосується аналізу стану готовності майбутніх учителів до виховання низькостатусних підлітків передбачав з'ясування ознак сформованості рівня такого виду підготовки на основі виокремлених критерії (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, особистісний) та їх показників. Визначені на основі отриманих даних рівні сформованості готовності студентів до виховання низькостатусних підлітків спонукає до розробки ефективних методик співпраці з даною категорією підлітків.

Ключові слова: *критерій, рівні, показники, професійна готовність, низький статус, підлітки.*

ANALYSIS OF THE READINESS OF THE FUTURE TEACHER TO WORK WITH STUDENTS WITH LOW STATUS IN THE STUDENT'S TEAM

Hladun O. V.

Achieving the goal of the qualifying phase of the experiment regarding the analysis of the state of readiness of future teachers for the education of low-status adolescents prognosticated the ascertainment of the signs of the formation of this type of training on the basis of the distinguished criteria (cognitive, motivational, activity, personal) and their indicators. Definition on the basis of the received data concerning the levels of formation of readiness of students to education of low-level adolescents leads to the development of effective methods of cooperation with this category of adolescents.

Keywords: *criterion, levels, indicators, professional readiness, low status, adolescents.*

Модель підготовки майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом здатна забезпечити ефективність цього виховання, тому має базуватися на діагностиці рівня готовності студентів до виховання підлітків. Головною метою констатувального етапу експерименту стало з'ясування ознак сформованості такого виду підготовки майбутніх педагогів. На основі виокремлених критеріїв підготовки (когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний), досягнення мети констатувального етапу експерименту передбачало вирішення таких завдань:

- розробка діагностичного інструментарію для вивчення критеріїв готовності студентів до виховання низькостатусних підлітків;

- визначення на основі отриманих даних рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до виховання підлітків з низьким статусом у колективі;
- аналіз підготовки майбутніх педагогів до співпраці та виховання низькостатусних підлітків в учнівському колективі.

Виявлення знань майбутніх учителів про можливості налагодження співпраці з учнями підліткового віку (когнітивний критерій) базувалось на:

- дослідженні рівня знань майбутніх учителів про вікові та індивідуальні особливості підлітків, зміст та способи організації учнівського колективу, причини та наслідки девіантної поведінки, методи діагностики міжособистісних стосунків в учнівському колективі, методи і форми профілактичної та корекційної роботи;
- вивченні рівня знань студентів про особливості міжособистісної взаємодії у підлітковому колективі, про шляхи створення позитивного мікроклімату в учнівському колективі, конструктивні стратегії спілкування з підлітками групи ризику, методи і прийоми впливу на особистість;
- виявленні особливостей професійного мислення майбутніх учителів, зокрема його швидкості та гнучкості.

На цьому етапі експерименту нами було використано для співпраці зі студентами такі форми роботи: анкети для встановлення знань про індивідуальні, вікові та фізіологічні особливості підлітків, способи організації виховного процесу; опитувальники, що стосуються обізнаності майбутніх педагогів з методами педагогічної діагностики, процесу корекційної роботи з дітьми з низьким статусом. Визначення сформованості рівня готовності майбутніх педагогів до виховання низькостатусних підлітків за мотиваційним критерієм орієнтувалось вирішення таких завдань:

- дослідження рівня мотиваційної спрямованості до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі;
- вивчення потреб студентів у професійному самовдосконаленні щодо профілактичної та корекційної діяльності, самоосвіти та саморозвитку, налагодженні конструктивних взаємозв’язків з колективом;
- виявлення почуттів професійного і громадського обов’язку.

Для цього студентам було запропоновано методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Шкала вимірювання мотивації схвалення» Д. Крауна і Д. Марлоу, «Визначення спрямованості особистості» за Б. Бассом.

Наступний етап констатувального експерименту передбачав аналіз сформованості рівня підготовки майбутніх педагогів до виховання низькостатусних підлітків в учнівському колективі за особистісним критерієм. Це передбачало вирішення таких завдань:

• вивчення особистісних якостей, що є значущими для самоорганізації (рефлексія, вольові якості, відповідальність, почуття обов'язку);

• вивчення особистісних якостей, що є визначальними для організації взаємодії з низькостатусними учнями (особистісна і професійна відповідальність, наполегливість, працелюбність, емоційна стійкість);

• вивчення особистісних якостей, що є важливими для організації міжособистісної взаємодії членів учнівського колективу (емпатія, товариськість, толерантність, гуманістичне спрямування).

Діагностичні процедури цього етапу були проведені за допомогою «Опитувальника Р. Кеттела» та «Методики діагностики рівня емпатійних здібностей» (В. Бойко).

Діяльнісний критерій відображає сформованість у майбутніх педагогів навичок професійної діяльності, практичної готовності до прийняття професійно важливих рішень у процесі виховання низькостатусних підлітків. Зміст діяльнісного критерію полягає у діагностиці готовності студентів до виховання низькостатусних підлітків і відображається у низці професійно-педагогічних умінь. Тому ми зосередились на вирішенні таких завдань:

• дослідження діагностичних умінь майбутніх учителів щодо співпраці з низькостатусними підлітками;

• вивчення організаційних умінь (організація продуктивної взаємодії з учнями з низьким статусом, їх батьками);

• вивчення конструктивних умінь (позаурочної діяльності, створення ситуацій успіху).

При співпраці зі студентами було використано: анкети для визначення діагностичних умінь майбутніх педагогів, тест «Чи вмієте ви слухати?», розігрування та розв'язання педагогічних ситуацій, метод експертних оцінок, «Методику КОЗ», гру «Золоті апельсини», тест «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томас).

Отже, встановлення рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до співпраці з низькостатусними підлітками за когнітивним, діяльнісним, особистісним та мотиваційним критеріями дозволило визначити загальний рівень підготовки студентів до виховання підлітків з низьким статусом як цілісного інтеграційного утворення.

Так, 35,7 % респондентам притаманний низький рівень сформованості даної готовності, що виявляється у відсутності знань про вікові та індивідуальні особливості підліткового віку, методи і форми профілактичної і корекційної роботи з ними, характеризується відсутністю рефлексійних умінь, самоконтролю, терпіння, ситуативним виявленням альтруїстичних почуттів, невмінням налагодження конструктивної комунікативної взаємодії, стереотипністю мислення, відсутністю ініціативи, громадянської позиції, професійної відповідальності.

Середній рівень сформованості готовності до виховання низькостатусних підлітків виявлено у 53,2 % студентів, які володіють

знаннями про вікові та індивідуальні особливості учнів підліткового віку, про методи і форми корекційної і профілактичної роботи з ними, особливості діагностики учнівського колективу, проте ці знання не вирізняються систематичністю. Студенти даної групи характеризуються недостатнім виявленням альтруїстичних почуттів, терпіння, самоорганізації і самоконтролю, відчувають потребу у допомозі при налагодженні конструктивної взаємодії з вихованцями, вирішенні педагогічних ситуацій, вирізняються теоретико-практичним мисленням, але виявляють ініціативу, професійну відповідальність, зацікавлені у саморозвитку і самовдосконаленні.

Високий рівень сформованості готовності виявлено у 11 % респондентів, це характеризується наявністю системи знань про вікові та індивідуальні риси підліткового віку, причини та наслідки підліткової поведінки, методику діагностики учнівського колективу, методи і форми профілактичної і корекційної роботи з підлітками, позитивної мотивації до виховання підлітків, установки на досягнення ефективних цілей, використання вмінь налагодження конструктивної взаємодії, комунікативних умінь. Такі студенти вирізняються відповідальністю, здатністю приймати самостійні рішення, професійно-практичним мисленням, позитивною самооцінкою, емпатійністю, лідерським потенціалом, гнучкістю, швидкістю і продуктивністю мислення. Загальні результати діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі представлені на рис. 1.

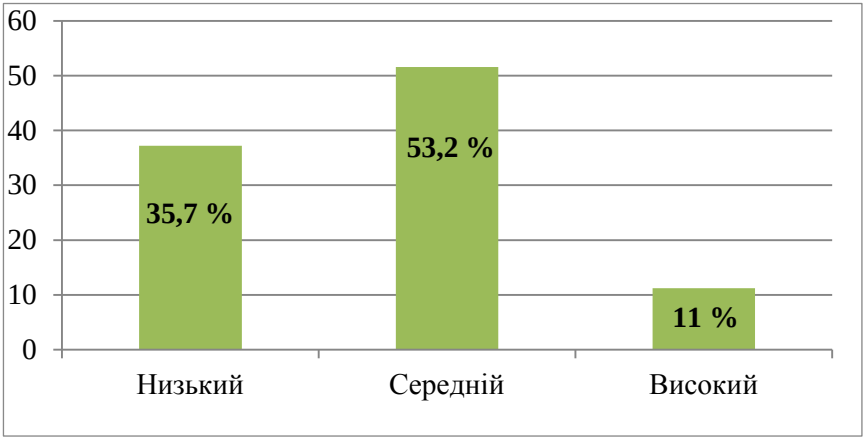


Рис.1. Рівень сформованості готовності майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Грицак Н. Р.

У статті вивчено психологічний аспект формування національної свідомості у майбутніх учителів зарубіжної літератури. Визначено основні елементи структури національної свідомості. Показана роль учителів зарубіжної у формуванні національних почуттів учнів.

***Ключові слова**: учитель зарубіжної літератури, національна свідомість, структура національної свідомості.*

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF FORMATION OF NATIONAL SECRETION FOR FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LITERATURE

Hrytsak N. R.

The article focuses on psychological aspect of world literature would-be teachers of national consciousness development. The principal elements of national consciousness structure have been defined. The world literature teachers' role in the formation and development of school age children's national feeling has been demonstrated in this work.

***Keywords**: teacher of world literature, national consciousness, national consciousness structure.*

Стратегія національної безпеки України актуалізує насамперед проблему формування національної свідомості сучасної молоді. У цьому контексті зростає роль учителів-словесників, які через красне письменство розкривають традиційні духовно-культурні цінності, утверджують національну ідею, виховують любов до рідного краю та почуття власної гідності. Утім, доцільно наголосити й на вагомості курсу зарубіжної літератури, як важливого чинника у розвитку національних ідеалів. Учитель зарубіжної літератури, на прикладі найкращих шедеврів світової літератури, здатен допомогти юним українцям осягнути власну культурну ідентичність, усвідомити причетність національних надбань до світових культурних досягнень, виховувати толерантне ставлення до культури інших народів. Це зумовлює підвищення вимог до рівня професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури, зокрема увиразнює проблему формування їхньої національної свідомості.

Різні аспекти проблеми національної самосвідомості студентів досліджують А.М. Березін [1], М.Й. Боришевський [2], В.Ф. Соколова [4], Л.М. Співак [5], Д.В. Піонтковська [3] та інші.

Одним із перших українських психологів, хто обґрунтував категорію «національної свідомості» у не розривному зв'язку із поняттям «національна самосвідомість», був М.Й. Боришевський [2].

Поняття «національна самосвідомість», учений розглядав, як самоусвідомлення особистості, який є представником певної національної спільноти, відповідно, носієм національних цінностей, що сформувалися у процесі тривалого історичного розвитку національної спільності [2]. Окрім того, у структурі національної самосвідомості особистості М.Й. Боришевський запропонував виокремлювати такі елементи: самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування та «образ-Я». Дослідник переконливо доводив, що сутність національної самосвідомості особистості можна осягнути через такі компоненти: національна ідентифікація; знання та розуміння людиною типових ознак нації, з якою вона себе ідентифікує; усвідомлене ставлення особистості до національного минулого, теперішнього і майбутнього власної нації; знання про національну територію; осмислене ставлення до національних цінностей [2].

У ракурсі обраного дослідження цікавими є праці О.В. Шевченко. У межах вікової психології дослідниця визначила феномен «національна ідентифікація», який розглядає як процес самоотожнення і самоуподібнення особистості з конкретною нацією, що виявляється у її почутті належності до цієї нації на основі стійкого емоційного зв'язку [6]. Національну ідентичність психолог аналізує у трьох аспектах: 1) як соціально-психологічний результат когнітивно-емоційних і ціннісних процесів ідентифікації людини з національною спільнотою; 2) як мотиваційно-когнітивне ядро національної самосвідомості особистості; 3) як надзвичайно важливий компонент у структурі загальної соціальної ідентичності особистості, невід'ємну частину Я-образу особистості [6, с. 6]. О.В. Шевченко наголошує, що розвиток національної ідентичності здійснюється протягом усього життя людини, проходячи в своєму становленні низку етапів, які пов'язані з віковими періодами психічного і фізичного розвитку людини. Слушно акцентує О.В. Шевченко, що «вирішальним етапом становлення національної ідентичності особистості – періодом її зміцнення і закріплення – є юнацький вік, коли її розвиток сягає найвищого, інтелектуально-теоретичного рівня» [6, с. 7]. Отож, юність, яка припадає на час студентства, є визначальною фазою у формуванні національної самосвідомості.

Для повноцінного розуміння процесу формування національної ідентичності у майбутніх учителів зарубіжної літератури доцільно використовувати результати досліджень В.Ф. Соколової. Дослідниця теоретично обґрунтувала й розкрила специфіку розвитку національної самосвідомості у студентів під час вивчення творів української літератури і навчальних дисциплін українознавчого циклу. Основними складовими національної самосвідомості особистості, на думку В.Ф. Соколової, є «самооцінка, домагання, емоційно-диспозиційні почуття етнічної ідентичності, мова; знання типових особливостей і рис власної національної спільноти; свідоме ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього своєї

нації; уявлення про її територіальну спільність; свідоме, дієве ставлення до національних духовних та матеріальних цінностей» [4, с. 16]. Важливим є висновок психолога, що «студентам, які активно засвоюють, інтеріоризують українську літературу, мову, українську народну творчість, історію розвитку титульної нації, притаманні вищі рівні розвитку національної самосвідомості і громадянськості; їм властивий більш дієвий характер духовних цінностей, відповідальне і свідоме ставлення до себе як до носіїв ментальних особливостей та характерологічних рис українського народу» [5, с. 16]. Зроблений висновок В.Ф. Соколової є логічним, адже дійсно саме українська література є провідною формою у становленні національної свідомості молодого покоління. Проте умовивід психолога, на наше переконання, стосується й викладання курсу зарубіжної літератури. Аналіз та інтерпретація інонаціонального художнього твору сприяє глибшому осягненню національного коріння, розумінню особливості національних жанрів, усвідомленню багатства української літератури, яка є органічною складовою світової літератури.

В обґрунтуванні проблеми національної самосвідомості юнацтва чільне місце належить Л.М. Співак, яка виділяє наступні характеристики національної самосвідомості: «позитивна національна самоідентичність, національна самоповага, національна гідність, що одночасно забезпечують його національно-психологічну саморегуляцію» [5, с. 94]. Л.М. Співак вважає, що провідними чинниками соціально-психологічних умов розвитку самосвідомості особисті у період юності є взаємодія зі значущими представниками різних націй (своєї та інших) та здобуття знань про їх риси. У форматі специфіки фахової підготовки майбутнього учителя зарубіжної літератури ці міркування Л.М. Співак для нас є базовими.

Чіткіше увиразнити питання становлення національної ідентичності у студентів допомагають дослідження Д.В. Піонтковської. Учений вивчила психологічні особливості розвитку когнітивного та афективного компонентів національної ідентичності студентів різних спеціальностей; встановила критерії (усвідомленість студентами своєї національної належності; емоційне ставлення студентів до власної національної належності; емоційне ставлення студентства до представників своєї та чужих націй), показники, рівні (високий, середній, низький) і чинники розвитку національної ідентичності студентської молоді. Психолог наголошує, що процес активізації розвитку національної ідентичності у студентів сприяє появі нових прагнень, зокрема здобуття знань про різні нації; емоційного ставлення до представників різних націй; взаємодіяти з представниками своєї та інших націй [3, с. 11]. Тому доцільно активізувати розвивальну роботу, результатом якої має стати: розширення обсягу знань студентів про свою національну належність; поглиблення усвідомлення і підвищенню чіткості уявлень про власну національну тотожність; посилення здатності емоційного (толерантного) ставлення до представників різних націй.

Отже, результати емпіричних досліджень є вагомими у фаховій діяльності викладача закладу вищої освіти, адже спрямовують його педагогічну діяльність у бік створення умов гармонійного розвитку національної самосвідомості студентської молоді. Акцентуючи увагу на питанні національної ідентичності, самобутності української літератури, єдності світової літератури, толерантного ставлення до Іншого, викладач сприятиме розвитку компонентів національної самосвідомості та в кінцевому результаті підвищенню рівню професійної підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

Література

1. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Березін. – К., 2002. – 208 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. / М.Й. Боришевський. – К.: Беркут, 2000. – 63 с.
3. Піонтковська Д.В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Д.В. Піонтковська. – Острог, 2017. – 21 с.
4. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.Ф. Соколова. – К., 2005. – 21 с.
5. Співак Л.М. Концепція національної само тотожності особистості в юності. / Л.М. Співак // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(36), Issue: 74. – с. 91–95.
6. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Грушко О. В.

Проаналізовано застосування методу проектів, його позитивний вплив у навчальному процесі та його переваги над традиційними методами викладання. Виявлено можливі труднощі його запровадження в навчально-виховний процесі.

***Ключові слова**: проект, проектний метод, поетапність роботи, переваги методу проектів.*

METHOD OF PROJECTS AS A MEANS OF DISCLOSING AND DEVELOPING PUPILS' CREATIVE ABILITIES IN ENGLISH LESSONS

Hrushko O. V.

The application of the project method, its positive influence on the educational process and its advantages over traditional methods of teaching are analysed. Possible difficulties were identified when it was introduced into the educational process.

***Keywords:** project, project method, step-by-step work, advantages of the project method.*

У наш час у практиці навчання англійської мови у школах широко використовується метод проектів, який залучає учнів до дослідницької діяльності, розвиває їхні творчі здібності, самостійність, академічну автономію, оригінальність мислення. Проектна діяльність значно розширює і поглиблює знання учнів у процесі роботи над проектом, вчить взаємодіяти один з одним, опановувати уміння користуватися мовою, формує вміння роботи з інформацією на іноземній мові. Під час виконання творчих завдань учні використовують додаткову літературу, засоби масової інформації, можливості Інтернету.

До етапів роботи над проектом можна віднести такі:

1. Стимулювання, презентація ситуацій, що дозволяють виявити одну чи кілька проблем з обговорюваної тематики. Іншими словами, вчитель провокує учнів на проектну роботу: I’ve got a new flat. Would you like to learn something about it? Ask me questions! And what about you? Perhaps you’ll do a project about your flat. (Слухання / говоріння).

2. Висування гіпотез, вирішення виявленої проблеми (мозковий штурм). Обговорення та обґрунтування кожної з гіпотез. На даному етапі йде робота з усім класом, діти

висловлюють побажання, сперечаються, пропонують щось власне (форми ведення дискусії).

3. Вчитель допомагає учням з підбором лексики (постановка питань, непряма мова).

4. Обговорення методів перевірки з прийнятих гіпотез у малих групах (у кожній групі по гіпотезі), обговорення можливих джерел інформації для перевірки висунутої гіпотези. Обговорення оформлення результатів.

5. Учні працюють в групах, складаючи запитальники для охоплення теми проекту (письмо, говоріння).

6. Збір інформації за допомогою анкетування, інтерв'ювання (говоріння / лист + читання / слухання).

7. Колажування інформації. При цьому учні можуть працювати індивідуально і в групах, малюють діаграми, схеми, підсумовують отриману інформацію.

8. Захист проектів кожної з груп. Організація матеріалу: об'єднання всього матеріалу в єдине ціле і отримання кінцевого продукту. А це може бути стінгазета, путівник по місту (району, квартирі), книга-розкладачка, презентація, конференція, журнал тощо.

Метод проектів має ряд переваг перед традиційними методами навчання. Основними перевагами є: підвищення мотивації учнів під час вивчення англійської мови; наочна інтеграція знань з різних предметів шкільної програми; простір для творчої діяльності. Слід зазначити, що при такій формі роботи поряд з перевагами є певні труднощі. Вони обумовлені наступними факторами: недостатнім рівнем мовної підготовки в окремих групах, нестачею часу; незвичністю цієї форми роботи та труднощами залучення слабких учнів в активну дискусію.

Література

1. Вересока В. А. Проектне навчання на уроках англійської мови як спосіб творчого розвитку учнів / В. А. Вересока // Англійська мова та література. – 2007. – № 35 (189). – С. 2-8.

2. Вознюк О.В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять / Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей. – ІОД НАПН України. – Київ. – 2011. – 139 с.

3. Новітні технології на уроках англійської мови / упоряд. Т. Михайленко. – Київ: Редакції газет гуманітарного циклу, 2012. – 112 с.

4. Проектна діяльність у школі / Упоряд. М. Голубенко. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.

5. Цимбал О. М. Проектна технологія в основній та старшій школі в процесі викладання англійської мови. / О. М. Цимбал – Харків: Основа, 2008.– 173 с.

КЕРІВНИК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ

Губіна С. І ., Котов Г. В.

Аналізується зміст поняття «професійна мобільність», його значення у контексті структури професіоналізму керівника освітнього закладу. Визначено функції особистісно-професійної мобільності керівника освітнього закладу.

***Ключові слова**: професійна мобільність, керівник закладу освіти, самоактуалізація.*

LEADER OF ESTABLISHMENT OF EDUCATION AND PROFESSIONAL MOBILITY

Hubina S. I., Kotov H. V.

The content of the concept of «professional mobility», its significance in the context of the structure of professionalism of the head of an educational institution is analyzed. The functions of personal and professional mobility of the head of an educational institution are determined.

***Keywords**: professional mobility, head of educational institution, self-actualization.*

Модернізація системи освіти відбувається в умовах соціально-економічних змін в суспільстві, політичному та духовному житті, які вимагають швидкої адаптації керівника закладу освіти до управління змінами соціальної і професійної дійсності, здатності самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованості на успіх та постійне самовдосконалення. Саме мобільність є одним із невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта і тією особистісною характеристикою, що засвідчує внутрішню готовність людини до якісних змін, перетворень.

Аналіз наукового фонду з проблеми формування професійно мобільного керівника закладу освіти засвідчує, що вона є порівняно новою, хоча у літературі вже існують основні напрямки її розгляду (філософський, соціологічний, психологічний, педагогічний). Так, у межах філософського напряму професійна мобільність здебільшого розглядається як системно-інтегративна характеристика, що детермінує загальний фаховий розвиток і становлення професійно успішної людини (К.Попер, І.Пригожин, К.Роджерс, І.Фролов та ін.). Соціологічний контекст вивчення окресленої проблеми здебільшого пов'язаний із виокремленням різних видів мобільності (соціальна, соціально-професійна, соціокультурна, трудова, академічна тощо).

У педагогічному доробку науковців (Л.Горюнова, Б.Ігошев, О.Нікітіна та ін.) містяться підходи до вивчення процесу формування професійної мобільності керівників закладів освіти у процесі їхнього навчання (М.Пазюкова); в системі додаткової професійної освіти

керівних ланок педагогів (Л.Амірова, Т.Большакова та ін.). Аналіз педагогічних досліджень засвідчує, що йдеться лише про постановку проблеми формування професійної мобільності вчителя, а виявлені характеристики феномена «професійна мобільність» тільки «теоретично конституйовані» (Б.Ігошев), дискусійні і потребують спеціального та всебічного вивчення.

Окреслена особистісно-професійна якість керівника закладу освіти є вирішальною з огляду на своєрідність його функціональної ролі і може бути простежена, принаймні, у трьох площинах. По-перше, саме керівник є особистістю, яка приймає рішення щодо подальшого розвитку навчального закладу. По-друге, традиційно керівник навчального закладу повинен знати більшу кількість різнопрофільних навчальних дисциплін. По-третє, неодмінними атрибутами, що пов'язані зі специфікою професійної діяльності сучасного керівника навчального закладу, є вірогідність роботи як в умовах традиційної, багатоступеневої, так і авторської, спеціалізованої школи (школа-інтернат, з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів).

Керівник навчального закладу виконує також вирішальну особистісно-професійну роль у педагогічному сприянні соціалізації учнів та студентів через мобільний і компетентний зв'язок з ними. Досвід переконує в тому, що управління педагогічним колективом, будучи різновидом соціального управління, з одного боку, передбачає організацію навчально-виховного процесу, а з другого – складну міжособистісну взаємодію, спрямовану на задоволення потреб, мотивів, цілей учасників управлінського процесу.

Здійснений нами аналіз провідних наукових підходів до проблематики мобільності дає підстави розглядати мобільність як підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклики» сучасного суспільства, що забезпечує гнучку орієнтацію й діяльнісне реагування в динамічних соціальних і професійних умовах, готовність до змін та її реалізацію у своїй життєдіяльності.

Мобільність починається з готовності керівника закладу освіти до змін на трьох рівнях: на рівні якостей особистості (відкритість до змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність); на рівні характеристик діяльності (уміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, креативність); на рівні процесів професійного розвитку, самовдосконалення (чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), уміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачення можливих результатів (розширення компетентностей, зміна професійних орієнтацій, життєдіяльності тощо, готовність до змін).

Аналіз змістовного навантаження поняття «професійна мобільність» дозволяє розглядати його як одну із сутнісних характеристик людини, що проявляється у професійній діяльності, важливу складову професіоналізму керівника, його професіоналізації – «формування позиції, інтеграції особистісних і професійних якостей

у процесі виконання обов'язків», як відображення процесу «саморозвитку людини протягом життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку й структурування сукупності професійно орієнтованих характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху» [3, с. 13 – 14].

У контексті окресленого підходу до сутності професійної мобільності педагога доцільним є акцентування на її поліфункціональності. По-перше, призначення професійної мобільності керівника полягає в актуалізації розвитку внутрішніх механізмів людини, передусім її готовності (до дії, вчинку, прояву активності, емоційно-вольових зусиль тощо), як системи професійно важливих компетенцій і адаптивності, що визначається сукупністю адаптивно важливих особистісних якостей. По-друге, професійна мобільність впливає на діяльність спеціаліста, спричиняє зміни у ставленні до результатів своєї праці відповідно до вимог часу, в самооцінці, активізації процесу перетворення, новому баченні себе у професії.

Слід зауважити на тому, що у площині професіоналізації фахівця професійна мобільність є «складним процесом взаємодії потреб, інтересів, стимулів..., настанов, ціннісних орієнтацій і мотивів. Наслідком цього є певний тип мобільної поведінки...» [1, с. 56] керівника. Сказане дає підстави стверджувати, що професійна мобільність – складне системне утворення, інтегративна якість особистості та діяльності керівника, що формується і виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання та творчої самореалізації фахівця, тобто розуміється як можлива стратегія професіоналізації педагогічних кадрів у контексті стандартизації освіти. Мобільність керівника проявляється при цьому в його творчому самовираженні як цілісної особистості, як самопрезентація (учням, батькам, колегам, органам державної влади), взаємодія, співтворчість із вихованцями та соціумом у цілому (через конструктивно-створювальну, креативну діяльність у професії і житті).

Професійно мобільний керівник закладу освіти – це самоактуалізована особистість. Самоактуалізація (від лат.actualis – дійсний, справжній) за визначенням А.Маслоу, – прагнення людини до більш повного виявлення і розвитку своїх можливостей... Це неперервна реалізація потенційних можливостей, здатностей і талантів, як звершення своєї місії, покликання..., як безупинне прагнення до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії людини [4, с. 32]. Означене підґрунтя самоактуалізації можна розглядати своєрідним «пусковим механізмом», який забезпечує можливість активізації особистісного потенціалу вчителя та керівника навчального закладу, набуття ним ознак професійної мобільності [2, с. 32].

У ракурсі окресленої компоненти можна зауважити, що керівник закладу освіти, відкритий до інновацій, – особистість, котра прагне досягти успіхів у професії, кар'єрного зростання і матеріального добробуту, є професійно мобільним. При цьому акцент можна зробити на тих характеристиках професійно мобільного керівника, оволодіння якими сприяє його самоактивізації (спонукання щодо реалізації запланованого) і, власне, забезпечує успіх у педагогічній праці: самомотивація, що базується на бажанні досягти професійного успіху («Я хочу бути успішним, ефективним, мобільним»); професійна гнучкість (уміння контролювати себе, оперативність, динамічність, зрілість педагогічної свідомості); наполегливість у досягненні цілей; самостійне вирішення нетипових проблем; орієнтованість на результат; швидкість адаптації при зміні педагогічних ситуацій; формування міжособистісних стосунків у різновіковому колективі; ініціювання розв'язання нових завдань, що підтверджує професійну придатність керівника закладу освіти, його конкурентоспроможність.

Сучасний керівник закладу освіти – це керівник, що сповідує принципи гуманності, професійності та активної життєвої позиції. Саме останній феномен, разом з потенційною та реальною готовністю до дій сприятиме повноцінному динамічному розвитку навчального закладу в цілому та усіх учасників педагогічного процесу зокрема, актуалізуючи мобільність як особистісно-професійну якість керівника-менеджера.

Література

1. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. – Минск: Университетское образование, 1985. – 206 с.
2. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – 324 с.
3. Краткий словарь по социологии / [под общ. ред. Д.М.Гвилилани, Н И.Лапина; сост. Э.М.Коржева, Н.Ф.Наумова] М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы [пер. с англ.] / А.Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кравчук В. В.

Розглядаються погляди В. Сухомлинського на проблему морального виховання підростаючого покоління. З'ясовано уявлення видатного педагога про засоби і методи морального виховання дітей, структуру їх моральної культури.

***Ключові поняття**: Сухомлинський В., моральне виховання, методи морального виховання.*

MORAL EDUCATION OF SCHOOLS IN THE PEDAGOGICAL INHERITANCE OF V. SUKHOMLINSKY

Kravchuk V. V.

The views of V. Sukhomlynsky on the problem of moral education of the younger generation are considered. The notion of the outstanding teacher about means and methods of moral education of children, structure of their moral culture is found out.

***Keywords**: Sukhomlynsky V., moral education, methods of moral education.*

Сформованість моральних норм як внутрішніх регуляторів поведінки суттєво впливає на життєдіяльність особистості, забезпечуючи її моральний і духовний розвиток. Важливу роль у вихованні моральних основ дитини, формуванні її ставлення до навколишнього світу через його сприйняття відіграє школа.

Головним обов'язком учителів у контексті проблеми морального виховання є утвердження у школярів принципів загальнолюдської моралі; виховання в них поваги до батьків, старших за віком, до народних традицій та звичаїв, національних і культурних цінностей України, її державного й соціального устрою; підготовка їх до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди тощо. Але в сучасній школі серед дітей чимала кількість із досить стійкими негативними й нездоровими нахилами, що віднаходять своє проявлення у різних негативних вчинках та діях, зокрема в явно умисних порушеннях норм та правил поведінки, в ігноруванні обов'язкових вимог вчителя тощо. Провідне місце у педагогічній спадщині В. Сухомлинського займає ідея гуманізму, людяності та доброзичливості. Про моральну досконалість педагог говорив як про складову всебічно розвиненої особисті.

Моральні категорії, за допомогою яких оцінюються поведінка і вчинки людей, життєві явища та події, це: радість, добро, толерантність, зло, ненависть, насильство. Вочевидь нині назріла нагальна потреба у виокремленні спеціальної педагогічної галузі – педагогіки Добра, витоки якої чітко простежуються у спадщині В. Сухомлинського. Про це свідчать назви окремих статей і розділів монографічних творів видатного педагога: «Радість і доброта», «Розуміння життя, добра і зла в ньому», «Будьте доброзичливими», «Не можна прожити і дня без тривоги за людину», «Про радість праці» та інші, в яких добро є моральним кредо і стрижнем виховання маленьких громадян [1, с. 5].

В. Сухомлинський вважав найважливішим завданням виховання вплив на пробудження і розвиток у дітей кращих моральних, інтелектуальних і естетичних почуттів. На його думку, «... почуття – це кров, плоть і серце моральної переконаності, принциповості, сили духу; без почуттів моральність перетворюється на сухі безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів. Ось чому, образно висловлюючись,

стежка від морального поняття до морального переконання починається із вчинку, із звички, насичених глибокими почуттями, особистим ставленням до того, що дитина робить, що робиться навколо неї» [4, с. 155].

Пріоритет морального виховання учнів В. Сухомлинський вбачав у багатогранній діяльності педагогічного колективу школи. Цілком зрозуміло, що розумове, трудове і фізичне виховання повинні бути підпорядковані головному – вихованню в дитині людяності, тобто гуманного ставлення до природи, до суспільства, до інших людей і до самої себе. Щоб дитина засвоїла на рівні світоглядних переконань золоте правило етики: необхідно ставитись до інших людей так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе. Педагог наголошує: «Перевіряйте свої вчинки свідомістю: чи не завдаєте зла, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре» [4, с. 442].

Досвід морального виховання закріплений в діяльності, поведінці людей старшого покоління, звичаях і традиціях народу, в моральних знаннях, у теорії моралі, в етиці як науці. Отже, засвоєння моральних знань є важливою умовою морального виховання. Лише через знання можна зрозуміти сутність людини, людських відносин, сенсу та мети життя [3, с. 547–548].

Питанням моральності В. Сухомлинський присвячував спеціальні бесіди, через які намагався не лише передати дітям моральні знання, а і вплинути на їхні почуття, емоції, цим самим спонукати їх до правильних хороших вчинків. Це те, що він називав азами елементарної моральної культури.

По-перше, вважав педагог, що діти повинні зрозуміти ту просту істину, що кожен їхній учинок, кожне бажання, кожна дія позначається на інших людях, і дитина завжди повинна думати над тим, чи не завдає вона незручностей, прикростей, зла іншим людям своїми вчинками, своєю поведінкою.

По-друге, треба завжди бути вдячним старшому поколінню за те, що воно створило необхідні умови для дітей, їх навчання, виховання. Не випадково у багатьох народів світу існує культ батьків, людей старшого покоління. Почуття вдячності людям виховує в дітей відповідальність перед іншими людьми, що в той же час формує в дітей почуття обов’язку і громадянської гідності, коли людина готова робити добро для людей за велінням свого серця і своєї совісті.

По-третє, вважає педагог, коренем моральності є праця. «Усі блага й радощі життя створюються працею і тільки працею. Без праці не можна чесно жити... Моральний сенс праці якраз і полягає в тому, що людина здобуває найкращу радість оптимістичного світосприймання – радість творення. Це, по суті, і є самовиховання» [4, с. 444-445]. Праця, на думку педагога, стає розвиваючою, виховною для школяра лише тоді, коли вона вимагає напруження духовних і фізичних сил, подолання труднощів, коли вона загартовує волю і головне – є джерелом пізнання світу і формування світогляду.

Серцевиною морального виховання В. Сухомлинський вважав формування в дитини людяності, гуманізму. До людей треба бути добрими, чуйними, не робити їм зла і, в міру можливостей, допомагати слабким і беззахисним. Тому моральне виховання має здійснюватись у нерозривній єдності з розумовим вихованням дитини. «Розумове виховання, – пише В. Сухомлинський, – завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу» [3, с. 549]. На думку педагога, зародження в дитячих душах високих моральних, гуманістичних почуттів – любові до своїх батьків, рідних, поваги до людей похилого віку, милосердя до немічних і нещасних сприяють художні твори-мініатюри. На основі художніх творів він радив у початкових класах проводити уроки доброти і людяності. Звертаючись до аналізу багатовікового педагогічного досвіду та досвіду своїх колег, освітянин послідовно розвиває гуманістичну ідею величі, цінності людини. Він обґрунтовує, якими мають бути почуття – до батьків, рідних, близьких, до інших людей та обов'язок перед ними; любов до Батьківщини, розуміння життя, добра і зла у ньому; виховання високих моральних якостей і норм поведінки, любові до знань, школи, учителя; дружба, любов, сім'я; ставлення до краси в природі, суспільстві.

Важливим засобом морального виховання дітей Василь Олександрович вважав слово, а мовну культуру людини – дзеркалом духовної культури. Слово – не тільки носій інформації, зазначав він, воно іскра, від якої розгорається полум'я інтересу, вікно в незвідане, тому має бути яскравим, образним, барвистим і точним. Слово в руках учителя – найтонший і найголовніший його інструмент. Він неодноразово наголошував, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння учителя спілкувалися з учнями. Наголошуючи на високій мовній культурі кожного педагога, Василь Олександрович зазначав, що педагог має вибирати з мовної скарбниці саме ті слова, що відкривають шлях до людського серця, неповторного, не схожого на інші. Щоб виховувати словами, треба розвивати у вихованців сприйнятливість до слова [2, с. 29].

Атмосфера добра, сердечності, чутливості, яка оточує дитину з перших днів її шкільного життя, має пронизувати духовне життя сім'ї, взаємини між батьками і дітьми. Домагатися того, щоб батьки оволоділи мудрістю батьківської і материнської любові – у цьому В.Сухомлинський вбачав одне з найважливіших завдань школи. За його глибоким переконанням «педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків» [5, с. 42]. Для цього у Павлиші не одне десятиліття працювала школа для батьків, до якої батьки записувалися за два роки до вступу їхньої дитини до школи, відвідуючи потім заняття до закінчення нею середньої школи. Основна форма занять – лекції та бесіди директора, завуча і найбільш досвідчених учителів. Теоретичні знання з психології та педагогіки тісно пов'язувалися з практикою виховання в сім'ї. Кінцевою метою

програми постійного підвищення педагогічної культури батьків і матерів виступав ідеал всебічно розвиненої гармонійної людини. Найважче полягало в тому, щоб батько й мати разом з учителем бачили, розуміли духовний світ своєї дитини, вміли розібратися у причинах і наслідках, осмислювали виховання як цілеспрямовану педагогічну працю.

В.Сухомлинський високо підносить як одну з найважливіших моральних цінностей – уміння дітей дорожити честю сім'ї – тим первинним середовищем, де людина вчиться творити добро. Василь Олександрович вважав, що школі і сім'ї треба особливо дбати про те, аби діти були чутливими, сердечними синами й дочками, щоб найдорожчою у світі людиною для них була рідна мати, щоб їм хотілося побути з нею, допомогти їй, взяти на себе її турботи. «З того часу, як дитина переступила поріг школи, – зазначає педагог, – ми дбаємо про те, щоб якомога більше своїх сил вона віддавала матері, батькові, бабусі, дідусеві. Своє важливе виховне завдання ми вбачаємо в тому, щоб праця дитини в ранньому віці була одухотворена турботами про матір. Саджаючи плодове дерево й присвячуючи його матері, даруючи їй перші плоди з нього, дитина вчиться вірності й відданості – найсвятішого й найдорожчого в житті людини» [4, с. 536].

Праці, над якими він працював до останнього дня – «Як виховати справжню людину» (1989), «Хрестоматія з етики» (1990), присвячені формуванню духовності як визначальної, провідної якості особистості через морально-етичне виховання, прищеплення цінностей. В. Сухомлинський ввів етику в структуру педагогічної науки, наповнив її педагогічним змістом, культовими засадами як на основі соціальних реалій, так і народної та класичної культури. Він вибудовує виховний процес як прищеплення «культури почуттів», «культури бажань» краси і любові, створює «філософію для дітей», основою яких виступають написані ним художні мініатюри, а педагогічна аргументація закладається в моральних повчаннях книги «Як виховати справжню людину» [5, с. 385].

«Людина народжується не для того, щоб зникнути безвісною, нікому невідомою пилинкою. Людина народжується для того, щоб залишити по собі слід вічний», – говорить В.Сухомлинський. І це так. Хорошу пам'ять про себе може залишити людина у порядних дітях, добрих вчинках, наполегливій праці.

Вся мудрість шкільного виховання та батьківської педагогіки полягає в тому, щоб діти ставали вимогливими до самих себе. Вимогливість до самого себе, чесність і правдивість наодинці з собою – це висока мрія, ідеал і досягається він тоді, коли любов, доброта, ласка поєднуються із суворою вимогливістю, з обов'язком, з непримиренністю до зла, неправди, обману. Отже, в ранньому дитинстві людина повинна пройти велику школу тонких, сердечних, людяних взаємостосунків. Ці взаємини – найголовніше моральне багатство, найголовніші моральні цінності.

Література

1. Богуш А. Патріотичне виховання починається з доброти / Алла Богуш // Дошкільне виховання. – 2014. – №11. – С. 4–7.
2. Омельчук В. Педагогіка В. Сухомлинського – педагогіка гуманізму / В. Омельчук // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С. 28–30.
3. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.; [Під заг. ред. А. М. Бойко]. – К.: ВД»Професіонал», 2004. – 576 с.
4. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5- ти т. – Т. 1. – К.,1976. – С. 405-637.
5. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977.- С. 7-390.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гуменчук К. М.

Розглянуті питання вдосконалення процесу формування комунікативних умінь і навичок молодших школярів. Надана характеристика методів і прийомів реалізації процесу навчання усного й писемного мовлення молодших школярів.

***Ключові слова**: усне, писемне мовлення, методи навчання.*

METHODS AND RECEPTIONS OF FORMING OF SPEECH ABILITIES AND SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Humenchuk K. M.

The article reviews the issues of improving the process of forming of communication skills of junior school students. The characteristic of techniques and methods of implementation the learning process for verbal and writing speech of junior school students.

***Keywords:** verbal speech, writing speech, teaching methods.*

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті відмічається, що освіта сьогодні “є засобом відтворення і нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [3, 9]. Формування творчої особистості, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя в контексті соціально-економічних перетворень в Україні, не мислиться без посиленої уваги до мовленнєвого розвитку школярів в усіх ланках мовної освіти.

Оптимальну реалізацію процесу навчання усного й писемного мовлення молодших школярів забезпечує ефективна система методів і прийомів. Критерієм ефективності методу прийнято вважати свідоме

й міцне (за умови мінімальної витрати часу) засвоєння учнями знань та набуття практичних умінь і навичок. Вибір методів навчання залежить від навчально-виховних цілей, змісту виучуваного матеріалу, його структури, зв'язку з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного й практичного характеру, рівня набутих знань і вмінь учнів, їх психологічних особливостей тощо.

Загальноприйнятим у сучасній дидактиці є визначення методів навчання як упорядкованих способів взаємозалежної діяльності вчителя й учнів, спрямованих на досягнення цілей навчання. Згідно з таким підходом метод навчання розглядається як узагальнена модель діяльності, що має свою структуру: цілі навчання, елементи змісту освіти й способи їх засвоєння. Оскільки способи діяльності вчителя й учнів можуть розглядатися з різних боків (форма вияву, прийоми реалізації, використовувані засоби тощо), існують різні класифікації методів навчання.

Аналіз новітніх досягнень у галузях загальної дидактики, психолінгвістики, лінгвістики, методики навчання мови дозволяє зробити висновок про необхідність систематизації, упорядкування й удосконалення методів розвитку зв'язного усного й писемного мовлення в початкових класах.

Беручи до уваги як вихідні дидактичні концепції методів навчання, в основу яких покладено цілі навчання, зміст виучуваного матеріалу й способи навчальної діяльності учнів, визначимо сутність методів і прийомів розвитку зв'язного усного й писемного мовлення.

Оскільки зміст навчання усного й писемного мовлення молодших школярів становить сукупність знань з мови й мовлення, а також мовленнєві уміння й навички, ми вважали за доцільне прийняти за основу поділ методів на пізнавальні й тренувальні, запропонований М. Б. Успенським. Розглянемо можливості використання цих методів у процесі розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів.

У процесі експериментально-дослідного навчання пізнавальні методи (пояснювально-ілюстративний, частково-проблемний) використовувалися з метою набуття учнями знань про ознаки усної й писемної форм мовлення, текстів художнього, наукового й ділового стилів, роль окремих мовностилістичних засобів, інтонаційні засоби української мови, етичні норми спілкування й мовні засоби оформлення етикету. Використання проблемного методу було обмеженим через вікові особливості учнів, а також невеликий обсяг знань з мови.

Як відомо, пояснювально-ілюстративний метод полягає в тому, що вчитель сам подає теоретичні відомості, супроводжуючи пояснення таблицями, схемами, малюнками. До нього ми вдавалися, коли в учнів були відсутні будь-які знання з виучуваної теми, або матеріал досить складний, або ж потребував простого запам'ятовування

Методом пояснення користувалися і з метою формування поняття про ситуацію спілкування. Так, другокласникам пояснюємо, що наше

мовлення залежить від того, в яких умовах ми говоримо (на вулиці, вдома, в транспорті, на уроці, на перерві тощо), кому адресуємо своє висловлювання (малюкові, товаришеві, вчителю, людині, старшій за віком, одному – багатьом), що адресатові вже відомо про предмет мовлення, у якій формі – усній чи письмовій – висловлюємо думку, з якою метою (повідомити про якийсь факт, подію, емоційно поділитися враженнями, розповісти, описати). Слід відмітити, що можливості використання такого методу досить обмежені, оскільки матеріалу для механічного запам'ятовування небагато. Крім того, пасивне запам'ятовування не сприяє повною мірою розвитку мислення школярів, їх творчих здібностей.

Частково-проблемний, або метод евристичної бесіди – один з найпоширеніших в початкових класах. Продуктивність його застосування в роботі з розвитку мовлення вбачаємо в тому, що він дає змогу активізувати розумову діяльність школярів. Зміст запитань, які висуваються вчителем, сприяє осмисленому запам'ятовуванню навчального матеріалу, формуванню операцій мислення порівнювати, узагальнювати, робити висновки.

Застосування частково-проблемного методу має місце при засвоєнні відомостей про особливості використання інтонаційних засобів залежно від ситуації спілкування, роль логічного наголосу в вираженні думки, ознаки текстів різних стилів, шляхи вдосконалення змісту й форми складених учнями висловлювань, елементарні знання про стилістичну роль виучуваних частин мови і їх окремих категорій у текстах художнього, наукового й ділового стилів.

Сутність проблемного, або пошукового методу навчання полягає в тому, що в його основі лежить проблемна ситуація. Проблемна ситуація – це ситуація, що включає в себе елементи, які ще не визначені, в яких є щось не розкрите. Проблемні ситуації передбачають наявність протиріччя між потребою в знаннях і тими даними, що вже є в учня, і потребують знаходження способів вирішення. Проблемність у навчанні є засобом активізації діяльності мислення учнів. Вона спрямована не тільки на поліпшення процесу засвоєння знань, а й на формування особистості учня, розвиток творчої пізнавальної діяльності.

У процесі експериментально-дослідного навчання проблемний метод застосовувався при аналізі мовленнєвих помилок, ознайомленні з інтонаційними засобами, їх роллю в текстах різних стилів, стилістичною функцією частин мови (іменник, прикметник, займенник, дієслово, прислівник).

Тренувальні, або практичні методи використовуються на етапі формування в школярів умінь і навичок застосовувати набуті знання у власній мовленнєвій діяльності. До них належать імітаційний, репродуктивний, оперативний та комунікативний методи. Кожен з цих методів знаходить вираження в тренувальних вправах, дидактичною метою яких є закріплення набутих знань та формування мовленнєвих умінь.

Сутність імітаційного методу полягає в наслідуванні готового зразка. Використовуємо його як для розвитку усного, так і писемного мовлення. Наслідуванню в мовленнєвій діяльності надаємо надзвичайно великого значення. Копіюючи зразки текстів різних стилів, усне мовлення вчителя, молодші школярі напівсвідомо використовують ті ж самі мовностилістичні засоби, композиційні особливості, логіку викладу думок, інтонаційне оформлення. Як свідчать наші спостереження, найчастіше учні вдаються до відтворення мовностилістичних та інтонаційних засобів.

Отже, в основу експериментально-дослідного навчання усного й писемного мовлення молодших школярів покладено пізнавальні й тренувальні методи навчання, спрямовані на засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку комунікативно доцільного мовлення. Вони мають своє, специфічне наповнення.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №2. – С.9-22.
2. Бадер В.І. Розвиток інтонаційних умінь першокласників // Початкова шк. – 2007. – №2. – С. 32-36.
3. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. – К.: Видавничий дім “Слово», 2003. – 343 с.
4. Кравчук Д.М. Писемне мовлення учнів 1-3 класів: Посібник для вчителів. – К: Основа, 2005. – 136 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гуменюк І. П.

У статті розглядаються питання формування та визначення показників естетичного смаку молодших школярів; висвітлюються умови розвитку естетичного сприймання молодших школярів.

***Ключові слова**: естетичне виховання, розвиток, молодші школярі, мистецтво.*

CRITERIA, INDEXES AND LEVELS OF FORMED OF AESTHETIC TASTES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Humeniuk I. P.

The article discusses issues and indicators of aesthetic taste of junior high school students; highlights the conditions for the development of the aesthetic perception of junior high school students.

***Keywords**: aesthetic education, development, younger students, art.*

На сучасному етапі розвитку суспільства дуже гостро стоїть проблема духовно розвинутої особистості. В той же час дитина зростає і формується в складних соціальних умовах, які характеризуються, зокрема, зростанням впливу засобів масової інформації з одночасовим зменшенням ролі таких виховних середовищ, як сім'я і школа.

З іншої сторони, культурний зміст саме цих, найбільш близьких до дитини середовищ, не тільки лишається однобічним , але і збіднюється. Крім того, на сьогодні намітилася тенденція падіння соціального інтересу до дитини. Все це суттєво ускладнює процес культурного розвитку дитини, її духовне становлення.

Так як головним в роботі початкової школи, в основному, лишається направленість на формування знань, умінь, навичок, в школі ця проблема спеціально не проробляється. Разом з тим в рамках процесу модернізації структури і змісту освіти , початкова школа розглядається не як " школа навичок». Вона повинна стати першим досвідом дитини в освіті – місцем випробування своїх сил, простором розкриття особистого потенціалу і школою зростання. Слід відмітити, що такий підхід найбільш повно реалізується в розвиваючій освіті, де на перший план виступає розвиток особистості дитини.

Розвиток українського суспільства в умовах будівництва ринкової економіки свідчить, що особливої гостроти набувають питання формування естетичної культури особистості, її вміння сприймати, цінувати і примножувати матеріальні та духовні цінності, які за своїм змістом і спрямованістю стверджують ідеї добра і краси. Важливим компонентом естетичної культури є естетичний смак, тому успішне вирішення питань його формування має велике значення як для особистісного розвитку, так і для зміцнення ролі естетичних цінностей як носіїв культурних традицій.

Естетичні смаки як духовно функціональні властивості молодших школярів не з'являються спонтанно. Вони є результатом складного процесу соціалізації учнів, набуття ними певних знань, розвитку почуттів, вияву творчих здібностей та оволодіння способами естетизації навколишньої дійсності.

Педагогічні спостереження дозволяють констатувати, що стан сформованості естетичних смаків молодших школярів не завжди відповідає сучасним вимогам, учні часом відчувають труднощі ціннісно-орієнтаційного змісту, не можуть спиратися на власні естетичні смаки з метою встановлення плідного діалогу з образотворчим та іншими видами мистецтва, вияву естетичного у навколишній дійсності [3,с.49]

Ефективність формування естетичних смаків молодших школярів не є достатньою і тому вимагає здійснення відповідної діагностики, вивчення та аналізу причин, які не сприяють позитивному вирішенню на практиці зазначеного питання.

Естетичні смаки учнів 1-4 класів розвиваються як системне явище, у якому діють як внутрішні, так і зовнішні чинники. Між ними існує певна залежність, що знаходить своє вираження у функціонуванні та забезпеченні необхідних умов для врахування як соціальних вимог щодо оцінки прекрасного в дійсності та мистецтві, так і можливостей молодших школярів встановлювати з виявами прекрасного плідний діалог. З огляду на необхідність реалізації на практиці системного підходу до визначення критеріїв та показників сформованості естетичних смаків учнів можна виділити основні їх параметри: функціональний, технологічний та процесуальний .

Функціональний параметр естетичних смаків характеризує їх місце та роль у процесі встановлення духовно-практичного зв'язку зі світом прекрасного в дійсності та мистецтві. Функціонування естетичних смаків тісно пов'язане з процесом безпосереднього входження учнів у світ краси, пізнання її особливостей та закономірностей вияву, а також практичної реалізації та втілення естетичних ідей, акумульованих на рівні естетичної свідомості учнів. У зв'язку з цим актуального характеру набувають питання готовності молодших школярів до забезпечення плідного зв'язку з естетичними цінностями, що мають місце у повсякденному житті, природі, науці, навчанні, праці та творчості.

Не менш важливим у характеристиці естетичних смаків молодших школярів є їх технологічний параметр. Він є підставою для констатації того, що під час встановлення духовно-практичного зв'язку з прекрасним молодші школярі мають дотримуватися певної процедури. Адже йдеться про те, що смакова реакція відбувається по-різному. Спочатку вона виявляє себе на рівні почуттів, емоцій, прийняття чи неприйняття того, що було сприйнято в дійсності та мистецтві. Наступною є естетична оцінка, тобто рішення, які учні приймають, оцінюючи предмети та явища як прекрасні, піднесені. Завершується процедура вияву естетичного смаку конкретними діями (комунікативними, пізнавальними, творчими), які спрямовані на утвердження естетичних цінностей у житті молодших школярів. Отже, технологічно естетичний смак реалізує свої потенційні можливості завдяки здійсненню учнями різних процедур встановлення духовно-практичного зв'язку з прекрасним.[1,с.23]

Характеризуючи естетичні смаки молодших школярів, важливо також виділити їх процесуальний параметр. Адже відомо, що естетичні смаки виявляють себе у певному просторі і часі. Йдеться про те, що учні залучають свої естетичні смаки до активного зв'язку з цінностями естетичної культури і мистецтва по-різному. Так, під час навчання, коли виникає відповідна пізнавальна ситуація, вони можуть залучати до цього процесу свої смакові уподобання та орієнтації. У них з'являється інтерес щодо визначення власної позиції та оцінки творів мистецтва на основі впливу вчителя чи завдяки особистому бажанню. В умовах дозвілля та відпочинку молодші школярі не завжди виявляють свою готовність до прийняття

самостійних рішень та врахування власних смакових уподобань. В одних випадках естетичні смаки не залучаються учнями до прийняття необхідних рішень ціннісно-орієнтованого змісту, в інших – стають надійною основою учнів у налагодженні духовно-практичного зв'язку зі світом прекрасного. За таких обставин естетичні смаки молодших школярів можуть набувати процесуального характеру і виступати в ролі пасивних чи активних, епізодичних чи систематичних, діючих чи відсутніх у процесі естетизації життєдіяльності, освоєння дійсності за законами краси.

Естетичний смак є однією з суб'єктивних умов ефективного засвоєння світу прекрасного в дійсності та мистецтві. Функціонування естетичних смаків молодших школярів засвідчує, що учні певним чином залучають свій духовний, психологічний, креативний потенціал у процес, завдяки якому і формується відчуття прекрасного, з'являються певні враження, думки, погляди на те, що стало предметом естетичного освоєння дійсності. Слід підкреслити, що сам по собі естетичний смак ще не приносить насолоди від спілкування з прекрасним. Він є лише однією з умов появи відчуття прекрасного та розуміння краси предметів, явищ дійсності, творів мистецтва. Саме тому в якості одного з критеріїв сформованості естетичних смаків у нашому дослідженні визначено їх функціонування в системі естетичного спілкування, пізнання та творчості молодших школярів.

У зв'язку із зазначеним, до основних показників сформованості естетичних смаків учнів віднесено їх мозаїчне, логічне та цільове функціонування. Ці поняття дозволяють визначити участь естетичних смаків учнів у забезпеченні діалогу з прекрасним у навколишній дійсності і в мистецтві, наповненні його відповідним змістом і на цій основі утворення якісно нового сприймання предметів та явищ. Естетичний смак є тією основою, опираючись на яку, молодші школярі наближаються до естетичних цінностей, глибоко їх сприймають, пізнають, примножують у повсякденному житті, навчанні, праці та творчості. Усе це переконує в необхідності того, щоб учні 1-4 класів були готові до вияву функціональної активності естетичних смаків, надання їм потенційних можливостей у здійсненні активного зв'язку з прекрасним.

Література

1. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І. С. Волощук. – К. : Пед. думка, 2008. – 160 с.
2. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навчальний посібник / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепіков.– К.: Вища шк., 2010.– 288 с.
3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол. – Х. : Ранок, 2006. – 130 с.
4. Цимбалюк І. М. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей молодших школярів : навчально-методичний посібник / І. М. Цимбалюк, Ю. В. Пелех. – К. : ВД "Професіонал», 2004. – 222 с.

ВИКОРИСТАННЯ НАСТІЛЬНИХ ІГОР У ХОДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Давидюк М. О., Яворська М. Д.

У статті проаналізовано освітній потенціал настільних ігор у ході підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Успішне запровадження такого дидактичного засобу, як настільна гра відкриває можливості для формування професійних компетенцій, розвиває навики комунікації, колективної співтворчості, здатність працювати в команді і кооперуватися для розв'язання поточних завдань, що виявляється особливо цінним для сучасних педагогів. Авторами представлені апробовані методики настільних дидактичних ігор і систематизовані специфічні ознаки, що вирізняють використання таких форм навчання в підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: *настільна гра, майбутні вчителі, символічне середовище, ігрова атрибутика, педагогічні ситуації.*

USE OF THE BOARD GAMES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER

Davydyuk M. O., Yavorska M. D.

The article analyzes the educational potential of board games during the preparation of future specialists in the high school. The successful implementation of such a didactic tool as a board game opens up opportunities for the formation of professional competences, develops communication skills, teamwork, ability to work in a team and co-operate in solving current problems, which is especially valuable for modern teachers. The authors present the proven methods of board didactic games and systematized specific features that distinguish the use of such forms of training in the preparation of the future teacher.

Keywords: *board game, future teachers, symbolic environment, game attributes, pedagogical situations.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти вимагає постійного пошуку нових підходів до викладання, нетрадиційних форм здобування знань, формування компетенцій майбутнього фахівця. Ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу у вищій школі були і залишаються до сьогодні дидактичні ігри, які, за визначенням К. Селевка, є видом діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою. Це робить гру ефективним компонентом усієї системи професійної підготовки, зокрема фахівців для сфери освіти.

Історично настільні ігри створювались для трьох цілей – розваги, виховання й навчання і призначались щонайперше для такої цільової аудиторії, як діти та підлітки. У сучасному світі настільна гра дозволяє

як дітям, так і дорослим, розповідати про вигадані і реальні події, моделювати ситуації, завдяки чому гравці за допомогою власної уяви та творчої фантазії авторів гри можуть отримати різноманітні знання та досвід. І саме це вказує на високий освітній потенціал настільних ігор, які часто незаслужено не визнаються педагогами в якості повноцінного дидактичного засобу [2].

Настільні ігри, як свідчить реальна практика, можуть бути використані при вивченні будь-якого предмета як у загальноосвітній, так і у вищій професійній школі, стаючи нестандартним засобом інтерактивного навчання: скажімо, у рамках гри можна оцінити причини, які призвели до виникнення якоїсь виробничої ситуації, відтворити моделі поведінки фахівця, спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій, розробити алгоритм ухвалення рішень тощо.

Форми реалізації дидактичних ігор за допомогою символічної атрибутики і механіки настільної гри (ігрове поле, фішки, картки тощо) можуть бути різними: так, настільна гра, що імітує проходження процесних схем, максимально наближена до виробничих реалій, цілком може бути різновидом ділової гри, а гра з психотерапевтичним потенціалом, призначена для профілактики емоційного вигорання вчителя, може розглядатися в якості рольової гри [1, с. 366].

Настільні ігри, являючи собою нетрадиційний дидактичний засіб, і володіючи спільними для всіх дидактичних ігор ознаками, характеризуються, утім, своєю специфікою:

- по-перше, вони передбачають розв'язання когнітивних завдань, які стимулюють розвиток різного роду інтелектуальних дій (просторових, логічних, знаково-символічних), що своєю чергою стають основою метакогнітивних умінь (тобто вмінь керувати власною пізнавальною діяльністю);
- по-друге, пошук найбільших доцільного розв'язку конкретної задачі, пропонованої в ході гри, передбачає побудову плану ігрових дій кожним учасником, вироблення стратегій і їх модифікацію під час ігрової взаємодії, урахування думки товаришів по команді і суперників;
- по-третє, колективна форма ігрової взаємодії передбачає, з одного боку, розвиток комунікативних компетенцій спеціаліста (особливо вміння домовлятися, йти на компроміс), а з іншого – взаємне навчання, стимулювання емоційної саморегуляції, розвиток здатності приймати критику і брати на себе відповідальність за інших, особливо на етапі ігрового змагання і в ситуації програшу [3].

Символічне середовище, створюване грою, допомагає розвивати соціальні навики й творчі можливості, колективну креативність, необхідну, насамперед, майбутнім учителям. Тому нами було розроблено декілька способів застосування настільної гри на заняттях з пропедевтичної практики і в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогічних вимірювань і моніторингу кості освіти» студентами бакалаврату галузі знань 014 Середня освіта (за різними предметними спеціальностями).

Перший варіант використання настільної гри ми створили за правилами популярної розваги для всіх вікових категорій гравців «Alias». Мета гри – допомогти іншому гравцеві або команді правильно визначити найбільшу кількість термінів з наукової сфери освітніх вимірювань і моніторингу, допоки пересиплеться пісок у пісочному годиннику (10 хвилин). Ігрове поле – стандартне для настільних ігор з номерами ходів, фішки пересуваються на ньому відповідно до кількості вгаданих слів. Виграє команда, яка першою досягне фінішу. Терміни написано на ігрових картках, вони витягаються гравцями почергово, в разі, якщо гравець не знає визначення терміна, то лише один учасник (за вибором команди суперника) може йому допомогти. За неправильні відповіді бали не нараховуються, і командна фішка не рухається вперед ігровим полем. Таку гру ми використовуємо в якості підготовки до модульного контролю і до заліку: вона дає можливість максимально оперативно повторити теоретичний матеріал і з'ясувати прогалини в знаннях студентів.

Другий спосіб використання настільної гри – поєднання символічності руху (до педагогічної майстерності і професійної зрілості) через розв'язання практичних професійних завдань із рольовою дидактичною грою (що дає можливість примірити на себе ролі різних суб'єктів освітнього процесу і розвинути перцептивні, комунікативні, прогностичні педагогічні здібності) у ході пропедевтичної практики.

Ігровий процес у настільній грі «Початок кар'єри вчителя» побудовано відповідно до етапів адаптації молодого педагога до реалій шкільного життя в перші місяці роботи в закладі освіти. Молодий учитель отримує також класне керівництво, тому у грі передбачена робота по формуванню й згуртуванню дитячого колективу, взаємодія з важковиховуваними підлітками, робота в інклюзивному класі, проведення батьківських зборів, участь у педрадах. Команди розподіляються на досвідчених учителів і молодих педагогів за допомогою жеребкування, передбачено також декілька (змінних, відповідно поточного завдання чи кейсу) ролей батьків учнів, учнів з особливими освітніми потребами, директора школи. Кидання кубику показує, яке завдання мають виконати учасники: парна кількість точок на кубику відповідає теоретичному питанню чи тестовому завданню, непарна – педагогічній ситуації, що вимагає доцільного способу розв'язання. В основі всіх ігрових педагогічних ситуацій – конфлікт чи проблема, усі конфлікти поділено на групи на підставі класифікації суб'єктів освітнього процесу: учитель – учень, учитель – учитель, учень – учень, педагог – батьки учня, учитель – адміністрація освітнього закладу.

Найбільш вартісним у процесі використання гри в навчанні є можливість для учнів чи студентів побачити задачу, тему чи модель (явища, процесу) як частину великої системи – наукового знання – теоретичного й прикладного. На відміну від механічного

запам'ятовування, підготовка до участі в грі змушує того, хто навчається, сприймати предмети і явища у певних взаємозв'язках.

Індійський учений і просвітник Сугата Мітра на ATD (Association for Talent Development) розповів про унікальний експеримент, у ході якого група дітей, мешканців далекого від цивілізації індійського села, самотужки розібралася з тим, як влаштований комп'ютер – без допомоги вчителів і дорослих, маючи лише доступ до Інтернету. І це доводить, що група сильніша за одну людину, і варто навчити студентів-майбутніх фахівців у будь-якій сфері об'єднуватися в групи для розв'язання конкретних практичних завдань. Тоді молоді люди зрозуміють, що для успіху в подальшій професійній кар'єрі варто, щонайперше, мислити і шукати однодумців, а не зазубрювати інформацію винятково для успішного складання іспитів. Саме цьому навчає дидактична гра, незалежно від формату її проведення, і використання настільної гри в освітньому процесі ЗВО ще потребує свого вдосконалення і визнання в академічному середовищі.

Література

1. Агаджанова М. А. Современные настольные игры как инновационная психолого-педагогическая технология профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов / М. А. Агаджанова. // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2016. – № 5. – С. 365-366
2. Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика / Е.А. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2005. – 421 с.
3. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах [Текст] : Навч. Посібник для студ. вищих навч. закладів / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2004. – 208 с.

ЛІНГВОПІЗНАВАЛЬНИЙ МОТИВ У СИСТЕМІ СПОНУК ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Дацюк О.

У роботі розглянуто один із елементів мотиваційного забезпечення процесу навчання іноземної мови – лінгвопізнавальний мотив. Зазначається, що полімотивованість діяльності є суперечливим феноменом, трактування якого різниться. При цьому сукупна дія різних видів спонук створює відповідне мотиваційне напруження суб'єкта учіння. Наголошується на важливості реалізації мотиваційного потенціалу кожної із спонук навчальної діяльності, зокрема й лінгвопізнавального мотиву.

Ключові слова: *мотивація навчальної діяльності; формування навчальної мотивації; внутрішня мотивація; зовнішня мотивація; лінгвопізнавальна мотивація; полімотивована діяльність.*

LINGUOINFORMATIVE MOTIVE IN SYSTEM OF MOTIVES TO STUDY OF FOREIGN LANGUAGE

Datsiuk O.

One of the elements of motivational provisions of the process of foreign language learning, namely the linguoinformative motive, is considered in the paper. The polymotivating character of a person's activities is viewed as a controversial phenomenon: it is treated in different ways. The aggregate effect of different motives creates a learner's motivational tension. It is highlighted that one should use the potential of all kinds of learning motives, including the linguoinformative one.

Keywords: *motivation of studying; forming of studying motivation; intrinsic motivation; extrinsic motivation; linguoinformative motivation; polymotivating activity.*

Загальновідомо, що будь-яка діяльність, зокрема й навчально-пізнавальна, є мотивованою. За кожним актом активності стоїть відповідна причина – потреба, задоволення якої передбачає встановлення певних орієнтирів (цілей). Цілеспрямування – вибір засобів досягнення визначених цілей – це процес, який відбувається з урахуванням особистісних диспозицій суб'єкта діяльності (цінностей, установок, вірувань тощо). Загалом вищеозначене розкриває логіку мотиваційного процесу – процесу формування мотиву, який становить складну систему взаємовідношень і взаємозв'язків внутрішньо-особистісних утворень і зовнішніх факторів впливу.

Оскільки саме мотивація пов'язана з пошуком внутрішніх умов підвищення ефективності навчальної діяльності, в останні роки підвищилась увага дослідників психологів та педагогів до вивчення ознак і проявів даного феномену. Це робить проблему актуальною та потребує її детального вирішення.

Проблема мотивації навчальної діяльності знайшла досить детальне висвітлення в науковій літературі, проте, на жаль, не є до кінця розв'язаною, на що вказують роботи багатьох вітчизняних та закордонних вчених, як от: Букіної А.М., Вільнюаса В.К., Дубовицької Т.Д., Ільїна Є.П., Якобсона П.М., Аткінсона Дж., Ріверса В.М. та ін. [1, 2, 3, 4, 8, 9, 10]. У роботах дослідників розглядаються різні аспекти проблеми мотивації вивчення іноземної мови. Серед них: розвиток позитивних мотивів, виявлення основних видів мотивації, стійкість навчальної мотивації. Теоретичні та експериментальні дослідження проблеми мотивації показують, що під час вивчення іноземної мови мотивації належить провідна роль; ефективність оволодіння іноземною мовою залежить від рівня розвитку мотивації [6].

Структура навчальної мотивації багатозначна за складом і за формами. Існують різноманітні класифікації навчальних мотивів, в основу яких покладені різні критерії, що говорять про багатогранність даної проблеми. Учні докладають зусиль у навчанні, тому що хочуть здобути професію (професійна мотивація), отримати нові знання та

задоволення від пізнання (пізнавальна мотивація), принести користь суспільству (широка соціальна мотивація), самоствердитись та зайняте певне положення у суспільстві (мотивація соціального та особистісного престижу). Важливе значення в психолого-педагогічній науці має розподіл мотивації на внутрішню та зовнішню. Якщо мотив реалізує пізнавальну потребу, пов'язану із засвоюваними знаннями і діяльністю, яка виконується (співпадає з кінцевою метою навчання), то він є «внутрішнім». Якщо ж мотив реалізує непізнавальну (соціальну за класифікацією) потребу і безпосередньо не пов'язаний з отриманням знань (не збігається з метою навчання), то він називається «зовнішнім». Цієї точки зору дотримується П.М. Якобсон [8].

Варто зазначити, що деякі автори вважають розподіл мотивації на зовнішню та внутрішню умовним. О.К. Тихомиров писав, що в міру вирішення завдання початкова мотивація «обростає» додатковими мотивами, і діяльність все одно стає полімотивованою. Та при цьому він додає, що традиційний поділ на внутрішню та зовнішню мотивацію не позбавлений сенсу [7, с. 29].

Іншу точку зору відстоює Є.П. Ільїн: «Мотивація – це внутрішня детермінація поведінки та діяльності, котра, звичайно, може бути обумовлена і зовнішніми подразниками, але вони впливають на людину фізично, тоді як мотивація – процес психічний, перетворюючи зовнішні впливи на внутрішні спонукання» [4, с. 63].

С.Т. Григорян та Г.В. Рогова виділяють такі основні різновиди внутрішньої мотивації: комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну. Комунікативна мотивація при вивченні іноземної мови є основною, так як для вивчаючих мову потреба в спілкуванні природна. Інструментальна мотивація це та, що виникає при позитивному відношенні учня до певних видів навчальної діяльності. Внутрішня лінгвопізнавальна мотивація полягає в тому, що учні охоче і з інтересом працюють безпосередньо з мовним матеріалом.

Таким чином, лінгвісти, у розумінні В.Г. Костомарова, «можуть насолоджуватися парадигмами, любуватися варіантами закінчень та читати словник замість пригодницького роману» [5, с. 10], тобто виявляти інтерес до самої мовної матерії, до вивчення основних якостей мови. Формувати її можливо опосередковано, через комунікативну мотивацію, або ж безпосередньо, шляхом активізації пошукової діяльності учнів. Перший шлях полягає в тому, щоб зацікавити учнів лексичним, граматичним матеріалом за допомогою скорочення часового проміжку між вивченням і застосуванням цього матеріалу в мові, тобто учні повинні бачити перспективу його застосування. Можливо, на цьому ж занятті, а можливо і на наступному, вивчені граматичні правила або нові лексичні одиниці повинні вже звучати в мові. При роботі з новою лексикою викладачеві доцільно створити мовну перспективу, повідомивши студентам, для чого і в яких ситуаціях їм може знадобитися даний словниковий матеріал. Таким чином, учні будуть відчувати необхідність в освоєнні мовного матеріалу для розширення і поглиблення своїх мовних можливостей.

Однак важливий не тільки комунікативний аспект навчання мови, важливо викликати у студентів зацікавленість у роботі з мовою як такою, з її граматичним, лексичним, фонетичним ладом, прищепити бажання вивчати й удосконалювати знання про будову мови. Адже мова – явище багатогранне, що дає невичерпні освітні можливості. Якщо викладачеві вдасться сконцентрувати увагу студента на самій мові, на її етимології, словотворенні, ідіоматиці, це відкриє учню необмежені можливості для самоосвіти, самовдосконалення, дасть можливість для розвитку і мовних навичок, і поглиблення знань про рідну мову. Для цього навчальна діяльність повинна прийняти характер пошукової, дослідницької, в якій в учнів розвинеться лінгвістична пильність, «мовне чуття», «мовна здогадка», вміння бачити сенс там, де раніше він побачив би тільки мовний знак. Ці «осяяння» викликають задоволення в учнів і мотивують на подальші лінгвістичні дослідження.

Отже, можна зробити висновок, що на формування мотивів навчальної діяльності студента в цілому та іноземної мови зокрема впливає багатогранний комплекс причин, пов'язаний з об'єктивно-суб'єктивними факторами педагогічного та індивідуально особистісного зумовлювання процесу навчальної мотивації.

Оскільки внутрішня мотивація є найбільш особистісно значимою і педагогічно значущою, безпосередньо визначаючою успішність навчальної діяльності, основне завдання викладача іноземної мови полягає в забезпеченні умов освітнього переходу студентів від зовнішньої до внутрішньої мотивації при вивченні іноземної мови.

Література

1. Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. – Екатеринбург: Изд_во Уральского университета, 1994. – С. 103.
2. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблема мотивации // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 191-200.
3. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 73-77.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – С. 65, 68, 253.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей руского языка иностранцам.– М., 1984. – 243 с.
6. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1982. – 26 с.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
8. Якобсон П.М. Психические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Изд. Моск. унив-та, 1969. – 317 с.
9. Atkinson J. W. Introduction in motivation. – Princeton N. J.: Van Nostrand, 1994. – P. 35-44.
10. Rivers W.M. Teaching foreign language skills. – 2nd ed., Chicago: The University of Chicago Press, 1981. – 312 p.

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Демидас А. В.

У статті розглядаються стилі діяльності, поведінка людини, своєрідність стосунків, педагогічна взаємодія у контексті створення умов, що забезпечують досягнення цілей педагогічного процесу, результативність і ефективність управлінської діяльності. Особлива увага звертається на об'єктивні умови, що визначають специфіку управлінської діяльності.

Ключові слова: *предмет, суб'єкт, об'єкт і результати діяльності керівника школи, управлінська діяльність, педагогічна система.*

MANAGEMENT BY A GENERAL SCHOOL AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

Demydas A. V.

The article deals with the styles of activity, human behavior, peculiarities of relationships, pedagogical interaction in the context of creating conditions that ensure the achievement of the goals of the pedagogical process, the effectiveness and efficiency of management activities. Particular attention is drawn to the objective conditions that determine the specifics of management activity.

Keywords*: subject, subject, object and results of activity of the head of the school, management activity, pedagogical system.*

Співвідношення загальної теорії управління і специфіки управління загальноосвітньою установою цікавить багатьох учених. Одні вважають, що управління школою не має ніяких особливостей: воно знаходиться в руслі управління соціальними системами. Інші вважають, що в управлінні школою є своя специфіка, оскільки в педагогічних системах відбувається «вирощування» особистості, формування її творчих здібностей, її розвиток і самовизначення.

Регулювання, координація цих процесів вимагають від керівника знання не лише загальних основ управління, але і багатьох інших знань, у тому числі особливостей навчально-виховного процесу в школі, для того, щоб створювати умови для успішного розвитку всієї педагогічної системи [1]. Важливо і те, що в школі не один директор управляє, кожен педагог також наділений управлінськими функціями. Більше того, за словами В. Кричевського, «в педагогічному процесі кожен його суб'єкт є керівником, організатором, у тому числі й учень» [3, с. 17-18].

«Категорія (педагогічна), – як вважає В. Кикоть, – найбільш загальне і фундаментальне поняття в педагогіці, що відображає загальні властивості і відносини, характерні для педагогічної дійсності; вузловий момент пізнання педагогічної реальності» [2, с.192].

Будь-яка категорія є граничною абстракцією, проте з її допомогою відкривається можливість наукового обґрунтування функціонування і розвитку педагогічних систем. Згідно з вищевикладеною позицією, категорія «управління загальноосвітньою школою» є педагогічною, оскільки вона тісно пов'язана з категоріями «педагогічна діяльність» і «педагогічна взаємодія», об'єднаними категорією «педагогічний процес» [4, с.79].

У процесі управління загальноосвітньою школою пізнаються такі вузлові аспекти педагогічної реальності: стилі діяльності і поведінка людини в умовах педагогічного процесу, своєрідність і систематизація стосунків, що складаються в педагогічному процесі, створення умов, що забезпечують досягнення цілей педагогічного процесу, результативність управлінської і педагогічної діяльностей, ефективність педагогічної взаємодії.

Структурні компоненти педагогічних систем, виокремлені І. Скопик [5, с.26-27], також дозволяють вважати управління загальноосвітньою школою педагогічною категорією, оскільки воно пов'язане з цілепокладанням, з визначенням змісту управлінської діяльності, з засобами комунікації (методи, способи, засоби, прийоми, технології управління), з діяльністю учнів, учителів і батьків. Усі ці компоненти взаємопов'язані і підпорядковані цілям освіти, виховання і навчання підростаючого покоління і дорослих людей. Школа, таким чином, розглядається як цілісна система, в якій «усе пов'язано з усім», рішення одного завдання пов'язане з вирішенням безлічі інших управлінських завдань, в якій самі проблеми набувають системного характеру [8].

Будь-яка форма навчання відповідає всім загальним ознакам соціальних систем. В той же час, як вважає Т. Шевчук, специфічність цільового призначення навчально-виховних систем дозволяє відрізняти педагогічні системи від інших соціальних систем. Ця цільова специфічність педагогічних систем полягає у вихованні і навчанні, тобто в передачі підростаючому поколінню громадського досвіду, соціальних цінностей, норм і способів діяльності [7, с. 7].

Педагогічні системи відрізняються такими характеристиками, як цілісність, цілеспрямованість, поліструктурність, інтегративність, відкритість, і в той же час, – автономність, самоуправління, мінливість. Ці риси властиві будь-якій педагогічній системі, в тому числі і загальноосвітній школі. Вони є засадничими для розробки структури, визначення взаємозв'язків і технологій управління школою. Функціональні компоненти педагогічних систем, визначені Н. Кузьміною (гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний), дають можливість описати технологічну сферу управлінської діяльності директора школи.

В. Симоненко вважає, що «освітній процес – це не лише і не стільки сума або набір якихось послідовних елементів, а цілеспрямована навчально-виховна діяльність викладача в єдності з навчально-пізнавальною і самоосвітньою діяльністю учнів. Цей

процес не лише управляється, але і самоуправляєтся. Така система обов'язково має властивості цілісності, і додавання або вилучення якого-небудь компонента перетворить її у вже іншу, нову систему, а іноді може й зруйнувати її» [4, с. 39].

Цілісність – найважливіша умова існування освітнього процесу як педагогічної системи. Управляти пізнавальним і самоосвітнім процесами означає, в першу чергу, спрямовувати, допомагати, коригувати на основі чіткого планування, організації і контролю цих процесів у цілому. Школа як об'єкт управління вимагає для свого розуміння знання багатьох наук: загальна соціальна теорія управління, теорія управління освітою, теорія внутрішньошкільного управління, а також знання технології управління загальноосвітньою школою (операціональний аспект професії). Крім того, кожен керівник школи повинен володіти знаннями в галузі педагогіки, психології, валеології, вікової фізіології; знати склад законодавчо-нормативного забезпечення освітнього процесу. Вказані знання складають основу компонентів діяльності директора школи, вони приводяться в мобілізаційну готовність під час вирішення численних управлінських завдань.

Своєрідними є предмет, суб'єкт, об'єкт і результати діяльності керівника школи. Головне в діяльності – це дотримання і захист інтересів і прав дитини.

В. Кричевський [3, с. 31] детально зупиняється на визначенні управління, предметі, суб'єктові і очікуваному продукті діяльності керівника школи. Одні вважають, що предметом керівництва директора школи є підлеглі, але це явно суперечить не лише демократичним і гуманістичним спрямуванням, але може перетворитися на безперервний ланцюг розпоряджень і вказівок і довести до абсурду контролюючі функції. Багато дослідників предметом управлінської діяльності називають інформацію. Дійсно, роль інформації для директора школи важко переоцінити: це і нормативно-правова документація, і аналітичні матеріали різного характеру, що свідчать про етапи діяльності педагогів і учнів, а також інформація від бесід, зустрічей, прочитаних книг, з Інтернету, і, нарешті, отримана від керівних органів управління. Вся інформація переробляється, аналізується, на основі чого і приймається потім управлінське рішення.

На думку В. Кричевського, розгляд тільки інформації як предмета управління значно звужує межі діяльності директора школи. Предмет управління має бути розширений. Предметом управління є ставлення різного роду: до знань, до самої освіти і виховання, між учасниками освітнього процесу, між школою і сім'єю, між школою і середовищем, що її оточує, ставлення до самої адміністрації та інші стосунки. «Розуміння стосунків як предмета управлінської діяльності знімає деяку відчуженість з управління і в той же час не перетворює його на маніпулювання людьми» [3, с. 35]. Цей підхід знімає невизначеність, властиву управлінню, і дає можливість передбачати управлінські

події, факти і явища. Ланцюжок «людина – інформація – ставлення – людина» сприяє подоланню абстрактності керованого процесу.

Процес як предмет діяльності керівника, за В. Кричевським, складається з руху керованого об'єкту від мети до результату [3, с. 36]. Ця діяльність передбачає як розумову діяльність (планування, аналіз, дослідження, самоосвіта), так і предметну, виконавську (організація конкретних справ, створення умов для успішного функціонування педагогічної системи, вирішення окремих ситуацій, спостереження різних фактів і явищ). Продукт діяльності, згідно з В. Кричевським, також різноманітний і багатозначний, як і сама діяльність керівника загальноосвітньої школи [3, с. 39]. Продукт діяльності директора школи досить своєрідний і безпосередньо залежить від того, що ми приймаємо за предмет діяльності. Якщо за основу діяльності прийняти роботу з інформацією, то продуктом такої діяльності очевидно буде прийняте керівником рішення. Так вважає багато дослідників. Це справедливо, але недостатньо, оскільки «самоврядування передбачає або зміну, або підтримку в тому ж стані керованого об'єкта», тобто школу [3, с. 39]. Отже, продуктом управління є той результат, який досягається в процесі управління (модель школи, що склалася). Але якщо за предмет діяльності керівника беруться стосунки, то і продуктом діяльності повинно стати дещо інше, а саме: гармонізація стосунків, узгодження і координація їх, що веде до успіху в діяльності. Результатом праці вважається рівень навченості, вихованості і саморозвитку учнів.

Таким чином, своєрідними є всі компоненти діяльності керівника загальноосвітньої школи: мета, завдання, предмет, суб'єкт, об'єкт, результати.

На особливості об'єктивних умов, в яких відбувається діяльність керівника школи, звертає увагу Р. Шакуров [6, с. 66-67]. Він також пояснює специфіку управлінської праці:

1. Специфіка складу вчительського колективу. Педагогічний колектив складається з індивідів з вищою освітою, що мають високий загальнокультурний і моральний рівень. Звідси – високі вимоги до тих же якостей директора школи, до його загальної культури, вченості, такту, вміння зважати на думку інших.

2. Творчий характер педагогічної діяльності робить неможливим жорстке програмування дій учителя, утруднює об'єктивну оцінку його праці. В цих умовах неприпустима надмірна категоричність і директивність професійного інструктажу з боку керівників, нав'язування іншим «своїх» прийомів і методів роботи. Тому директорові школи важливо володіти мистецтвом консультативного інструктажу, вмінням радитися з людьми, прислухатися до їх думки, підтримувати і заохочувати творчий пошук кожного вчителя з урахуванням індивідуальної своєрідності його здібностей.

3. Робота директора школи така, що, на відміну від багатьох інших категорій керівників, він не лише керує, але і виступає вчителем. Тому йому необхідно не лише мати глибокі знання основ педагогічної

науки, різних методик, дитячої і вікової психології, але й бути майстром-педагогом, здатним на практиці показати вчителям зразок педагогічної майстерності.

4. Специфіка стимулювання трудової активності така, що директор школи не завжди має в розпорядженні істотну можливість активізувати діяльність учителів за допомогою матеріальних стимулів.

5. Особливості педагогічного процесу в школі – залежність успіху навчально-виховної роботи від єдності дій усього педагогічного колективу. Водночас існує складність об'єднання і координації дій учителів через індивідуальний характер їх діяльності. У зв'язку з цим, підвищується значення таких якостей директора, як уміння завоювати авторитет, перетворити ідеї на педагогічні переконання всього колективу, розвивати в ньому дружбу і згуртованість.

6. Висока динамічність шкільного життя і напруженість його ритму, можливість несподіваних змін обстановки й унікальність виникаючих ситуацій вимагають від директора емоційної стійкості і самовладання, винахідливості, гнучкості педагогічного мислення, а також уважності і чуйності до вчителів, що відчувають великі емоційні навантаження в процесі своєї діяльності.

7. Специфіка кола спілкування. Директор школи керує складним колективом, що включає різновікові соціальні групи (учителів, учнів, батьків), що істотно відрізняються за своїми соціально-психологічними особливостями і характером функціональних стосунків з керівником школи. Звідси – висока вимога до його комунікативних якостей, уміння знайти правильний тон у спілкуванні з людьми різного психологічного складу, до гнучкості стилю його комунікативної діяльності.

Література

1. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
2. Кикоть В.Я. Педагогіка і психологія вищої освіти / В.Я. Кикоть. – К.: Вища школа, 2006. – 320 с.
3. Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием / В.Ю. Кричевский. – СПб.: Питер, 2001. – 166 с.
4. Симоненко В.П. Педагогічний менеджмент / В.П. Симоненко. – К.: Соціс, 2007. – 266 с.
5. Скопик І.О. Управління персоналом / І.О. Скопик. – К.: Вега, 2000. – 400с.
6. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М.: Педагогика, 1992. – 208 с.
7. Шевчук Т.І. Професіограма директора загальноосвітньої школи. – К.: Педагогіка, 2008. – 66 с.
8. Шамова Т.І. Управление образовательными системами / Т.І. Шамова, П.И. Третьяков, Н.М. Капустин. – М.: Высшая школа, 2001. – 320 с.

ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Добровольська Р. О.

У статті розглядаються види знань, що входять у структуру змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики: а) основні спеціальні поняття і терміни; б) фактичні знання основ музичного мистецтва та музичної діяльності; в) положення, що розкривають взаємозв'язки між предметами і явищами музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності вчителя; г) музично-теоретичні знання, які містять систему поглядів на закономірності і методи музичної діяльності; д) знання способів музичної та педагогічної діяльності. Проаналізовано процес формування готовності майбутнього вчителя музики до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи в системі безперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: *зміст освіти, зміст навчання, професійна підготовка, майбутні вчителі музики.*

THE PROBLEM OF DEVELOPING OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE MUSIC TEACHERS

Dobrovolska R. O.

The article deals with the types of knowledge that are part of the structure of the content of vocational training of future music teachers: a) the main special concepts and terms; b) actual knowledge of the basics of musical art and musical activity; c) provisions that reveal the relationship between the objects and phenomena of musical art and the musical and pedagogical activity of the teacher; d) musical theoretical knowledge, which contains a system of views on the laws and methods of musical activity; e) knowledge of the ways of musical and pedagogical activity. The process of forming of the readiness of the future teacher of music to create the musical and aesthetic space of a secondary school in the system of continuous pedagogical education is analyzed.

Keywords: *content of education, content of training, professional training, future teachers of music.*

Динамічна ситуація розвитку суспільства, зростання обсягів наукової інформації, оновлення змісту педагогічної освіти і перегляд принципів діяльності освітніх установ обумовлюють підвищення вимог до професійної компетентності майбутніх учителів. Не випадково серед численних проблем педагогічної освіти однією з актуальних варто вважати необхідність обґрунтування змісту підготовки майбутнього фахівця, що не тільки відповідає потребам сьогоднішнього дня, але й враховує перспективи розвитку сучасного суспільства. Прогресивні тенденції в розвитку системи педагогічної освіти, що знаходять своє концентроване вираження у втіленні в

практику установ вищої професійної педагогічної освіти ідей гуманізації і демократизації, обумовлюють необхідність кардинального перегляду підходів до формування змісту підготовки майбутніх учителів музики.

За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ЗВО (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Линенко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші); становлення і розвиток готовності студентів до педагогічної діяльності (І. Бужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцко, О. Шпак та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне вдосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пєхота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гаврик), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка) тощо.

Теоретичні проблеми змісту педагогічної освіти були висвітлені в працях А. Василюк, Н. Касярум, М. Кісіль, В. Кременя, О. Ростовського. Проблеми побудови змісту педагогічної освіти є найбільш складними, що вимагає узагальнення наявних досліджень, виявлення тенденцій, невирішених проблем у цій галузі, оскільки розробка змісту педагогічної освіти має не тільки теоретичне, а й велике практичне значення.

Академік І. Зязюн під змістом освіти розуміє педагогічно адаптовану систему знань, навичок і вмінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-вольового ставлення, засвоєння якого покликане забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства.

А. Семенова вважає, що зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою якого є особливим чином організована діяльність. На думку А. Василюк, Р. Пахоцінського, Н. Яковець, зміст освіти, побудований відповідно до цілей і процесуальних аспектів навчання, є частиною соціально-культурного досвіду, що за умов його засвоєння студентами визначає розвиток особистості.

Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя музики, на думку О. Ростовського та Г. Ципіна, має охоплювати найрізноманітніші види знань: а) основні спеціальні поняття і терміни, без яких неможливо засвоїти жоден з компонентів спеціальної підготовки; б) фактичні знання основ музичного мистецтва та музичної діяльності, без яких неможливо зрозуміти закономірностей останньої; в) положення, що розкривають взаємозв'язки між предметами і явищами музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності вчителя; г) музично-теоретичні знання, які містять систему поглядів на закономірності і методи музичної діяльності; д) знання способів музичної та педагогічної діяльності, специфічні логічні методи

пізнання й історії здобуття відповідних знань. Таким чином, зміст педагогічної освіти повинен забезпечувати максимальну індивідуалізацію та оптимізацію навчального процесу, тобто враховувати інтереси, здібності, схильності особистості майбутнього вчителя музики та діяльнісний характер організації засвоєння навчальної інформації.

За умов проектування змісту педагогічної освіти у вищій школі необхідно орієнтуватись на відмінність понять «зміст освіти» і «зміст навчання». Зміст освіти – бажаний кінцевий результат підготовки фахівців, виражений у педагогічних категоріях (знання, вміння, навички, якості особистості, досвід професійної діяльності, готовність до професійної діяльності), тоді як зміст навчання виступає по відношенню до змісту освіти як засіб по відношенню до цілі і є цілеспрямовано відібраною і структурованою навчальною інформацією, комплексом завдань і вправ, що забезпечують формування необхідних професійних умінь і навичок.

Зміст навчання має відповідати змісту освіти, але в зміст освіти входять і ті надбання особистості, які відбулися на етапі, що передував навчанню у закладі вищої освіти, й особистий життєвий досвід студентів. Вивчення та аналіз навчально-програмної документації, досвіду роботи закладів вищої освіти, наукових і науково – методичних розробок з проблем змісту педагогічної освіти, характеру професійної діяльності випускників дозволили дійти висновків про деякі протиріччя, що мають місце на етапі розробки змісту педагогічної освіти майбутніх учителів музики:

- відсутність чітко поставленої мети педагогічної освіти у вищій школі, її невідповідність соціальному замовленню;
- неузгодженість між найменуванням спеціальності і вимогами кваліфікаційних характеристик; вимогами кваліфікаційних характеристик та змістом навчальних планів; змістом теоретичної і практичної підготовки; формами організації навчального процесу, передбаченими навчальним планом і змістом навчання;
- порушення міжпредметних зв'язків, дублювання змісту навчальних предметів; – між теоретичним предметним характером навчання і практичним характером реальної професійної діяльності фахівця (вчителя музики).

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пєхота, В. Сластьонін, Г. Троцко та інші) як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, що забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Професійна готовність як якісне новоутворення формується тільки у процесі певної діяльності. З іншого боку, майбутній педагог має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності дітей. Цим зумовлено необхідність визначення різних видів готовності та формування її у

майбутніх педагогів. Водночас зазначимо, що у дисертаційних дослідженнях існують різні трактування поняття «готовності до педагогічної діяльності», що зумовлено розбіжністю наукових підходів та специфікою того виду діяльності, що був об'єктом наукового аналізу. Основними поняттями, що складають інтерес для нашого дослідження є визначення сутності готовності та її структурний склад. Наведемо визначення поняття готовності, подані науковцями в докторських дисертаціях. Так, на думку А. Линенко, готовність розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [3, с. 56]. О. Пєхота готовність до професійного саморозвитку визначає як складно структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [5, с. 216]. Готовність до інноваційної професійної діяльності І. Гаврик розглядає як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [1, с 46]. На думку Г. Троцко, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності – це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [6, с. 15]. На думку С. Литвиненко, готовність до соціально-педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [4, с. 16]. Т. Жаровцева визначає готовність до роботи з неблагополучними сім'ями як цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що має індивідуальні для кожного випускника ЗВО ієрархічні особливості і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодію з дітьми та їхніми батьками [2, с. 11-12].

Процес формування готовності майбутнього вчителя музики до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи досліджується нами в системі безперервної педагогічної освіти. Структура і зміст безперервної освіти покликані створювати оптимальний комплекс педагогічних та художньо-освітніх умов для формування творчої особистості, яка володіє різнобічними знаннями. Злиття освітніх і професійних компонентів у системі неперервної педагогічної освіти принципово реформує позиції вищого музично-педагогічного навчання. Безперервна система підготовки дозволяє найбільш повно розкрити індивідуальні здібності студента і на кожному етапі навчання максимально сприяти реалізації завдань самоосвіти і самовиховання. Іншими словами, особистісно орієнтована система навчання – форма організації навчального

процесу, спрямована на саморозвиток та самоактуалізацію особистості студента. На різних рівнях освіти формулюються певні стратегічні завдання: розробити цілісну систему розвивальних технологій у процесі навчання, виховання та позанавчальної соціокультурної практики, диференційовану за щаблями освіти як послідовний логічний структурований механізм управління якістю освіти; створити інноваційні авторські інтегровані програми і розвивальні технології підготовки майбутнього вчителя музики.

Зазначені вимоги лежать в основі системи безперервної педагогічної освіти майбутніх учителів музики і слугують теоретичною базою у розробці часткових теоретичних моделей та авторських програм. Якість процесу формування готовності майбутніх учителів музики до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи залежить від рівня теоретико-методологічної, методичної, технологічної та загальнокультурної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04/ І. В. Гаврик. – Х., 2006. – 475 с.
2. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук / Т. Г. Жаровцева . – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2007. – 44 с.
3. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04/А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
4. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова / С А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К., 1997. – 401с.
6. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук/ Г. В. Троцко. – К., Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ, 1997. – 54 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ»

Дячинський Р. В.

У статті проаналізовано наукові підходи до трактування сутності і змісту діалогічного спілкування. Розглянуто принципи діалогічного спілкування. Міждисциплінарний аналіз наукової літератури дозволив визначити основні характеристики діалогу.

Ключові слова: *діалог, діалогічне спілкування, суб'єкт-суб'єктні стосунки, взаємодія, самопізнання.*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «DIALOGICAL COMMUNICATION»

Diachynskyi R. V.

The article analyzes the scientific approaches to the interpretation of the essence and content of dialogue communication. The principles of dialogical communication are considered. An interdisciplinary analysis of scientific literature made it possible to determine the main characteristics of the dialogue.

Keywords*: dialogue, dialogue dialogue, subject-subject relations, interaction, self-knowledge.*

Термінологічний аналіз свідчить, що поняття «діалогічне спілкування» розглядається у педагогіці на двох рівнях: як об'єктивована форма демократичної взаємодії у шкільному житті (Г. Бірюкова, О. Галян, Г. Давидова, Т. Дикун, М. Каган, Т. Качан, С. Малишева, О. Матвєєва, О. Ткаченко, Н. Федорова, А. Шемшуріна) і як спосіб забезпечення метапотреб дитини у прийнятті та глибинному особистісному контакті (В. Андрієвська, Б. Братусь, Н. Володько, А. Добрович, Г. Ковальов, В. Рижов, Н. Савіна, Т. Флоренська, Н. Янченко). Наведемо визначення поняття «діалогічне спілкування» у вітчизняних педагогічних джерелах.

А. Реан визначає діалогічне спілкування як взаємодію педагога з учнями в освітньому процесі, спрямовану на створення сприятливого психологічного клімату, сприяння більш повному розвитку особистості [8].

Діалог – співбуття, в якому вплив поступається психологічній єдності учасників співробітництва, стають можливими справжня співтворчість й особистісний розвиток [3].

Діалогічне спілкування, за І. Бужиною, передбачає особистісну рівність, суб'єкт-суб'єктні відносини, конвергенцію потреб педагога й учнів, накопичення потенціалу злагоди й співробітництва, свободу дискусії, прагнення до творчості, особистісного й професійного росту, переважання прийомів, що організують самостійну діяльність студентів. Це взаємодія, для якої важливий контакт на основі співробітництва і взаємної зацікавленості [2].

А. Добрович, Н. Федорова, Т. Флоренська вважають діалогічне спілкування вищим, духовним рівнем спілкування, що передбачає глибинне особистісне перейняття проблемами й інтересами співрозмовника, спільний пошук істини, прагнення до єдності і злагоди. Глибина діалогічного взаємопроникнення зумовлює рівень духовності спілкування. Діалог передбачає ставлення до людей як до самоцінності, здатність до децентрації, самовіддачі і любові як способу реалізації цього ставлення. Діалог – система спеціально організованих інтеракцій, спрямованих на вирішення тих чи інших завдань у навчанні, що передбачають рівноправність, партнерський характер взаємодії, взаєморозуміння, обмін поглядами, ідеями, позиціями, зазначають Г.Бірюкова, Г.Давидова, Н.Лабунська.

Діалог – модальна (альтернативна до диктальної) міжособистісна взаємодія, що ґрунтується на духовній спільності, особистісному контакті, внутрішній солідарності, спрямована на задоволення основної потреби людини в іншій людині, вважає Ю. Кулюткін.

Діалог – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між учнями і вчителями, що породжується потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Діалогічне спілкування, зазначає А. Сидорин, це особливий тип ціннісно-смислових, рівноправних і довірливих взаємовідносин, в ході яких виникає особистісне взаємовідображення і творче, конструктивне, духовно розвивальне взаємозвернення [10].

За критерієм особистісної спрямованості у сучасних підходах до розуміння діалогічного спілкування ми виокремлюємо дві основні, відносно незалежні, концептуальні лінії, які ґрунтуються на різних ціннісно-категорійних засадах і перебувають у тісному зв’язку з різними світоглядними системами: демократичною концепцією соціальних відносин і екзистенційною концепцією співбуття.

Своєрідний нормативно-правовий підхід до трактування сутності діалогічного спілкування представлений Н. Ткачовою. Виходячи з уявлень про рівноправність учасників діалогу, науковець розробила конструкт комунікативних прав особистості, що описують систему психолого-правових основ спілкування і визначають межі простору свободи співрозмовників. До основних комунікативних прав особистості Н. Ткачова відносить право на свою систему цінностей, відповідальність суб’єкта, самодетермінацію [12].

Не дивлячись на те, що діалог як поняття з’явилося у педагогіці значно пізніше, ніж власне сама емпірія діалогічного спілкування, ціла низка ідей, еквівалентних визначеним у філософії і психології діалогу підходам, були висловлені педагогами (хоча і без застосування відповідної термінології) задовго до їх появи у ролі концептів діалогічного спілкування в науковому обігу.

Так, серед педагогічних поглядів Г. Сковороди знаходимо як ідеї, тотожні принципам діалогічного спілкування, так і позначення взаємозв’язку якості педагогічного спілкування з рівнем духовного

розвитку педагога – позиція, співзвучна багатьом філософським концепціям (трансцедентно-онтологічній концепції М. Хайдеґґера, екзистенційній концепції М. Бубера та ін.). Діалогічність педагогіки вітчизняного філософа полягала у глибокій зацікавленості внутрішнім світом дитини та спрямуванні розвитку «молодої душі» на формування її особистості «рухом легким, ніжним, делікатним, невідчутним», у згоді з її природним потенціалом (знаходимо концептуальний зв'язок з принципом «поза перебування» М. Бахтіна). Любов до вихованця, прагнення вчителя всіма засобами «здобути любов благородних душ» складає, за Г. Сковородою, сенс педагогічних відносин. Таке ж афіліативно-афективне звучання має діалогічне спілкування у трактуванні М. Бубера: діалогічний принцип особистісного включення є умовою діалогічності у педагогічному спілкуванні і являє собою явище душевно-духовного порядку, такий рівень відносин, при яких учень стає частиною життя і душі вчителя. Вчитель проникає у внутрішній світ учня, свідомо бере участь у його долі, несе відповідальність за неї, він щиро зацікавлений у його людському щасті [9, с. 4]. Особистісне включення, діалог «Я і Ти» породжує в душі дитини довіру і не лише до вчителя, а й до всього світу, адже вчитель як суб’єкт діалогу являє собою концентроване вираження зовнішнього світу з його вимогами і правилами. В очах учня вчитель втілює і уособлює всю дорослу реальність. Отже, за М. Бубером, довіра до вчителя означає знання того, що існує людська істина, істина людського існування, яка захистить його від подальших розчарувань у житті. Довіра учня до вчителя, заснована на такому знанні, творить дива. На зміну опору приходить співпраця. Довіра – запорука виховання як народження особистості, як таїнство духовного становлення людини [9, с. 96]. Тобто формула виховання М. Бубера виглядає так: діалог «Я і Ти» – особистісне включення – довіра – співучасть – духовне становлення особистості. Ідеал відносин учителя і учня – такий тип діалогічного спілкування, в якому учень мислиться не як об’єкт передачі знань, умінь і навичок, а як духовний наступник [9, с. 94].

Прямий концептуальний зв'язок із ще одним фундаментальним принципом діалогічного спілкування – принципом домінанти на Іншому – знаходимо серед поглядів авторитетних українських педагогів: Я. Чепіги (Зеленкевича), В. Дурдуківського, С. Русової. Я. Чепіга розглядав дитину як «індивідуальну самостійну істоту, зі всіма почуттями і думками дорослої людини, до котрої повинно пристосовувати школу, а не навпаки» [6, с. 31]. В. Дурдуківський вказував на необхідність створення «нової за духом, змістом і методами праці школи, яка б викликала «максимум самодіяльності, активності і творчості у дітей» [6, с. 34]. С. Русова писала: «мета школи – збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Слід зрозуміти душевний уклад кожного учня, ознайомитися з обставинами його життя, з’ясувати рівень знань. Тільки враховуючи ці індивідуальні особливості, педагог може помалу додавати нове,

єднати розірване» [6, с. 43].

Педагогічний потенціал діалогу, отже, вбачається не лише у плані виховання учнів, але й у плані духовного розвитку педагога, спільної праці, в основі якої, – повага, довіра і наслідування (М. Хайдеґґер). Отже, діалогічна парадигма педагогічного спілкування відходить від евдемонічно-гедоністичних уявлень, піднімається над ними і є середовищем духовного розвитку. Саме таким бачив педагогічне спілкування В. Сухомлинський, розвинувши ідею звернення до внутрішнього світу дитини, опори на позитивне, підтримки і розвитку того здорового, що є в кожній особистості, формування «голосу совісті» [11, с. 184] і надавши, таким чином, педагогічного звучання ще одному діалогічному принципу – принципу діалогічного звернення.

Професійне становлення вчителя як суб'єкта діалогу відбувається тоді, коли із транслятора, носія норм і цінностей він перетворюється на свідомого інтерпретатора, творця нових сенсів, структура і сутність яких довизначається і доповнюється у діалозі з учнем, коли, як зазначив Г. Балл, соціокультурні норми, що беруть участь у детермінації особистісної позиції, отримують індивідуальну інтерпретацію [1].

Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є важливою умовою розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів [4; 5].

Проведений міждисциплінарний аналіз наукової літератури дозволяє визначити основні характеристики діалогу.

По-перше, діалог – це взаємодія особистостей, у якій реалізуються суб'єкт-суб'єктні відношення, коли не виключається протилежність особистісних позицій, але обов'язковою є установка на взаємне розуміння один одного, інтерес до особистості партнера і безумовне її прийняття, ставлення до людини як до самоцінності.

По-друге, діалог продукує процеси самопізнання. Діалог – це світ проникнення в особистість іншого і через нього в себе.

По-третє, умовою діалогу є якісна розбіжність суб'єктів, що вступають у нього (їхня «інаковість», «іншість»). Діалог – це прорив у світ інших стосунків.

По-четверте, готовність до діалогу – один із універсальних показників сформованості індивіда як особистості. Ця готовність включає в себе спрямованість на пошук суті цінностей, що пред'являються, можливість суб'єктивно сприймати інформацію. Тільки через діалогічність виникають ціннісно-смислові зрушення, зміна свідомості людини.

По-п'яте, специфіка діалогу полягає у зверненні і в підтримці вищої сторони людської особистості, що дозволяє вийти на якісно інший рівень спілкування, гармонізувати стосунки з іншими і з самим собою.

Література

1. Балл Г. А. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманітаризації освіти // Психологія – школі: [збірник матеріалів Другого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січ. 1997 р.) / Ред. кол.: Г. О. Балл, В. М. Юрченко] / Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов. – Київ: Наукова думка, 1997. – С. 76 – 82.
2. Бужина І. В. Гуманістична взаємодія з учнями як складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / І. В. Бужина // Наука і освіта. – 2000. – №4. – С. 7-11.
3. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця: 1999. – Вип.1. – С.96 – 103.
4. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
5. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
6. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / В кн.: Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи./ За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: УЗМН, 1997. – С. 31-46.
7. Культура педагогічного спілкування: методичні рекомендації / [О. М. Єремчук (уклад.)] — Чернівці : ЧНУ, 2001. — 16 с.
8. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: учебное пособ. для студ. и асп. вузов РФ / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
9. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: наукова монографія / Л. О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
10. Сидорин А. Диалог в воспитании: к постановке проблемы / А. Сидорин // Педагогика. – 1996. – №2. – С.48-53.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский – К.: Радянська школа, 1971. — 244с. – (Педагогическая библиотека).
12. Ткачова Н. О. Організація суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом і вихованцями // Гуманізація навчально-виховного процесу: [збірник наукових праць / за заг. ред. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 174 с.

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ємець К. І.

У статті розглядається проблема формування самостійності дітей з особливими освітніми потребами у процесі ігрової діяльності. Визначено психологічні особливості розвитку ігрової діяльності таких дітей, які необхідно враховувати під час навчально-виховного процесу.

***Ключові слова**: діти з особливими освітніми потребами, ігрова діяльність, самостійність.*

DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE PROCESS OF GAMING ACTIVITIES

Yemets K. I.

The article deals with the problem of formation of independence of children with special educational needs in the process of gaming activity. The psychological peculiarities of the development of gambling activity of such children, which must be taken into account during the educational process, are determined.

***Keywords**: children with special educational needs, game activity, independence.*

На сьогодні визначено стратегію виховання дітей, в якій наголошується на необхідності підвищення якості наукових досліджень в галузі виховання підростаючого покоління, в тому числі і дітей з обмеженими можливості для їх соціальної реабілітації та повноцінної інтеграції в суспільство.

Модернізація професійної освіти орієнтована на переосмислення співвідношення змісту завдань навчання дітей з розумовою відсталістю та результатів їх загальнокультурного і особистісного розвитку. Серед показників інтеграційних досягнень соціально-особистісного розвитку дитини дослідниками виділяється категорія самостійності, формування якої визначається соціальною ситуацією розвитку, умовами виховання і навчання та провідною роллю дорослих у цьому процесі (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, К. Д. Ушинський та ін.).

На думку дослідників, великий вплив на становлення самостійності надає ігрова діяльність, яка є важливим джерелом розвитку і забезпечує зміну соціальних і пізнавальних потреб дитини. Саме ігрова форма виділена як елемент дидактики навчання і виховання дітей, що забезпечує розвиток самооцінки і самоконтролю. Самостійність у дітей з розумовою відсталістю розглядається в контексті соціальних досягнень дошкільного віку, а шляхи її

становлення – в ігровій і продуктивній взаємодії, в яких дитина опановує навички комунікації та кооперації в умовах спільної діяльності з ровесником, які виділяються як об'єкт спілкування.

Разом з тим, при розумінні високої значущості розвиваючого потенціалу ігор для становлення самостійних умінь у дітей, на сьогоднішній день досить мало досліджень, присвячених вихованню самостійності у дітей з особливими потребами.

Саме все вищесказане визначає актуальність теми сьогодення, адже на разі в Україні запроваджено інклюзивну освіту, яка має сприяти навчанню та вихованню дітей з особливими освітніми потребами, адже головною ідеєю цих змін є включення дітей у соціум та підготовка до самостійного та повноцінного життя.

Без цілеспрямованого корекційного впливу в дошкільному віці у дітей з розумовою відсталістю не формується самостійність як готовність до соціальної взаємодії в колективі однолітків.

Виховання самостійності відбувається в іграх з правилами через засвоєння дітьми за допомогою дорослого способів їх співпраці, проте формування самостійності відбувається поетапно: від елементарних проявів активності в ігрових діях до перенесення відомих способів дій в нові умови гри.

Показником ефективності використання ігор в становленні самостійності дитини з особливими потребами є перехід від ігрової діяльності, організованої педагогом, до самостійної ігрової діяльності.

Перші згадки про проблему дитячої самостійності відомі ще зі стародавньої літератури. Давньогрецькі вчені (Арістотель, Сократ, Платон) виходили з того, що розвиток мислення людини може успішно відбуватися тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – в процесі самопізнання. Самостійна діяльність доставляє дитині радість і задоволення і виключає пасивність в оволодінні новими знаннями. Аристотель говорив про важливість раннього виховання маленьких дітей, про необхідність раннього привчання до самостійності.

В епоху Відродження педагоги-гуманісти (Е. Роттердамський, Ф. Рабле, М. Монтень і ін.) ставили завданням виховання здорової, активної, самостійної людини. Вони приділяли велику увагу фізичному і розумовому вихованню дітей, яке сприяло б розвитку в них творчої активності, самостійності, озброювала б їх реальними знаннями.

Видатний французький філософ і просвітитель Ж.-Ж. Руссо, родоначальник теорії вільного виховання, вважав, що діти черпають знання з самої дійсності. Дитина – це людина, якій ще треба буде пройти декілька етапів у своєму розвитку, перш ніж вона стане дорослим; щоб впливати на дитину, виховувати її, треба знати його природу.

У 1762 р в своєму педагогічній праці «Еміль, або Про виховання» Ж.Ж.Руссо пише, що мета виховання – підготувати дитину до життя в суспільстві. Вихователь не повинен нав'язувати свої погляди і

переконання, давати готові моральні правила: слід надавати дитині можливість рости і розвиватися вільно, на природі. За Ж.-Ж. Руссо, мета виховання – життя в суспільстві, а його відправна і опорна точка – природа дитини. Виховання сприятиме розвитку тільки в тому випадку, якщо буде носити природний характер.

Науковець не поділяє навчання і виховання, оскільки вважає, що дитину потрібно навчити тільки науці про обов'язки людини. Головне при цьому не навчання, а керівництво, і здійснює його не вчитель, а керівник, завдання якого не давати закони дітям, а допомогти їм у пошуку цих законів. Ж.-Ж. Руссо розглядає самовиховання як стрижень усього виховного процесу. Саме вихователь, впливаючи на свого вихованця, непрямим чином спонукає його до різноманітних проявів активності і самостійності.

Видатний чеський педагог Я.А. Коменський розглядав питання навчання і виховання в нерозривній єдності. Дидактику він трактував як теорію освіти і навчання і як теорію виховання. Виховання розглядалося ним як найважливіший засіб підготовки до практичного, діяльного і самостійного життя. В основі методики Я.А. Коменського закладений принцип розвитку дитячої самостійності. У своїх учнів він розвивав самостійність у спостереженнях, самостійність мовних висловлювань, а також самостійність при виконанні практичних завдань. Важливу роль у вихованні вчений надавав прикладу дорослих, а також системності привчання дітей до корисної діяльності і до виконання правил поведінки.

Я.А. Коменський розглядав самостійність в теоретичному аспекті, проте говорив і про необхідність залучення дошкільнят в самостійну діяльність (організаційно-практичний аспект). Для цього, на його думку, важливо створити умови, за яких діти самі будуть охоче наслідувати приклад дорослих.

Відомий італійський педагог І.Г. Песталоцці висунув ідею про те, що поєднання навчання з продуктивною працею сприяє розвитку навичок самостійної трудової діяльності. Згідно його теорії елементарної освіти, воно включає фізичне, трудове, моральне, естетичне і розумове виховання (отримання елементарних знань), причому всі ці види виховання необхідно здійснювати в тісному взаємозв'язку.

В основі фізичного виховання дітей, за І.Г. Песталоцці, лежить їх природне прагнення до рухів. Ці руху розвиваються в усіх проявах фізичних сил дитини, в тому числі і в іграх. Початок фізичного виховання закладається ще в родині, коли мати, допомагаючи малюку вставати, робити перші кроки, проводить з ним тим самим «природну домашню гімнастику». Формуванню в дитини уміння самостійно робити всі рухи суглобів сприяє також його участь в найпростіших видах домашньої праці (дівчинка за дорученням матері заколисує немовлят, допомагає одягатися і взуватися сестричці або братикові, заслуговуючи цим вдячність своїх близьких, – при цьому вона розвивається одночасно і в фізичному, і в моральному відношенні).

Для повноцінного фізичного розвитку дитини, вважав І.Г. Песталоцці, необхідні рухливі ігри. Він справедливо вимагав, щоб навчання і гра взаємно доповнювали один одного, а вчителі вміли використовувати дитячі ігри у виховних цілях. Педагог підкреслював, що посильна трудова діяльність сприяє розвитку у дітей людської гідності, працьовитості, наполегливості, сумлінності та інших позитивних моральних якостей.

У ході проведення навчально-виховного процесу з дітьми з особливими потребами необхідно враховувати психологічні особливості розвитку їх ігрової діяльності.

При організації навчального процесу і правильному підборі комплексу ігор, а також корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми враховувалося положення педагогіки про поетапне становлення самостійності у дітей в процесі ігрової діяльності. при цьому можем виділити три рівні.

При низькому рівні самостійності дитина проявляє інтерес до ігор, може виконувати дії за запропонованим зразком (копіювання, наслідування). Мотиви носять ситуативний характер, пов'язані спонуканням зі сторони дорослого або інтересом до дидактичного матеріалу. Активність проявляється рідко.

При середньому рівні самостійності характерне вільне застосування знань у знайомій стандартній ситуації. Взаємоконтроль після завершення гри може здійснюватися успішно, але це відбувається не завжди. Виражений інтерес до нового, є позитивна емоційна реакція на участь у спільних діях з однолітками, проявляються чуйність і схильність до взаємодопомоги.

При високому рівні самостійності виражені мотиви, які спонукають до ігрової діяльності («хочу грати», «можу грати»), проявляються вміння вибрати гру і партнера, спостерігається перенесення відомих способів ігрових дій в нову гру, здійснюється самоконтроль й оцінка учасників гри, проявляється готовність співпрацювати з дорослим і однолітками; самостійність в ігровій діяльності, сформована установка на результат гри: виграти, перемогти.

Отже, в освітньому процесі для формування самостійності у дітей з особливими освітніми потребами велика роль належить ігровій діяльності, під час якої відбувається соціалізація дитини, формуються навички взаємодії з іншими учасниками гри.

Література

1. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори.– К.: Радянська школа, 1949.– 213 с.
2.Дидактика современной школы// Под ред. В.А. Онищука. – К., 1987.
3. Галузяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
4. Макаренко А. С. Гра // Твори: в 7 т. – К., 1954 – Т4. – С. 367-368.

ФЕНОМЕН ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Завірюха О. А.

У статті, виходячи з сутнісних ознак поняття культури, розглядаються особливості організаційної культури. Проаналізовано зміст різних визначень поняття «організаційна культура». Розкрито роль організаційної культури. Визначені об'єктивна та суб'єктивна складові організаційної культури.

Ключові слова: *культура, організаційна культура,об'єктивна складова, суб'єктивна складова.*

PHENOMENON OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Zaviriukha O. A.

In the article, based on the essential features of the notion of culture, the peculiarities of organizational culture are considered. The content of different definitions of the concept «organizational culture» is analyzed. The role of organizational culture is revealed. The objective and subjective components of organizational culture are defined.

Keywords*: culture, organizational culture, objective component, subjective component.*

Культуру варто розуміти як засвоюваний у процесі навчання, загальний набір взаємопов'язаних символів, що організують життя всіх членів суспільства, знання сенсу яких надає членам суспільства низку можливих орієнтирів діяльності і поведінки.

Значущими для розуміння сутності феномену культури є положення, що випливають з такого визначення: 1) культура засвоюється в процесі навчання, тобто не є природженою, отже, новій культурі можна навчитися; 2) культура передбачає можливість визначення і вивчення культурних моделей, зразків поведінки групи; 3) будь-яка конкретна поведінка визначається культурою, а для того, щоб зрозуміти поведінку, треба розуміти культуру; 4) складові частини культури є взаємопов'язаними, отже, при вивченні окремих граней культури вони повинні розглядатися в загальному контексті, тобто її треба вивчати як єдине ціле; 5) культура визначає певні орієнтири, тобто розуміння культури може допомогти зрозуміти, як члени групи мають діяти в різних ситуаціях [6].

Поняття культури школи приходить з організаційної теорії. У сучасній організаційній теорії висвітлені проблеми «співорганізації», співвідношення і взаємодії різних складових частин підприємства, що відрізняють одну компанію від іншої і дозволяють бути більш успішними.

Категорія «культура» в галузі управління налічує більше 160 визначень. Проте при різноманітті трактувань культури головною ознакою в цих визначеннях виступає сукупність загальних для

окремої групи переконань і цінностей, яких зазвичай дотримуються її члени і які визначають, що є правильним для цієї групи [6, с.116]

Поняття культури, що виступає як результат спільної роботи і об'єднує групу людей, тісно пов'язане з поняттям організаційної культури.

Термін «організаційна культура» з'явився наприкінці 70-х років, а на рубежі 80-90-х років XX ст. феномен організаційної культури опиняється в центрі уваги дослідників. Проте, на наш погляд, при актуалізації організаційної культури в сучасній науці, уявлення про неї були закладені в працях М. Вебера. Попри те, що М. Вебер не ставив у центр власної концепції особистість, він уперше звернув увагу на процедури і правила, що визначають усі основні види діяльності в організації. Поглиблення уявлень про організаційну культуру відбувається в працях Е. Мейо і Д. МакГрегора.

Е. Мейо пояснював ефективність організацій особливими стосунками між людьми, їх спільною роботою. На відміну від Е. Мейо, Д. МакГрегор робив акцент на уявленнях про людину в організації, на підставі яких він виокремив теорії «X» і «Y». Згідно з теорією Ікс, людина безініціативна, її діяльність потребує контролю. Згідно з теорією Ігрек, люди можуть здійснювати самоконтроль і самоспонукання до діяльності задля інтересів організації.

Проте при тому, що Е. Мейо і Д. МакГрегор надавали великого значення людям в організації, їм не вдалося показати взаємозв'язок індивідуальних людських ресурсів з груповими, при значному зв'язку останніх з організаційною культурою.

У сучасному менеджменті відсутні чіткі визначення організаційної культури. Серед понять, що описують організаційну культуру, називаються «культура підприємства», «культура організації», «корпоративна культура».

У зв'язку з вищевикладеним, визначення категорії «організаційна культура» можна поділити на дві основні групи:

- Визначення, в яких організаційна культура розглядається як деяка освіта, яку можна використати як інструмент для досягнення цілей, зокрема, регулювати поведінку працівників. Цей інструмент, по-перше, допомагає вижити, адаптуватися до зовнішнього середовища і бути нею визнаним. По-друге, за його засобами організація може ефективно працювати як єдина команда.
- Визначення, в яких організаційна культура розглядається як те, що відрізняє цю організацію від будь-якої іншої, її «індивідуальність», особливість, її «обличчя». Тобто організаційна культура – це єдине ціле для всіх членів цієї організації, завдяки чому всі події, об'єкти, дії сприймаються співробітниками однаково.

Серед визначень організаційної культури якнайповнішим, на наш погляд, є визначення Е. Шейна. За Е. Шейном, організаційна культура – це «патерн колективних базових уявлень, що виникають при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якого виявляється достатньою

для того, щоб вважати його цінним і передавати новим членам групи як правильну систему сприйняття і розгляду названих проблем» [6, с. 209]

У цьому визначенні феномен організаційної культури розглядається з позиції стосунків людей у групі. Також дослідник підкреслює її ціннісну характеристику, що породжується процесами взаємодії людей усередині організації і групи в цілому із зовнішнім середовищем, і, таким чином, акцентує увагу на її соціально-аксіологічному походженні.

П. Друкер у праці «Завдання менеджменту в XXI столітті» визначає рівні культури: артефакти (це організаційні структури і процеси, дешифрування яких є ускладненим); проголошувані цінності (обґрунтовані стратегії, цілі, філософії); базові уявлення (підсвідомі переконання, особливості сприйняття, думки і почуття, що здаються чимось самоочевидним; первинне джерело цінностей і вчинків) [4].

Нами встановлено, що у вітчизняній теорії і практиці не існує самостійних визначень категорії «організаційна культура», оскільки вони виступають відображенням формулювань із західної наукової думки. Якнайповнішим серед них можна вважати визначення О. Виханського і О. Наумова, що потрактовують організаційну культуру як «стійкі норми, уявлення, принципи і вірування відносно того, як ця організація повинна реагувати на зовнішні дії, як варто поводитися в організації, який сенс її функціонування» [1, с. 132].

У педагогічній теорії якнайповніше розкрита роль організаційної культури як чинника, що визначає опір змінам. І. Попова розглядає організаційну культуру як набір переконань, норм, очікувань, уявлень, що усвідомлено або неусвідомлено поділяються більшістю членів організації. Одним з ключових аспектів організаційної культури в цьому розумінні є також набір неписаних, часто неусвідомлюваних правил, за якими дійсно живе організація [5].

Вивчаючи категорію «організаційна культура» у вітчизняній педагогічній практиці, ми виявили в джерелах низку понять, що використовуються для опису організаційної культури і які, на наш погляд, можна розглядати як її характеристики: педагогічне кредо; поле колективу; виховна система; педагогічні переконання колективу; дух школи; педагогічна система; середовище; система умов; життєвий устрій, стиль педагогічної діяльності; освітній простір.

На підставі різних підходів до трактування категорії «організаційна культура» і їх аналізу, О. Виханський і А. Наумов виокремлюють її об'єктивну і суб'єктивну складові [1]. Суб'єктивна складова «організаційної культури» містить ті цінності, переконання, очікування, етичні норми, сприйняття організаційного оточення, що поділяються всіма працівниками. До суб’єктивної складової також належить низка елементів духовної частини «символіки» культури: герої організації, міфи, історії про організацію і її лідерів, організаційні обряди, ритуали і табу, мова спілкування (у тому числі професійний сленг), гасла.

Суб'єктивна складова категорії «організаційна культура» слугує основою формування управлінської культури, тобто стилів керівництва [3] і вирішення керівниками проблем, їх поведінки в цілому. Об'єктивна складова організаційної культури включає фізичне оточення: будівлю, в якій розташовується організація, її дизайн, місце розташування, устаткування і меблі, технології, що використовуються, кольори і об'єм простору, зручності, уніформу, інформаційні стенди, брошури або буклети.

Аналогічного підходу дотримується В. Галузяк, який, спираючись на концепцію моделювання освітніх середовищ В. Ясвіна, виокремлює три взаємопов'язані компоненти середовища навчального закладу: предметно-просторовий, соціально-психологічнмй і організаційно-педагогічний [2]. Причому, провідна роль у забезпеченні особистісно розвивального потенціалу освітнього середовища належить організаційно-педагогічному компоненту, який визначає характер взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з предметно-просторовим і соціальним оточенням. Цей компонент охоплює собою провідні педагогічні ідеї, настанови і ціннісні орієнтації, що визначають діяльність навчального заладу. Очевидно, що організаційно-педагогічний компонент навчального закладу за своїм змістом співвідноситься з феноменом організаційної культури.

Різноманіття характеристик і визначень організаційної культури дає можливість зробити висновок про багатоаспектність її змісту. Разом з тим, можна констатувати відсутність цілісного розуміння феномену організаційної культури в педагогічному процесі і усвідомлення її прихованого впливу в масовій педагогічній практиці.

Література

1.Виханський О.С. Менеджмент: навч. посіб. для ВНЗ / О.С. Виханський О.С., О.І. Наумов. – К.: Соціс, 2009. – 528 с.

2. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.

3. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.

4. Друкер П. Ф. Завдання менеджменту в XXI столітті / П.Ф. Друкер. К.: Вид-во «Алгол», 2003. – 272 с.

5. Попова И.Н. Культура школы как феномен педагогической теории и практики: автореф. дис. канд. пед. наук / И.Н. Попова. – Владимир: Владимирский педуниверситет, 2004. – 20 с.

6.Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула и М. Уорнера. – СПб.: Питер, 2002. – 1200 с.

МОТИВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ігнатовська Р. В.

Групова навчальна діяльність забезпечує не тільки формування у студентів комунікативних умінь і здатності працювати в команді, але й суттєво стимулює розвиток мотивації навчально-професійної діяльності. Визначені особливості групового навчання, які сприяють розвитку навчальної мотивації студентів.

***Ключові слова**: групова навчальна діяльність, навчальна кооперація, мотиви навчання.*

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF GROUP EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

Ihnatovska R. V.

Group educational activity provides not only the formation of students' communicative skills and ability to work in a team, but also significantly stimulates the development of motivation of educational and professional activities. The features of group learning that contribute to the development of students' learning motivation are determined.

***Keywords**: group educational activity, educational cooperation, students' motivation.*

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених груповій навчальній діяльності, свідчить, що дослідники пов'язують її застосування у вищому навчальному закладі передусім з розвитком комунікативної компетентності студентів, формуванням у них умінь соціального партнерства і взаємодії в команді, а також з підвищенням ефективності засвоєння предметних знань, умінь і навичок. Зазначається також, що навчання у малих групах дозволяє розвинути у студентів мовлення, критичне мислення, творчі здібності, дослідницькі вміння, здатність розв’язувати проблеми тощо. Групова навчальна діяльність є альтернативною конкурентній, оскільки в малих групах навіть слабкі студенти почуваються впевнено, отримують задоволення від роботи. Порівняно рідко дослідники звертають увагу на можливості групової навчальної діяльності щодо формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів.

Г. Нагорна досліджувала роль і місце групового спілкування під час навчання усного мовлення іноземною мовою [5]. На її думку, групова форма спілкування є необхідною у вивченні іноземної мови, оскільки передбачає навчання спілкуванню через спілкування. Під час групової діяльності створюються сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь, обміну знаннями. Групова форма спілкування сприяє підвищенню мотивації до навчання, зміцнює міжособистісні відносини і взаєморозуміння [5, с. 102].

А. Матюшкін вказує на важливу роль міжособистісного спілкування, яке відбувається в умовах групової навчальної взаємодії, в активізації пізнавальної діяльності та розвитку пізнавальних потреб особистості [4]. Формування пізнавальної активності, на його думку, не підкоряється законам тренування. Основу її розвитку становлять ті принципи виховання особистості й розвитку мислення, які передбачають стимулювання й заохочення актів пізнавальної активності з боку інших людей (викладачів, ровесників). Саме тому найбільш значущими ситуаціями для розвитку пізнавальної активності, на думку А. Матюшкіна, є ситуації міжособистісного спілкування у різних його формах.

Результати досліджень Т. Платонової також свідчать, що розвиток пізнавальної потреби й активності суттєво залежить від характеру міжособистісної взаємодії між суб'єктами спільної діяльності [6]. Дослідниця з'ясувала, що групова навчальна взаємодія (ігрове спілкування й інтелектуальна гра з партнером) значною мірою стимулює пізнавальну активність, яка зростає більш ніж у двічі в порівнянні з індивідуальним виконанням завдань. Виявилося, що розвиток пізнавальної потреби й активності найбільшою мірою залежить від трьох факторів: 1) змісту й структури пізнавального завдання; 2) домінуючого типу мотивації; 3) типу і психологічної структури діалогу, однією зі значущих умов якого є ступінь розбіжності позицій партнерів, а також співвідношення між зовнішнім і внутрішнім діалогом.

Психологічні дослідження пізнавальної активності в ситуаціях групової взаємодії дали змогу А. Матюшкіну [4] сформулювати загальні передумови розвитку пізнавальної мотивації в навчанні. Ці передумови, на думку дослідника, доповнюють раніше визначені умови організації проблемного навчання і можуть розглядатися як реалізація діалогічного принципу в навчанні. Діалогічний принцип передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів по діалогу й спільному розв'язанню пізнавальних завдань. Розвиток пізнавальної мотивації в навчанні передбачає як психологічну умову активну взаємодію між викладачем і студентами, між студентами, між викладачем й навчальною групою. Пізнавальна активність досягається завдяки діалогічності мислення викладача й студентів. У випадках, коли обидва процеси здійснюються як монологічні, реального розвитку пізнавальної мотивації й становлення вищих форм мислення не відбувається.

В умовах лекційних занять теоретичні знання тільки тоді стають засобом формування пізнавальної мотивації й активності, коли засвоюються в умовах діалогу викладача й студентів. Тільки узгодженість зовнішнього й внутрішнього діалогів викладача й студентів забезпечує можливість для здійснення навчального процесу як спільної пізнавальної активності, що сприяє становленню й розвитку пізнавальної мотивації.

Особливе значення для розвитку пізнавальної мотивації, на думку А. Матюшкіна, має діалогічна взаємодія, яка відбувається між студентами у навчальному процесі. Спільна пізнавальна активність студентів як партнерів по навчальній діяльності відбувається в умовах приблизно однакового рівня їх поінформованості стосовно навчальних проблем і завдань. Таке співвідношення поінформованості партнерів є умовою стимулювання пізнавальної активності як одного з видів діалогічної форми мислення. Заняття, які передбачають спільне обговорення, сприяють розвитку пізнавальної мотивації за умови активної участі кожного студента в пізнавальному пошуку, що відбувається у формі групового розв'язування проблеми, дискусії тощо.

Однією з психологічних умов розвитку пізнавальної мотивації є не тільки індивідуальна активність студентів, але й ті її форми, які передбачають необхідність слухання, розуміння, викладу своєї позиції іншим учасникам пізнавальної діяльності. Такі форми пізнавальної активності стимулюються в умовах групової навчальної взаємодії, під час якої виникають можливості для рольового розподілу інтелектуальних обов'язків, з'являється необхідність узгодження позицій, вироблення спільного рішення. Такі ситуації суттєво стимулюють пізнавальну активність студентів і, відповідно, сприяють розвитку їх пізнавальної мотивації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що в умовах групової навчальної взаємодії створюються сприятливі умови для розвитку не тільки пізнавальних, але й інших мотивів навчальної діяльності студентів. Насамперед, це стосується комунікативного мотиву – прагнення до партнерського спілкування з учасниками навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії. У груповій навчальній діяльності безпосереднє спілкування студентів є одночасно і умовою, і результатом її здійснення. На відміну від фронтальної та індивідуальної, групова навчальна діяльність не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати їх природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва. Завдяки цьому вона стимулює пізнавальну активність студентів і сприяє формуванню у них соціальних мотивів навчальної діяльності [9].

В. Ляудіс вважає, що найбільш успішно навчальна мотивація студентів розвивається в умовах спільної продуктивної навчальної взаємодії [7]. Дослідниця виходить з того, що в навчанні, як і в будь-якій іншій соціальній за своєю суттю діяльності, провідну роль відіграють різноманітні форми взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою. Без їх педагогічної підтримки навчальна діяльність втрачає особистісний смисл. Тому в процесі навчання має забезпечуватися поступова зміна форм взаємодії, їхній розвиток від максимальної допомоги викладача студентам у розв'язанні навчальних завдань до послідовного поступово підвищення рівня пізнавальної активності і самостійності студентів аж до повної саморегуляції навчальних дій і формування позиції партнерства з

викладачем. З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду формування навчальної мотивації виявилася та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв`язування творчих задач» [7, с. 112]. Така взаємодія захоплює як викладачів, так і студентів, викликає позитивні емоції і забезпечує формування особистісного смислу учіння. У процесі виконання творчих завдань позиції суб'єктів навчання є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіє готовим розв'язком. Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та соціальної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворююча функція мотиву творчих досягнень і забезпечується його провідна роль щодо інших мотивів, а також протягом усього навчання підтримується мотивація співробітництва і міжособистісних взаємин. Особливо підкреслюється, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв`язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-смислова сфера» [7, с. 161].

Про значний мотиваційний потенціал групової навчальної діяльності свідчать також дослідження зарубіжних педагогів і психологів. Останнім часом зусилля багатьох зарубіжних дослідників спрямовуються на з'ясування ефективності методик кооперативного навчання, що розглядається як форма інтенсифікації навчального процесу. Американський дослідник Р. Славін з'ясував, що групова форма навчального співробітництва сприяє підвищенню успішності навчання, якщо задовольняються такі вимоги: 1) члени групи обмінюються між собою знаннями та їх джерелами, що допомагає групі досягти успіху; 2) група працює спільно досить довго, для того щоб сформувалися певні норми, які вимагають від її членів сумлінної роботи; 3) кожний член групи несе індивідуальну відповідальність за спільний результат; 4) основна увага під час оцінювання звертається на кількість і якість групового результату, а не на успіхи окремих членів групи [8].

Як свідчать дослідження [0; 2; 3] і досвід практичної діяльності, групові форми навчальної взаємодії дають змогу моделювати у навчальному процесі типові ситуації майбутньої професійної діяльності студентів і тим самим сприяють розвитку професійної мотивації. Теоретико-методологічне обґрунтування такого ефекту групової навчальної діяльності здійснив А. Вербицький у розробленому ним контекстному підході до навчання [0]. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним конкретних знань і умінь накладається на канву цієї діяльності. Така організація навчання сприяє розвитку професійної мотивації, яка відіграє важливу роль у спонуканні та регуляції навчальної діяльності студентів.

У контекстному підході під час визначення змісту навчання враховується не лише логіка відповідної навчальної дисципліни, але й модель фахівця, що відображає специфіку професійної діяльності. Це надає цілісності, системності і особистісного смислу знанням та умінням, які засвоюються студентами. Зміст навчання проектується не як абстрактний навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, що поступово трансформується у предмет професійної діяльності. У концепції контекстного навчання виділяються три базові форми діяльності: власне навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних професійних ситуацій, ділова гра тощо) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, практика, дипломне проектування). У формах навчальної діяльності здійснюється, головним чином, передача і засвоєння інформації; у формах квазіпрофесійної – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, її соціально-рольовий і предметний аспект; у формах навчально-професійної діяльності студенти здійснюють дії і вчинки, які відповідають нормам майбутньої професійної діяльності.

Зазначеним формам діяльності студентів відповідають три моделі навчання: семіотична, імітаційна і соціальна. Семіотична модель містить завдання і проблемні ситуації, що передбачають роботу з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння студентами конкретної навчальної інформації. Це традиційна модель навчання, коли пізнавальна активність студентів спонукається внутрішніми і зовнішніми мотивами, безпосередньо не пов’язаними з майбутньою професійною діяльністю. Така модель зазвичай не забезпечує достатнього рівня навчальної мотивації студентів, що вимагає звернення до імітаційної та соціальної моделей, які вводять навчання у контекст майбутньої професійної діяльності. Найбільші можливості щодо їх реалізації забезпечуються в умовах групової навчальної взаємодії студентів, яка дає змогу імітувати соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Імітаційна навчальна модель забезпечує вихід навчальних завдань на майбутню професійну діяльність. За таких умов навчальна інформація виступає засобом виконання професійних функцій, внаслідок чого знання набувають особистісного смислу для студентів. Найбільш точно предметно-професійний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності передає соціальна навчальна модель. У ній навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій, що імітують ситуації майбутньої професійної діяльності. Вони розгортаються у групових формах діяльності, внаслідок чого студенти набувають умінь і навичок міжособистісної взаємодії, необхідних для ефективного виконання професійних обов’язків. Найбільшою мірою такий ефект спостерігається під час організації ділових ігор та інсценізацій. Моделювання в умовах групової навчальної взаємодії соціального контексту майбутньої професійної діяльності створює сприятливі можливості для розвитку мотивації навчально-професійної діяльності студентів.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що групова навчальна діяльність має значний потенціал щодо розвитку навчальної мотивації студентів, який забезпечується: реалізацією природного прагнення суб'єктів навчання до спілкування та співробітництва (комунікативний мотив), стимулюванням взаємної пізнавальної активності в ситуації діалогічної взаємодії партнерів по розв'язанню навчально-пізнавальних завдань (пізнавальний мотив), формуванням відносин відповідальної залежності між студентами (мотив обов'язку); моделюванням типових комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності (професійний мотив); створенням можливостей для індивідуалізації та самостійного вибору студентами рівня складності навчальних завдань (мотив досягнення); опосередкованим характером педагогічного керівництва груповою діяльністю та забезпеченням суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі (мотив самодетермінації).

Література

1. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 12-21.
2. Галузяк В. М. Проблема формування мотивації учіння студентів / В. М. Галузяк, Е. Л. Горбунь // Формування особистості майбутнього вчителя: Науково-методичний збірник / За ред. М.І. Сметанського, Р.С. Гуревича. – Вінниця: ВДПІ, 1994. – С.49-61.
3. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 11. – Вінниця, 2004. – С. 29 – 32.
4. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии.– № 4.– 1982.– С.5-17.
5. Нагорная Г.И. Роль и место группового общения при обучении устной речи на иностранном языке / Г.И. Нагорная // Состояние и перспективы реализации коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам. – Иркутск: ИГУ, 2000. – С. 100-105.
6. Платонова Т.А. Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А.Платонова. – М.,1980. – 21 с.
7. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
8. Цветкова Т.К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США / Т.К. Цветкова // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 149-156.
9. Ярошенко О.Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / О.Г. Ярошенко. – К., 1998. – 383 с.

РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Іпатов В. М.

У статті розглядається мораль як форма суспільної свідомості. Аналізуються дві функції моралі: регулятивна і формувальна. Аналіз філософсько-етичних робіт дозволяє виокремити три основні ланки в механізмі функціонування моралі: нормативно-оцінну, спонукальну, поведінкову. Зазначено, що суспільна думка відіграє роль зовнішнього, соціального контролю, моральна свідомість особистості – внутрішнього.

Ключові слова: *моральна свідомість, моральні відносини, моральна діяльність.*

THE DEVELOPMENT OF MORAL CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

Ipatov V. M.

The article deals with morality as a form of social consciousness. Two functions of morality are analyzed: regulatory and formative. The analysis of philosophical and ethical work allows to distinguish three basic links in the mechanism of morality functioning: normative-estimating, inductive, behavioral. It is noted that public opinion plays the role of external, social control, moral consciousness of the individual – internal.

Keywords*: moral consciousness, moral relations, moral activity.*

Національна доктрина розвитку освіти України одним із основних завдань національного виховання визначає формування високої моральної культури молоді [8, с.15]. У зв’язку з цим перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає проблема обґрунтування такої системи виховання, яка б забезпечувала високий рівень розвитку моральної свідомості особистості.

Мораль як форма суспільної свідомості є сукупністю принципів, вимог, норм і правил, які регулюють поведінку людини в усіх сферах суспільного життя. Головна функція моралі – регулювати й оцінювати поведінку людини з позиції відповідності її мотивів і прагнень інтересам та потребам суспільства.

Мораль є необхідною ланкою суспільної системи, яка регулює з певних позицій і за допомогою відповідних засобів поведінку людей. Суспільні моральні вимоги не безпосередньо, автоматично реалізуються в прийнятні для суспільства способи поведінки, а спершу усвідомлюються і сприймаються особистістю, тобто трансформуються у відповідні особистісні феномени. Будь-який суспільний вплив на людину в тій чи іншій мірі переломлюється через її внутрішнє свідомо-психічне життя. Обов'язковою і специфічною рисою морального впливу є його перетворення в особистісне переконання, у компонент моральної свідомості особистості. Як

відзначає Л.Л. Катинська, вплив правової норми не перестає бути правовим і тоді, коли особистість дотримується її примусово; однак особистість, яка виконує моральні вимоги з примусу або з лицемірства, не можна оцінювати як моральну [2].

Виконуючи свої регулятивні функції, мораль справляє на людину і відповідний формувальний вплив. Регулятивний і формувальний впливи є двома основними функціями суспільної моралі.

Моральні явища і відносини належать до сфери оцінно-нормативного засвоєння дійсності, що здійснюється через різні форми суспільної свідомості в єдності з відповідними їм формами поведінки і практичних стосунків. Тому мораль – це єдина система моральної свідомості і моральної поведінки. Вона є особливою формою суспільної свідомості і видом соціальних відносин, які регулюють взаємини людей. Як єдність моральної свідомості і моральної поведінки будь-яка моральна система містить нормативні, оцінні, спонукальні, поведінкові і специфічно-пізнавальні компоненти [6].

Мораль визначається як «система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах» [9, с. 125].

У філософсько-етичній літературі розмежовуються три аспекти моралі, які тісно пов'язані між собою і взаємодіють: моральна свідомість, моральні відносини і моральна діяльність [7].

Ми солідарні з позицією тих дослідників, які визначають дві основні сфери функціонування моралі: сферу моральної свідомості і сферу практичної моральної поведінки [5]. Остання охоплює моральну діяльність і пов'язані з нею моральні відносини в їх суспільній та індивідуальній формах прояву.

Аналіз філософсько-етичних робіт дає підстави виокремити три основні ланки в механізмі функціонування моралі: а) нормативно-оцінну, яка має зовнішній соціальний характер стосовно особистості; б) спонукальну, яка має внутрішній, свідомо-психічний характер і в) поведінкову, яка утворюється шляхом синтезу зовнішніх і внутрішніх (особистісних) процесів і здійснює вищу саморегуляцію поведінки людини.

Головним елементом у реалізації регулятивної функції моралі є моральна норма. У ній виражені моральні вимоги суспільства до особистості. Моральні норми охоплюють сферу моральної необхідності і, як усі соціальні норми, мають імперативний характер. Вони допомагають людині орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, указуючи, якого типу вчинки вона повинна здійснювати і яких уникати.

Специфічні особливості моральної норми визначаються сутністю моралі як суспільного явища. Головна соціальна функція моралі і відповідно морального регулювання – подолання протиріч між особистістю та суспільством. Для того щоб запрацював регулятивний механізм моралі, необхідно, щоб її нормативні вимоги перетворилися

у відповідне внутрішнє ставлення особистості, зміст її моральної свідомості. Це пояснюється тим, що моральна норма не є звичайним правилом, якого людина повинна механічно і сліпо дотримуватись, а має характер загальнообов'язкового принципу поведінки і визначає риси та якості, якими повинна володіти моральна особистість.

Реалізація моральної норми (на відміну від правової) пов'язана з роллю суспільної думки і моральною свідомістю особистості. Суспільна думка відіграє роль зовнішнього, соціального контролю, моральна свідомість особистості – внутрішнього.

У тісному взаємозв'язку з нормативним впливом моралі перебуває моральна оцінка. Вона виконує своє регулятивне і формуюче призначення за допомогою акту схвалення й осуду, який іманентно пов'язаний з актом припису. Під час оцінки певного вчинку перед особистістю ставляться відповідні вимоги: що вона повинна робити або чого уникати.

Нормативні приписи й оцінні критерії моральної системи, перетворюючись із зовнішніх регуляторів у внутрішні спонукання особистості, утворюють мотиваційну сферу поведінки та діяльності. Моральні переконання функціонують як пізнавальні феномени, як мотивуючі фактори і як еталони морального ставлення та поведінки. У цих своїх модифікаціях вони знаходять відповідний прояв у моральній свідомості та поведінці особистості.

Моральна свідомість складає раціональну основу морального життя людини, що дозволяє їй здійснювати ті або інші вчинки свідомо, з розумінням необхідності та доцільності певної поведінки. Але моральне життя особистості, включаючи її свідомість, має також емоційний аспект. Без емоційного ставлення до моральних вимог останні залишилися б чимось далеким, зовнішнім для людини і не змогли б реалізуватися в її поведінці. Характерною рисою моральної свідомості є єдність переживань і вчинків, злиття психічних процесів з конкретними діями.

На думку І.Д. Беха, на найвищій стадії морального розвитку особистість здатна диференціюватися від суспільства, традицій, культури і не тільки засвоювати, але й творити власні приписи, принципи, моральні ідеали. Йдеться про моральні судження в аспекті розвитку, що можуть бути притаманними індивідові на пізніших вікових стадіях еволюції.

У своїх поглядах на моральний розвиток особистості І.Д. Бех близький до позиції Л.Кольберга, який основну увагу приділяв еволюції структур моральної свідомості особистості [2]. В розробленій І.Д. Бехом теорії духовно-морального розвитку теж йдеться про різні рівні розвитку ідентичності вихованців: «...інтеріоризовані етичні норми мають домінувати у структурі образу «Я» вихованця. Причому в міру розвитку особистості дана структура повинна весь час трансформуватися від меншої до дедалі більшої складності за рахунок нарощування нових особистісних цінностей» [1, с. 176].

На наш погляд, поряд з морально-інформаційним (моральні знання і переконання) та морально-ціннісним (ціннісні орієнтації, ідеали) компонентами у структурі моральної свідомості особистості необхідно виділити ще одну важливу складову, яка досить часто недооцінюється – соціоморальне мислення. Очевидно, що одних лише моральних знань і ціннісних орієнтацій недостатньо для соціально адекватної поведінки особистості в складних, іноді дуже неоднозначних ситуаціях морального вибору. Необхідне також розвинене соціоморальне мислення, під яким ми розуміємо здатність особистості розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати адекватні рішення в ситуаціях морального вибору, правильно оперувати інформацією, успішно будувати плани й програми моральної поведінки.

Тобто, формування моральної свідомості тісно пов'язане із загальним інтелектуальним розвитком особистості, становленням її пізнавальних процесів, необхідних для того, щоб зрозуміти глибинну сутність моральних норм, їх зв'язок з фундаментальними моральними цінностями суспільства (Ж.Піаже, Л.Кольберг, Дж.Гіббс та ін.) [3]. Особливе значення мають такі характеристики соціоморального мислення, як здатність до децентрації, осмислення соціальних ситуацій з позиції інших людей, володіння способами і прийомами аналізу моральних проблем, здатність орієнтуватися на широкий соціальний контекст у ситуаціях морального вибору.

Отже, в структурі моральної свідомості особистості як раціональної основи її поведінки ми виділяємо три взаємопов'язані компоненти: моральні, знання, уявлення і поняття; моральні цінності, які відображають особистісне ставлення до моральних норм і виступають критеріями оцінювання поведінки, а також соціоморальне мислення, яке визначає здатність особистості до розпізнавання, аналізу та розв'язання моральних проблем.

Проблема формування моральної свідомості особистості привертає увагу як українських, так і зарубіжних педагогів. Зокрема, у зарубіжній педагогіці представлений широкий спектр теорій, які репрезентують різні підходи до розуміння суті морального виховання особистості і пропонують різні методичні шляхи формування моральної свідомості. Осмислення і критичний аналіз цих підходів має важливе значення для вітчизняної педагогіки, яка активно працює над вдосконаленням системи морального виховання молоді.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех.– К., 1988.– 188 с.
2. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексєєва // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.

3. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
4. Катинська Л. Л. Морально-етичні проблеми виховання студентської молоді / Л. Л. Катинська, І. І. Гриб // Педагогічний дискурс . – 2012. – Вип. 12. – С. 173-175.
5. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посіб. / Міністерство освіти і науки України / О.В. Киричук (наук.ред.). – К.: Науковий світ, 2001. – 182 с.
6. Колесник Ю. Л. Методологічні підходи до проблеми морально-екологічного виховання студентської молоді / Ю. Л. Колесник // Духовність особистості . – 2013. – Вип. 2. – С. 97-105.
7. Кон И.С. В поисках себя: личность и самосознание / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1984. – 335с.
8. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 99 с.
9. Тимошенко В. В. Аналіз проблеми духовно-морального виховання студентів у педагогічному університеті / В. В. Тимошенко // Духовність особистості . – 2012. – Вип. 3. – С. 170-175.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Каплінський В. В.

У змісті тез визначено та здійснено аналіз чинників, що сприяють забезпеченню результативності формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Ключові слова: *професійне становлення майбутнього вчителя, загальнопедагогічна компетентність, професійно-педагогічні ситуації, зв'язок теорії з практикою.*

FORMATION OF THE GENERAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF STUDYING OF THE PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Kaplinskyi V. V.

The content of the theses determines and analyzes the factors ensuring the effectiveness of the formation of the general pedagogical competence of the future teacher in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle

Keywords: *professional formation of the future teacher, general pedagogical competence, professional-pedagogical situations, connection of theory with practice.*

Методологічним орієнтиром в організації професійного становлення майбутніх учителів нами була обрана ідеологія компетентнісного підходу, згідно якого загальнопедагогічна компетентність як результат професійного становлення може бути сформована тільки в ситуаціях виникнення проблем, які потребують аналізу й пошуку шляхів вирішення у реальних або спеціально створених обставинах. Саме тому під час вивчення педагогічних дисциплін ми надавали перевагу методам, які включали майбутніх педагогів в пошуково-творчу діяльність: розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, аналіз професійно-педагогічних відеофрагментів, індивідуальні творчі проекти, рольові ігри, тренінги тощо.

Досвід і практика засвідчують, що осмисленому розв'язанню професійно-педагогічних ситуацій передує їх емоційне переживання. З цих позицій ми відбирали для занять такі ситуації, які б були проблемними і одночасно емоційно забарвленими. Викликаючи у студентів професійні почуття різної модальності, вони формували внутрішні мотиви в оволодінні загальнопедагогічними компетенціями, мотиви досягнення успіху в професійному становленні, пізнавальну активність, розвивали професійно-педагогічне мислення.

На етапі набуття базисної теоретичної основи та практичного досвіду професійного становлення, мета якого полягала в зануренні у сферу професійної діяльності на основі інтегрування теоретичної та практичної її складових, студенти усвідомлювали важливість засвоєння педагогічної теорії як регулятора практичної діяльності. Аналізуючи професійно-педагогічні відеофрагменти, розв'язуючи проблемно-педагогічні ситуації, майбутні педагоги на конкретних фактах переконувались, що не враховуючи, наприклад, закономірностей навчання чи виховання, вони не зможуть забезпечити його результативності, оскільки не будуть знати, які зв'язки та залежності її обумовлюють. Не знаючи принципів навчання і виховання, не зможуть забезпечити його ефективності, оскільки вони є тими вихідними положеннями, від дотримання яких залежить ефективність цих процесів. Залишаючи поза увагою психологічні механізми виховання (емоційне обумовлювання, наслідування, ідентифікацію, конформність, вживання в соціальну роль та ін.), не будуть знати, якими шляхами розвивається мотиваційно-ціннісна сфера особистості як важлива умова успішності виховних впливів. Без володіння заохочувальними та гальмівними прийоми виховного майбутні педагоги не зможуть, з одного боку, зміцнити віру учнів у свої сили і надихнути їх на подальші успіхи у навчанні, з іншого, пригальмувати негативні прояви поведінки, заставити отямитись, прозріти, коли в цьому виникне потреба.

Під час розв'язання проблемних ситуацій дидактичного характеру, студенти усвідомлювали важливість і необхідність володіння закономірностями, принципами і методами навчання. При виникненні певних перешкод у навчальному процесі, пов'язаних з

пасивністю учнів, які студенти спостерігали у відеоситуаціях, усвідомлювалась важливість закономірності про те, що результативність навчального процесу залежить від активності його суб'єктів. Це спонукало до самооцінки і самоаналізу («а чи не пасивний я сам? Що я як майбутній педагог роблю для того, щоб навчитись запалити вогник активності у собі і в інших?).

Найбільший потенціал і ресурс, спрямований на формування загальнопедагогічної компетентності мала навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності». Професійному становленню майбутнього педагога великою мірою сприяли заняття із застосуванням авторських методик навчання, спрямованих на реалізацію освітньо-виховних функцій цього предмета. В найбільшій мірі професійному становленню сприяли теми «Майстерність усного мовлення», «Майстерність педагогічного спілкування» «Техніка саморегуляції внутрішнього стану особистості вчителя», «Майстерність проведення сучасного проблемного уроку», «Професійний імідж майбутнього вчителя» тощо.

У процесі вивчення методики виховної роботи студенти розв'язували такі ситуації, які вимагали обов'язкового володіння прийомами виховної взаємодії, зокрема гальмівними, що допомагають заблокувати негативні прояви поведінки учнів, поставити їх у незручне становище і сприяти її виправленню шляхом збудження переважно негативних почуттів (сорому, незручності, жалю, гіркоти, каяття, незадоволення своїм учинком).

З метою формування рефлексивного компоненту загальнопедагогічної компетентності створювались ситуації, які спонукали до рефлексивної самооцінки, самоаналізу власних здібностей, умінь і якостей, що сприяли професійному становленню і корекції своєї поведінки. Це вимагало від нас і відповідного підходу до формування змісту та методики проведення лекцій з дисциплін педагогічного циклу, на яких студенти отримували не лише певний інформаційним багаж, а й поштовх до активної діяльності з самовдосконалення. Оскільки досягнути такої цілі неможливо лише на основі чистого предметно-тематичного змісту, здійснювався пошук такого інформаційного потенціалу, який, реалізуючи освітньо-пізнавальну функцію, одночасно ставав би предметом роздумів, пробуджував внутрішню енергію особистості студента і давав поштовх до активних стремлінь та дій щодо особистісно-професійного становлення. З другого боку, важливим був образ самого викладача як орієнтира професійного становлення, його професіоналізм, майстерність, позиція, захопленість власною діяльністю тощо.

З метою формування діяльнісного компоненту загальнопедагогічної компетентності успішно використовувалось мікровикладання. Студентам пропонувались завдання підготувати, наприклад, фрагмент лекції (3-5 хв.) з використанням мультимедійних засобів на тему «Вчитель, якого чекають сучасні учні» і виступити перед студентами групи чи виступ (до 3-х хвилин) на одну із зазначених

нижче тем: «Виступ перед випускниками на святі останнього дзвінка»; «Виступ перед першокурсниками на посвяті в студенти»; «Як удосконалити самого себе»; «Як забезпечити контакт з важковиховуваним учнем?»; «Таємниці виховного впливу»; «Умови ефективного переконування»; «Типові помилки сімейного виховання»; «Прямий і прихований впливи» та ін.

На кожному етапі формуючого експерименту, особливо на професійно-орієнтувальному, ми переконувались, що зовнішні впливи, спрямовані на організацію професійного становлення майбутнього вчителя, не можуть бути успішними без реалізації ідей студентоцентризму. Їх реалізація передусім передбачала визнання цінності студента як особистості, пріоритетності задоволення його пізнавальних та інших потреб, інтересів і права на власну думку, співтворчість із викладачами, право вільного вибору моделі професійного становлення та шляхів її втілення в життя [3, с.28].

Робота з формування гностичного компоненту передбачала створення умов на кожному етапі професійного становлення для інтелектуальної діяльності, яка полягала в осмисленні педагогічних категорій, явищ, проблем, диференціації знань за їх значимістю, досягнення їх гармонії, пошуку властивостей, аргументів і обґрунтувань.

Невичерпні можливості в професійному становленні майбутнього вчителя має педагогічна практика. Вона, за словами студентів, була одним з найвагоміших чинників його успішності. Особлива її цінність полягала в тому, що майбутній педагог уперше отримував можливість апробувати себе в професійній ролі, можливість для осмислення себе в професійно значущій ситуації, засвоював ту рольову поведінку, яка мала стати визначальною у його подальшому професійному становленні. Як показали результати комплексного опитування студентів, спостереження за їх діяльністю, самооцінка, тестування, така цілеспрямована робота зміцнювала їх мотивацію, збагачувала творчий потенціал, стимулювала в них розвиток рефлексії, що в сукупності сприяло підвищенню рівня професійного становлення майбутнього вчителя.

Література

1. Каплінський В. В. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти / В. В. Каплінський, Н. І. Лазаренко // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: зб. наук. робіт. – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 111-114.
2. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: педагогіка і психологія. – Вип. 35. – Вінниця, 2011. – С. 116-123.
3. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О.Г. Кучерявий; за наук. ред. член-кор. НАПН України Л.Б. Лук'янової; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. – 43 с.

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

Клімов С. І.

З'ясовується сутність і зміст поняття самореалізації особистості, його зв'язок з іншими психологічними категоріями. Розглядається значення самореалізації у професійному становленні педагога, виокремлюються особистісні якості, які сприяють самореалізації вчителя.

***Ключові слова**: самореалізація, самоактуалізація, педагог.*

PROBLEM OF SELF-REALIZATION OF TEACHERS

Klimov S. I.

The essence and content of the notion of self-actualization of the person, its connection with other psychological categories is clarified. The significance of self-realization in the professional formation of the teacher is considered, personal qualities which promote self-realization of the teacher are distinguished.

***Keywords**: self-actualization, self-actualization, teacher.*

Поняття самореалізації сьогодні є досить популярним, поширеним, можна навіть сказати модним, тема ця часто зустрічається в усіх ЗМІ (телебачення, Інтернет і т. д.). Зростає кількість тематичних публікацій у літературі різних жанрів. Виникають питання: чому так цікавить суспільство самореалізація особистості? Чим пояснюється така поведінка широкого загалу людей?

Поведінка людини, як відомо, є зовнішнім виявом внутрішніх стимулів, прагнень, мотивів, які визначають спрямованість особистості, в даному випадку до самореалізації. Що дає самореалізація? Кому і для чого вона потрібна? Існує думка, що це необхідно, корисно, приємно, та співвідношення цих складових може варіювати, все залежить від цілей засобів і основної мети (спрямованості) особистості, які і визначають форму та методи самореалізації кожної окремої особистості.

Сьогодні інтерес щодо проблеми самореалізації особистості зростає як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Посилення уваги до цієї проблеми пов'язане з розумінням її визначальної ролі у розвитку особистості, пред'явленням більш високих вимог до таких якостей людини, як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, що продиктовано соціально-економічними умовами, загостренням конкурентоздатності на професійному ринку праці.

Загалом, теоретичні проблеми дослідження самореалізації полягають у тому, що при величезному різноманітті підходів до її розуміння сьогодні в науці не існує не тільки теорії самореалізації, але і єдиного підходу до визначення цього поняття. Більшість психологічних теорій прагнуть до пояснення самореалізації або

подібного поняття такого ж рівня, наприклад, самоактуалізація в теорії А. Маслоу, ідентичність в теорії Е. Еріксона, стратегія життя у вітчизняній психологічній теорії (Абульханова-Славська) та ін. Складність вивчення самореалізації полягає в тому, що вона не може спостерігатися безпосередньо і об'єктивно, ми можемо спостерігати лише її ефекти і результати, відбиті у психіці суб'єкта. Самореалізацію важко виміряти в силу її високої суб'єктивності, важко контролювати в ході експерименту через вплив величезної кількості чинників, що ускладнює застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження.

Актуальність представленого дослідження полягає ще в тому, що самореалізація педагогів є важливим критерієм їх успішності. Водночас слід підкреслити недостатню вивченість психологічних засад, які дозволяють цілеспрямовано формувати самореалізацію спеціаліста вже під час навчання у ЗВО.

Перш за все необхідно розглянути теоретичні підходи до визначення поняття самореалізації. У психологічному словнику-довіднику за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко вказується, що самореалізація (походить від лат. self-realisation) означає: 1) здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування тощо); 2) процес здійснення (перетворення) здібностей і особистих потенцій (планів, установок тощо), так і в іншій людині; 3) прагнення розвивати сильні сторони своєї особистості [1, с.209]. Далі автори довідника вказують, що пошук наукового пояснення прагнення людини до психологічного вдосконалення себе та свого життя приводить до появи численних термінів, що за своєю суттю подібні до «самореалізації», зокрема «інтенція» (Ш. Бюлер), «індивідуалізація» (К. Юнг), «самоактуалізація» (А. Маслоу) та ін. Зміст терміна «самореалізація» дуже близький до терміна «самоактуалізація», зокрема в аспекті, що стосується саморозвитку, розкриття латентних потенцій особистості. Адже не кожна людина, яка має потребу в «самоактуалізації», здатна втілити її в життя. За таких умов можна стверджувати, що в неї при наявності потреби у «самоактуалізації» відсутня потенційна здатність її реалізації [2, с.158].

Професійну самореалізацію як спосіб функціонування і розвитку особистості можна водночас віднести до трьох основних класів психічних явищ, тобто вона може виступати як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта. Самореалізація як процес є провідним класом психічних явищ і дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність людини. У відповідності з цим самореалізація суб'єкта включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють її самовираженню, реалізації потенцій, формуванню суб'єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановці цілей і визначенню способів їх досягнення [3, с.1].

На думку авторів М.С. Іванова і М.С. Яницького, самореалізація як психологічний термін може вживатися в широкому і вузькому значеннях. Широке значення трактується як процес реалізації себе людиною у всіх можливих напрямках, в цьому значенні когнітивний і морально-етичний розвиток входять у поняття самореалізації. У вузькому сенсі самореалізація – це поведінковий аспект розвитку, тобто безпосередня реалізація в поведінці наявних цілей у відповідності з рівнем розвитку. Самореалізація в цьому сенсі – це процес досягнення людиною практичних результатів за рахунок реалізації цілей, які залежать від рівня розвитку. Тут ми знову бачимо розуміння процесу самореалізації як втілення особистості і свідомості в поведінці.

Наступним пунктом у нашому аналізі є самореалізація за спрямованістю: професійна і особиста (особистісна). Професійна самореалізація дає уявлення про взаємозв'язки та взаємовпливи людини та її оточення, про соціальні детермінанти, що ведуть до професійного саморозвитку, самовираження. Так у своїх роботах Л.Н. Коган підкреслює соціальний характер феномена, стверджує, що самореалізація виникає з можливості реалізовувати особистістю свої соціально-рольові функції, в основі яких лежить ціннісно-смислова сфера особистості. Згідно з її уявленнями, самореалізація детермінована суспільством і вільним вибором людини. Самореалізація пов'язана з присвоєнням суспільних зв'язків і відносин, які виступають критеріями цінності для індивіда в основних, суспільно прийнявтих, видах діяльності, які може вибрати особистість для самореалізації.

Паралельно з професійною самореалізацією може існувати і самореалізація непрофесійна – така що не має ніяких стандартних зразків, нормативних положень, очікувань, умовно її можна назвати особистою або особистісною.

Не завжди професія є головним стимулом до саморозвитку і самоосвіти, більше того, відомо, що для деяких людей професійна зайнятість слугує лише як засіб матеріального забезпечення. В таких випадках люди віддають себе хобі, родині, оселі, політиці, відвідують різноманітні гуртки та збори, секти, займаються духовними практиками та ін. Високі досягнення у цих сферах радують і надихають, і навіть можуть бути причиною зміни основної професії. Вектори професійних і особистих мотивів, стимулів, цілей можуть бути різнонаправленими, але можуть і збігатися, і тоді всі зусилля особи спрямовані на саморозвиток, самоосвіту, на придбання та вдосконалення вмінь та навичок безпосередньо впливають на підвищення професійної кваліфікації, сприяють професійному зростанню.

Окремо слід розглянути фактори, що впливають на самореалізацію. З цього приводу відомий поділ Р.А. Зобова і В.Н. Келасьєва, які виділяють дві групи факторів.

1. Залежні від людини (ціннісні орієнтири, готовність до самопобудови, гнучкість мислення, воля та ін.);

2. Не залежні від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації, стан екологічного середовища).

Мова йде про те, що люди, які знаходяться в однакових умовах, проявляють свій потенціал по-різному, для прикладу можна згадати таких відданих справі педагогів, як А.С.Макаренка, В. О. Сухомлинського, Януша Корчака, яким дефіцит необхідних для навчання умов не заважали виховувати зі своїх учнів справжніх людей. З іншого боку, можна побачити сумні приклади вчителів, які маючи всі необхідні умови засоби і технології для навчання і виховання, не користуються ними, працюють абияк.

Такий стан речей звертає нас до проблем мотивації діяльності. Дослідження у цій сфері говорять про те, що ефективність праці значною мірою визначається особистісною значимістю професійної діяльності, а також рівнем відповідності її цінностей, цілей, моральних норм індивідуальним, сюди ж відносимо задоволення індивідуальних потреб у професійній зайнятості. Зрозуміло, чому профорієнтація молоді є таким важливим питанням, часто воно вирішується один раз на все життя. І саме професійне самовизначення дає новий поштовх загальному розвитку людини в цей час [5, с. 46 – 57].

У даній статті ми досліджуємо педагогічну діяльність, зокрема ті особистісні якості, які впливають на її ефективність та сприяють самореалізації вчителя. Важливо усвідомлювати, що педагог має бути наділений такими якостями, як врівноваженість, проникливість, толерантність, чуйність, впевненість у собі, які є вирішальними у подальшому процесі професійної самореалізації.

Є. Є. Вахромов, з'ясовуючи розбіжності між цими поняттями, посилається на тлумачення англійських слів реалізація (realization) і актуалізація (actualization). Реалізація (у тлумаченні Оксфордського словника) – це, насамперед, розумова (когнітивна) діяльність, тоді як актуалізація має значення діяльності як процесу, що має конкретний результат. Результати аналізу праць, присвячених висвітленню проблеми самоактуалізації й самореалізації особистості показали, що більшість українських та російських психологів (Л. Я. Гозман, Л. О. Коростильова, О. Б. Лисовська та ін.) одностайні в тому, що визначення цих двох понять дуже подібні за змістом, оскільки вказують на істинну, справжню реалізацію потенційних можливостей особистості, а відтак є синонімами.

Отже, самореалізація особистості є складним феноменом, суть якого розкривається через поняття опредмечування потенціалу та сутнісних сил, діяльність та активність і може розглядатись як потреба, результат чи процес. Не зважаючи на різницю у розумінні природи та сутності явища, чітко зрозумілою є необхідність забезпечення можливостей самореалізації особистості в освітньому процесі. Перспективи подальшого дослідження пов'язуємо з особливостями професійної самореалізації та умовами формування готовності до неї у процесі професійної підготовки.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Горностай П.П. Психологія особистості. Словник – довідник / П. П. Горностай, Т. М. Титаренко – К. : Рута, 2001. – 320 с.
3. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации: [Электронний ресурс] / С. Д. Максименко, В.И.Осёдло // Психология и право – 2011. – № 1. – С.1. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39330.shtml
4. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б Орлов – М. : Академия, 2002. – 272 с.
5. Симиченко В.А. Проблематика особистісного розвитку в контексті неперервної професійної освіти / В.А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – №2. – С.46 – 57.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ І МЕТОДИКА РОЗВИТКУ РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лавренчук О. П.

Висвітлено принципи організації спілкування, приведена модель розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

***Ключові слова**: розмовне мовлення, педагогічні умови їх розвитку.*

EXPERIMENTAL MODEL AND METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF THE COLLOQUIAL BROADCASTING OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Lavrenchuk O. P.

Clarifies the principles of communication, reduced development model of conversational speech older children of preschool age.

***Keywords**: colloquial speech, pedagogical conditions of their development.*

Теоретичними засадами побудови експериментального навчання виступили лінгводидактичні принципи організації дискурсивної діяльності дітей та педагогічні умови розвитку розмовного мовлення старшого дошкільного віку. Розглянемо їх.

Гуманізація комунікативних настанов педагога, що передбачав повагу до дитини – співрозмовника, її особистості, інтересів; уподобань. Виявлявся цей принцип у бажанні педагога зрозуміти дитину, у прагненні задовольнити її потреби та ставленні до дитячих проблем, запитань і пропозицій.

Задоволення потреб дітей у спілкуванні, розвиток позитивних мотивів спілкування з дорослими й однолітками. Цей принцип був орієнтований на реалізацію особистісного підходу до дитини. Вихователь організовував розмову таким чином, щоб задовольнити

потреби дитини у спілкуванні, сприяти формуванню інтересів, нових мотивів спілкування з дорослими й однолітками.

Приклад товариськості й рівноправності, конструктивна позиція у розмові з дітьми. Успішна взаємодія з дітьми залежить від товариськості педагога. Налагоджуючи дружні стосунки з вихованцями, педагог віддавав перевагу позиції «поруч», взаємодіяв з дитиною як із рівноправним партнером. У щоденному спілкуванні педагог відмовлявся від категоричних «не можна», «не слід», «неправильно». Замість цього він радив, пропонував, наводив зразки ефективної мовленнєвої взаємодії з довкіллям.

Діалогічна орієнтація у спілкуванні і діалогічність мовлення педагога, добір оптантивних мовленнєвих форм передбачав рівноправність позицій педагога і дитини у спільному пошуку правильної відповіді, способу розв'язання комунікативної проблеми, навчанні дітей відстоювати свої погляди, сумніватись у готових відповідях, формулювати проблемно-пошукові запитання. Цей принцип протистоїть монологічному спілкуванню педагога.

Дотримання професійної та мовленнєвої етики. Розмова вихователя з дітьми здійснювалася на професійних засадах. Вихователь не «ображався на дітей», не виявляв гнів, у будь-якій ситуації діяти за правилом «Нічого не говорити з того, чого не можна було б залишити назавжди в душі дитини». Дотримання мовленнєвого етикету було невід'ємною складовою професійної етики. Це – ввічливість, тактовність, стриманість у різноманітних ситуаціях професійних взаємин з дітьми, і також вираження відповідними знаками уваги до дітей: доброзичливий тон, погляд, посмішка під час спілкування з дитиною.

Встановлення емоційної довіри і підтримка позитивної атмосфери спілкування визначалися віковими особливостями мовленнєвої взаємодії з дошкільниками. Діти вступали у розмову з дорослими за умови виникнення емоційної прихильності до них, інакше вони не виявляли б ініціативи під час спілкування, не відповідали б на їхні запитання.

Досягнення розвивального ефекту в процесі розмови вихователя з дітьми. Втілення цього принципу передбачало досягнення комунікативного успіху, позитивного педагогічного результату. Це залежало від правильного цілепокладання, прогнозування наслідків виливу, добору індивідуальних способів і засобів реалізації цілей стосовно кожної дитини.

Врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини у процесі мовленнєвої взаємодії. Перш ніж розпочати розмову, педагог з'ясовував психологічний стан дитини, її бажання спілкуватись у цей момент, щоб «діяти в єдиному з нею емоційно-чуттєвому діапазоні» (І. Бех). Щоб викликати в дитини мовленнєву реакцію, педагог індивідуалізував своє спілкування.

Мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії з дітьми, використання прийомів активного слухання і зворотного зв'язку в

процесі спілкування. Реалізація цього принципу залежала від створення вихователем розвивального мовленнєвого середовища, з якого дитина використовувала потрібні їй мовленнєві зразки. Педагог супроводжував мовленням свої дії і дії дітей, називав, описував, порівнював предмети, явища, використовував різні способи для досягнення мовленнєвої взаємодії. Застосовуючи спеціальні прийоми, він підтримував дитину в різних комунікативних і навчально – мовленнєвих ситуаціях [1,с.85].

Будь – яке вивчення педагогічних закономірностей є моделювання педагогічних процесів, явищ або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей. Використання моделей необхідно для визначення або уточнення характеристик та раціоналізації способів побудови об'єкта, що досліджується. Моделювання – одна із основних категорій теорії пізнання. На ідеї моделювання по суті базуються методи наукового дослідження – як теоретичний, так і експериментальний.

Модель, за Михайловою Л.І., це система об'єктів або знаків, що відтворює деякі істотні властивості системи – організму. Модель спрощує структуру оригіналу, відволікаючи від неістотного. Вона служить узагальненим віддзеркаленням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту [4,с.112].

З точки зору педагогіки моделювання – це, по – перше, метод дослідження об'єктів на їх моделях, аналогах певного фрагменту природної або соціальної реальності; по-друге, побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ, а також об'єктів, які конструюються.

Визначаючись в розумінні того або іншого педагогічного феномену вихователь, як правило, займається моделюванням

З нашої точки зору, експериментальна модель розвитку розмовного мовлення, містить чотири етапи.

На першому етапі реалізуються такі педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей. Для цього було проведено низку інтегрованих занять з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності, спрямовані на збагачення знань і словника дітей щодо формул мовленнєвого етикету, мовних і немовних засобів спілкування, виховання позитивних мотивів мовленнєвої взаємодії дітей.

Другий етап – ситуативно-комунікативний – передбачав розвиток у дітей комунікативних умінь шляхом реалізації такої педагогічної умови, як комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей. Їх мов би «занурювали» в активну розмовну діяльність шляхом реалізації таких педагогічних умов, як комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення та заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у ситуаціях спілкування.

А також продовжували вчити дітей використовувати формули мовленнєвого етикету в межах інших виокремлених нами морально-етичних тем, збагачували мовлення дітей формулами мовленнєвого етикету, стимулювали діалогічне розмовне мовлення та навчали монологічного.

Особливу увагу звертали на стимулювання ініціативності дітей щодо розмовного дискурсу в різних мовленнєвих ситуаціях.

На третьому – мовленнєво–творчому етапі передбачалось стимулювати ініціативність дітей щодо розмовного дискурсу. Задля цього реалізувалася педагогічна умова – заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у різних ситуаціях спілкування: «дитина-дитина», «дитина-діти», «дитина-вихователь», «дитина-дорослий». Використовувалися словесні доручення дітям. Наприклад: піти в другу старшу групу і домовитись з вихователем про проведення змагань на прогулянці, хто більше знає прислів'їв (загадок, казок, віршів і т. ін.) на відповідні теми; розповісти знайому казку дітям молодшої групи; запросити на вечір розваг завідувача (методиста) дошкільним закладом і розповісти про зміст вечора розваг; підійти (до когось із працівників ДНЗ) і привітати зі святом, з днем народження, запросити на свято в групу і т. ін.

Метою оцінно-експресивного етапу було розвиток оцінних дій (самооцінки і взаємооцінки) щодо засвоєння дітьми як правил розмовного дискурсу, так і формул мовленнєвого етикету.

На завершальному етапі були задіяні всі чотири педагогічні умови: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей; комунікативна спрямованість розмовного мовлення; заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей у ситуаціях: «дитина-дитина», «дитина-діти», «дитина-вихователь», «дитина-дорослий»; виразності в дискурсивній діяльності дітей; створення системи комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на розвиток розмовного дискурсу дітей.

Література

1. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. для вихователів дошк. закл. / А. Богуш. – Одеса: Ярослав, 2007. – 176 с.
2.Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
3.Луценко І. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись / І. Луценко. – К.: Світич, 2008. – 203 с.
4.Михайлова Л.І. Змістовий аспект розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку / Л.І.Михайлова // Наука і освіта. / Науково-практичний журнал ПНЦ АПН України. – № 3. – 2009. – С.110–113.

РОЛЬ ТВОРЧОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ВДОСКОНАЛЕННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Лавриченко Л. М.

У статті розглядаються різні типи рефлексії: інтелектуальна, особистісна. комунікативна, кооперативна. Аналізуються функції кожного типу рефлексії. Визначено ситуації використання трьох видів особистісної рефлексії: ситуативної, ретроспективної і перспективної.

***Ключові слова**: рефлексія, інтелектуальна, особистісна. комунікативна, кооперативна, ситуативна, ретроспективна, перспективна.*

A ROLE OF CREATIVE REFLECTION IS IN PERFECTION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHER

Lavrychenko L. M.

The article deals with various types of reflection: intellectual, personal. communicative, co-operative. The functions of each type of reflection are analyzed. The situations of use of three types of personal reflection are determined: situational, retrospective and perspective.

***Keywords**: reflection, intellectual, personality. communicative, cooperative, situational, retrospective, perspective.*

Педагогічне спілкування, що є процесом вирішення вчителем постійно виникаючих комунікативних завдань, вимагає від нього творчого мислення. Механізмом, який забезпечує творчість учителя, є рефлексія – переосмислення і реорганізація різних сторін комунікативної діяльності. Різні ситуації, що складаються в ході педагогічного спілкування, визначають спрямованість, специфіку рефлексії вчителя.

Розглянемо функції рефлексії у ситуаціях педагогічного спілкування. При виникненні проблемної ситуації, пов'язаної з протиріччям між наявними у педагога знаннями про який-небудь аспект комунікативної ситуації і інформацією, що знову поступає про неї, виникає необхідність у здійсненні інтелектуальної рефлексії. Її функція полягає в тому, щоб переосмислити і перетворити початкову систему уявлень педагога про комунікативну ситуацію в більш адекватну на основі нової інформації.

У ситуації, пов'язаній з протиріччям між заздалегідь спланованою вчителем моделлю власної комунікативної діяльності, і тими реальними вимогами ситуації, які визначають необхідність відмови від неї (як від неадекватної), ухвалення рішення забезпечується на основі особистісної рефлексії вчителя. Її функція — самовизначення педагога, обґрунтування особистої позиції в обстановці, що склалася.

Якщо проблемна ситуація обумовлена протиріччям між роллю, що відводиться вчителем учневі в ситуації взаємодії, і тією позицією,

яку він займає реально, ухвалення рішення має бути забезпечене комунікативною рефлексією. Її функція полягає в зміні уявлень, що склалися у педагога, про учня і перетворення ролі, яка пропонується учневі вчительським сценарієм.

У деяких випадках проблемна ситуація виникає при зіткненні норм, що склалися в колективі школярів, регламентують їх взаємодію, і умов, що вимагають їх перетворення. В цьому випадку вирішення проблеми відбувається на основі рефлексії кооперативного типу, що забезпечує переосмисленні і реорганізацію колективної діяльності.

У більшості випадків педагогічне спілкування передбачає здійснення вчителем усіх типів рефлексії, тобто їх взаємодію.

Залежно від того, як орієнтований у часі предмет рефлексії, в психології рефлексії виокремлюють три види особистісної рефлексії: ситуативну, ретроспективну і перспективну [5, с.27].

Ситуативна особистісна рефлексія забезпечує пошук людиною в самій собі й актуалізацію особистісних ресурсів для виходу з проблемної ситуації. Ретроспективна особистісна рефлексія дає можливість проаналізувати власний досвід і визначити в ньому ті моменти, які можуть бути використані для подолання утруднень, що виникли. Ініціація нових підходів до вирішення проблеми здійснюється перспективною рефлексією.

Спираючись на проведений аналіз теоретичних досліджень суті рефлексії, конкретизуємо наше розуміння цієї наукової категорії. Ми розглядатимемо творчу рефлексію вчителя як внутрішню психічну діяльність, спрямовану на осмислення ним свого індивідуального «Я», що реалізується в професійній праці і, зокрема, в педагогічному спілкуванні, на усвідомлення проблемних сторін власної професійної діяльності і пошук конструктивних способів подолання виникаючих протиріч. Творча рефлексія вчителя є індивідуально-психологічною основою вдосконалення професійної діяльності педагога, включаючи і її комунікативний аспект. Важливим практичним наслідком цього положення є перспектива здійснення вдосконалення комунікативної компетентності вчителя через культивування його рефлексії. Реалізуючи цю стратегію, намітимо основні шляхи вдосконалення комунікативної компетентності вчителя і визначимо місце творчої рефлексії в цьому процесі.

У вдосконаленні комунікативного аспекту педагогічної діяльності вчителя ми вважаємо принципово важливим забезпечити дві основні тенденції: нормативну і особистісно-творчу [6].

Нормативна тенденція в процесі вдосконалення комунікативної компетентності вчителя передбачає засвоєння педагогом норм, що склалися в педагогічній теорії і практиці, еталонів педагогічного спілкування. Особистісно-творча тенденція пов'язана з конструюванням норм безпосередньо в процесі педагогічної комунікації, виходячи з орієнтації вчителя в ситуації спілкування, в партнерах, в собі. Очевидно, що вчитель, здатний успішно здійснювати педагогічне спілкування у тому випадку, коли володіє

соціально-заданими еталонами, ефективними методами, прийомами спілкування, що позитивно зарекомендували себе, крім того здатний адекватно, творчо вирішувати комунікативні завдання, що виникають в освітньому процесі. Співвідношення цих двох аспектів комунікативної компетентності вчителя істотно змінюється залежно від загальних тенденцій розвитку освіти. Традиційна освіта, орієнтована, передусім, на знання, вміння і навички учнів, більшою мірою регламентує комунікативну діяльність учителя. На сучасному етапі переходу до особистісно орієнтованої освіти стає явною тенденція деякого послаблення нормативного початку в здійсненні педагогічної комунікації. Нині педагогічне спілкування – швидше процес вирішення творчих комунікативних завдань, ніж реалізація засвоєних нормативів, хоча в ньому, як і раніше, представлені обидва вказані аспекти. На специфіку кожного з них і їх співвідношення важливо зважати в процесі вдосконалення комунікативної компетентності вчителя.

Реалізація і нормативної, і особистісно-творчої тенденції у вдосконаленні комунікативної компетентності вчителя забезпечується активною творчою рефлексією педагога. Нормативний підхід передбачає аналіз рефлексії освоюваної норми, виявлення умов її адекватного застосування, її осмислене вбудовування в індивідуальний комунікативний досвід. При цьому виявляються задіяними різні типи рефлексії (інтелектуальна, комунікативна і особистісна) [6].

Особистісно-творча тенденція ґрунтується на вмінні вчителя займати позицію рефлексії в комунікативній ситуації. Переходячи в позицію рефлексії, вчитель починає бачити способи власної комунікативної діяльності як відстороненого предмета, тобто окремо від себе. При цьому розумова робота звільняється від спрямованості на досягнення результату комунікативної діяльності і дає можливість вчителеві побачити помилки, невідповідності у своєму спілкуванні, знайти нові підходи і способи комунікації з урахуванням ситуації, що склалася, власного стану.

Інтелектуальна рефлексія при цьому забезпечує усвідомлення комунікативних дій, що реалізуються, й ініціацію нових способів педагогічного спілкування; особистісна рефлексія – переосмислення вчителем стереотипів свого комунікативного досвіду і творчу реконструкцію особистісної позиції в спілкуванні. Функція комунікативної рефлексії полягає в заміні наявних уявлень про партнерів зі спілкування новими, більш адекватними.

Дослідження проблеми вдосконалення комунікативної компетентності вчителя на основі творчої рефлексії передбачає пошук такої форми організації цього процесу, яка могла б забезпечити активну діяльність рефлексії педагогів. Ефективною формою безперервної додаткової освіти вчителів, що дозволяє успішно вдосконалювати їх комунікативну компетентність, є соціально-психологічний тренінг.

Література

1. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
2. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
3. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
4. Галузяк В. М. Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 30-58.
5. Конопко О.А. Загальна здатність до рефлексії як чинник суб'єктного розвитку / О.А. Конопко // Практична психологія і соціальна робота. – 2015. – №2. – С.25-28.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СІМ'Ї

Липовенко Т. В.

У статті запропоновані різні підходи до класифікації чинників виховного потенціалу сім'ї. До найбільш важливих чинників віднесено: сімейні стосунки; ідейно-політичний і моральний приклад батьків; організацію життєдіяльності сім'ї; чисельність і склад сім'ї; рівень педагогічної культури батьків і їх освіту; міру відповідальності старших за виховання дітей.

***Ключові слова**: виховний потенціал, сім'я, сімейні стосунки, батьківська любов.*

EDUCATOR POTENTIAL OF FAMILY

Lypovenko T. V.

Different approaches to the classification of factors of the educational potential of the family are proposed in the article. The most important factors include: family relationships; ideological, political and moral example of parents; organization of family life; the number and composition of the family; level of pedagogical culture of parents and their education; the extent of responsibility of the elders for the upbringing of children.

***Keywords**: educational potential, family, family relations, parental love.*

Помітна увага до сім'ї як до одного з найважливіших чинників формування особистості проявилася вже в 20-х – на початку 30-х років. У літературі тих років можна зустріти немало робіт, що ставили своєю метою вивчення впливу побутових і соціальних умов на фізичний і інтелектуальний розвиток дітей (С. Шацький, П. Блонський, І. Богданов).

Проте в 30-40-х роках у зв'язку зі зневажливим ставленням до соціологічних досліджень, а також з недооцінкою сімейного виховання, дуже суперечливими поглядами на його роль і місце в духовному відтворенні суспільства, подальше вивчення сім'ї і її виховного потенціалу було майже призупинене. Причиною тому певною мірою була відсутність фундаментальних досліджень філософського плану.

Увага до сім'ї як чинника виховання особливо зростає в 60-х роках. Вона стимулюється інтересом до проблем комуністичного виховання практиків, а також учених-філософів, соціологів, етнографів, демографів, юристів, наслідком чого була поява цілої низки праць.

У 70-і роки з'явилося немало досліджень, в яких аналізуються різні аспекти впливу сім'ї на дитину, окремі сторони і компоненти її виховного потенціалу.

Виокремлення основних чинників виховного потенціалу сім'ї має свої труднощі і свою історію. Різними авторами називаються різні чинники. А. Дурново виокремлює: рівень виробничого оточення; матеріальну забезпеченість; житлові умови; забезпеченість харчуванням; санітарно-гігієнічні умови; режим; характер взаємовідносин дітей і дорослих; культурний рівень; загальну спрямованість життя сім'ї.

О. Бондаревська визначає: особистий приклад батьків, їх громадська позиція; авторитет, заснований на громадянській позиції; спосіб життя сім'ї, її устрій, традиції, внутрішньосімейні стосунки, емоційно-моральний мікроклімат; розумна організація вільного часу і дозвілля сім'ї.

З подібним перерахуванням компонентів виховного потенціалу сім'ї ми зустрічаємося і в І. Гребенникова. До них він відносить: матеріальні і побутові умови; чисельність і структуру сім'ї; її ідейно-моральний і емоційно-психологічний клімат; рівень розвиненості сімейного колективу; характер стосунків між його членами; трудову атмосферу сім'ї; життєвий досвід і освітній рівень дорослих членів сім'ї; наявність вільного часу і характер сімейного дозвілля; особистий приклад батьків; можливість використання засобів масової інформації і культури; систему і характер внутрішньосімейного спілкування сім'ї з довкіллям; рівень педагогічної культури дорослих членів сім'ї (в першу чергу, матері і батька); розподіл педагогічних сил у сім'ї; сімейні традиції; особливості професійного досвіду батьків та ін.

Поза сумнівом, усі перераховані чинники, як і ціла низка інших впливають на виховний потенціал сім'ї і вимагають уваги дослідників,

проте не всі вони однакові за своєю складністю, змістом, а головне, за значущістю.

В. Титаренко [3], спираючись на дані офіційної статистики, на емпіричні дані, отримані в результаті досліджень, до числа найбільш важливих чинників відносить: внутрішньосімейні стосунки; ідейно-політичний і моральний приклад батьків; організацію життєдіяльності сім'ї; чисельність і склад сім'ї; рівень педагогічної культури батьків і їх освіту; міру відповідальності старших за виховання дітей.

Не випадково В.Титаренко провідним компонентом виховного потенціалу сім'ї визначає саме внутрішньосімейні стосунки, оскільки сім'я як певна соціальна спільність виступає, передусім, як конкретна система зв'язку і взаємодії між її членами, що виникають з приводу задоволення їх різноманітних і багатопланових потреб. Внутрішньосімейні стосунки взаємопов'язані з класовими, національними і побутовими стосунками. У перетвореному вигляді сім'я акумулює в собі їх сукупність. Одна з особливостей внутрішньосімейних стосунків полягає в тому, що вони виступають у формі міжособистісних стосунків, що здійснюються в процесі безпосереднього спілкування. Міжособистісне спілкування є одним з соціально-психологічних механізмів становлення і розвитку особистості. Потреба в ньому має загальнолюдський характер і, як зазначають психологи, є однією з фундаментальних вищих соціальних потреб особистості.

На думку Л. Анциферової, різні форми спілкування дитини з іншими людьми – «провідний чинник розвитку в онтогенезі». Саме в процесі спілкування з дорослими дитина набуває навичок мовлення, мислення, предметних дій, опановує основи людського досвіду в різних сферах життя, пізнає і засвоює правила людських взаємовідносин, якості, властиві людям, їх прагнення і ідеали, втілюючи поступово моральні основи досвіду життя у власній діяльності. Тільки на основі спілкування можливе становлення самосвідомості особистості, усвідомлення власного «Я».

Проте найбільш важливою обставиною для психічного і морального розвитку дитини є те, що спілкування в сім'ї будується на основі шлюбних і споріднених стосунків, що породжують цілий спектр інтимно-емоційних, тобто глибоко особистих, сокровенних і задушевних зв'язків. Вони характеризуються такими духовними цінностями, як подружня, батьківська, синовня (дочірня) любов і прихильність, що виникають у результаті органічного злиття біологічного і соціально-психологічного початків у житті людини. Для них характерні глибоко особисті контакти, щирість, чуйність, солідарність, щирість, довіра, взаємне розуміння, чуйність і турбота один про одного.

Підкреслюючи специфічність впливу на дитину внутрішньосімейних стосунків, варто особливо виокремити *батьківську любов*. Вона – найбільше і незамінне джерело духовного розвитку дитячої особистості, емоцій, моральних якостей, мажорного світовідчуття,

впевненості в собі. Вона – умова і невичерпне джерело чуйності, любові до людей та інших благородних людських почуттів.

Батьківська любов як засіб впливу на розвиток особистості дитини складається з низки прийомів: зовнішніх (що здійснюються за допомогою фізичного контакту) і внутрішніх (що виражаються у формі образів, розмов, почуття, інтуїції).

Звичайно, це твердження можна оспорити, але не можна не погодитися з тим, що батьківська любов до дитини починається вже на стадії очікування її появи на світ і саме це очікування є моральною основою батьківської любові.

Але сама батьківська любов не видається разом з народженням дитини, вона проходить стадії формування. Спочатку в батьках виховується одна з найважливіших якостей особистості – почуття прихильності до дитини. Воно приходить з потребою в «заспокійливому контакті», пов'язаному з притисканням дитини до себе, із спілкуванням з нею, з необхідністю піклуватися про неї, вберігати від несприятливого впливу довкілля, від хвороб.

Почуття прихильності до батьків дуже важливе і для розвитку особистості дитини. Прихильність і у дитини не виникає довільно, а з'являється в так званому критичному періоді – на другому, третьому місяцях її життя. Якщо в цей час через відсутність об'єкту така прихильність не розвинеться, то пізніше вона вже може і не сформуватися. Відсутність почуття прихильності для дитини відгукнеться невмінням встановлювати контакти з іншими людьми, надмірною агресивністю, сексуальною апатією після досягнення статевої зрілості. Виконуючи ролі батьків, діти, виховані в умовах Будинку малятка без материнської ласки, частіше займають позицію ухилення від батьківських обов’язків і відкидання своїх власних дітей. Почуття прихильності у немовляти проявляється одночасно з розвитком здатності помічати.

Велике значення для формування почуття батьківської любові має і частота контакту з дитиною, наслідком чого є виникнення емоційного ставлення до неї. Оптимальна частота контактів має вплив і на інтенсивність емоцій дитини. Особливо яскраво це помічається в розвитку соціальних почуттів: уміння зрозуміти іншого, здатність до компромісу, здатність ділитися і дарувати, помічати і поважати потреби оточення. Ці соціальні почуття розвиваються і вдосконалюються впродовж довгих років дорослішання дитини.

Література

1. ГриненкоД.М. Взаємодія об’єктивних і суб’єктивних факторів у процесі сімейного виховання / Д.М. Гриненко. – Львів: «Апріорі», 2016. – 138 с.

2. Каплієнко Р.М. Вплив сімейних відносин на особистісний розвиток дитини / Р.М. Каплієнко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С.33 - 40.

3. Титаренко В.Я. Виховний потенціал сім’ї / В.Я. Титаренко. – К.: Педагогіка, 2015. – 208 с.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Лук'яненко Б. А.

У статті розглядається суб'єктність як професійно важлива якість вчителя, що виявляється у здатності до самодетермінації, протистояти загальноприйнятим шаблонам, відстоювати власну творчу свободу і унікальність. Визначено критерії (мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний) і показники сформованості суб'єктної позиції у майбутніх учителів).

***Ключові слова**: суб'єктність, суб'єктна позиція, майбутні вчителі.*

CRITERIA AND INDICATORS OF SUBJECT POSITIONS OF FUTURE TEACHERS

Lukianenko B. A.

The subject matter is considered as a professionally important quality of a teacher, manifested in the ability to self-determination, to withstand commonly accepted patterns, to defend their own creative freedom and uniqueness. The criteria (motivational, cognitive, operational, reflexive) and indicators of the formation of a subject position for future teachers are determined.

***Keywords**: subjectivity, subject position, future teachers.*

У психологічній і педагогічній літературі існують різні підходи до визначення критеріїв і показників сформованості суб'єктної позиції особистості. Наприклад, Т. Гущина й І. Андреєва виділяють два головні аспекти суб'єктності в професійній діяльності: змістовий і динамічний. З одного боку, це входження студента до професійного середовища, набуття ним професійного досвіду, оволодіння стандартами професійного співтовариства, а з іншого – це процес активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовий аспект суб'єктності містить особливості професійної діяльності, то динамічний аспект суб'єктності виявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів [4, с. 29].

О. Полухіна вважає, що критерії, які дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктну позицію майбутніх учителів, постають провідними компонентами її структури, розвиток яких є показником динаміки і окремих компонентів: а) прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації й самореалізації; б) активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність; в) уміння раціонально організовувати й контролювати власну життєдіяльність; г) ставлення до себе й інших як суб'єктів власної життєдіяльності [5, с. 254].

На думку В. Галузяка, суб'єктність є одним із критеріїв особистісної зрілості вчителя [1]. Суб'єктність детермінує особливу форму активності, спрямовану на самоконтроль за особистісними проявами в

різних ситуаціях професійної діяльності. Вона безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. Суб'єктна позиція виявляється у здатності особистості брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин, а також стосовно своєї психофізіологічної заданості [2; 3].

Щодо змістового компонента суб'єктної позиції в професійній діяльності, то дослідники пропонують ураховувати кілька критеріїв: особистість як суб'єкт є організатором, координатором, регулятором професійної діяльності; інтенція особистості як суб'єкта до вдосконалення професійної діяльності за рахунок мотивації, готовності до професійної діяльності, системи ціннісних орієнтацій; становлення особистості як суб'єкта, що забезпечує оптимальні характеристики й оптимальну взаємодію професійних структурно-динамічних новоутворювань – суб'єктну активність, суб'єктну позицію й професійно-особистісні якості; ставлення особистості до себе як суб'єкта, зрілість професійної Я-концепції, відповідальність, ініціативність; здатність особистості до рефлексії й регуляції професійних ситуацій і протиріч та становлення нових особистісних якостей як результат рефлексії [4, с. 39 – 40].

У контексті професійної підготовки вчителів О. Шмельова вважає головним критерієм ступінь творчої готовності випускників до вирішення педагогічних завдань у професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у вищому педагогічному навчальному закладі є такі: 1) система ціннісного ставлення до дітей, їхніх творчих можливостей, що мають розвивати випускники засобами навчальних дисциплін; 2) достатній рівень розвитку в майбутніх учителів здібностей до майбутньої діяльності (професійної, духовної, спеціальної, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю); 3) достатній рівень розвитку професійної компетентності; 4) доволі високий рівень професійного вміння у сфері конструювання авторської діяльності та її реалізація в спільній діяльності з учнями; 5) уміння проектувати майбутню діяльність [6, с. 39].

На наш погляд, сформованість суб'єктної позиції майбутніх учителів можна оцінити за чотирма критеріями, які співвідносяться з двома взаємопов'язаними аспектами: по-перше, із інтегрованим особистісним станом майбутніх учителів і в сукупності характеризують зміст і структуру основного поняття нашого дослідження, і, по-друге, – із характеристикою педагогічної діяльності майбутніх учителів у певній навчальній ситуації.

Мотиваційний критерій відображає причини вибору майбутніми вчителями педагогічної професії. Цей критерій є базовим, оскільки саме він впливає на «Я-образ», тобто особистісну сферу майбутнього вчителя, від якої залежить набуття професійної суб'єктності. Цей критерій відображає і визначення майбутніми вчителями власних

мотивів вищої педагогічної освіти, їхні ціннісні орієнтації й ціннісне ставлення до педагогічної професії, і потреби до саморозвитку творчої індивідуальності кожного майбутнього вчителя, прагнення осмислити можливості власного професійного потенціалу, підвищення адекватної самооцінки й систематичний аналіз власного суб'єктного досвіду. Цей критерій визначає також усвідомлення майбутніми вчителями рівня самопізнання й саморозвитку образу «Я-професіонал», а також потреби професійної самореалізації.

Пізнавальний критерій відображає знання на особистісному рівні; самоусвідомлення майбутніми вчителями власної суб'єктної позиції щодо професійної підготовки в ЗВО. Цей критерій характеризує рівень активності майбутніх учителів щодо самоосвіти в професійній сфері, його загальнопедагогічну ерудицію, а також набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики.

Операційний критерій характеризує вміння майбутніх учителів до цілепокладання в напрямі оволодіння професійно- педагогічною діяльністю, організації систематичної діяльності, спрямованої на формування й удосконалення власних позитивних професійно значущих якостей. Критерій свідчить про вміння майбутніх учителів самостійно забезпечувати умови для набуття власної суб'єктності й уміння проектувати й будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії щодо самореалізації в професійному плані.

Рефлексивний критерій відображає вміння майбутніх учителів бачити кінцеву мету професійної діяльності й самостійно знаходити раціональні шляхи її досягнення. Цей критерій характеризує здатність створювати індивідуальну стратегію й наявність суб'єктного середовища, що сприятиме керуванню власною суб'єктністю й умінню адекватно порівнювати власну суб'єктну позицію з ідеальною, до того ж, самостійно корегувати стратегію особистісних досягнень у майбутній професійній кар'єрі.

Кожному критерію відповідає певний набір показників сформованості суб'єктної позиції майбутніх учителів:

1. Мотиваційний критерій: мотиви вибору педагогічної професії; визначення студентами мотивів навчально-професійної діяльності; потреба в саморозвитку творчої індивідуальності; прагнення до осмислення власного професійного потенціалу; потреба у професійної самореалізації.

2. Пізнавальний критерій: знання на особистісному рівні, самоусвідомлення власної суб'єктної позиції в процесі самопізнання; активність майбутніх учителів щодо самоосвіти в професійної сфері; загально-педагогічна ерудиція; набуття самоосвітнього суб'єктного досвіду в процесі педагогічної практики.

3. Операційний критерій: уміння визначати цілі навчально-професійної діяльності; вміння організувати систематичну й цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на формування й удосконалення професійно значущих якостей; уміння самостійно

забезпечувати умови для оволодіння професійною діяльністю; уміння проектувати і будувати суб'єктну модель діяльності на основі життєвої стратегії самореалізації в професійному середовищі.

4. Рефлексивний критерій: вміння визначати завдання педагогічної діяльності та самостійно знаходити раціональні шляхи їх реалізації; здатність формувати індивідуальну стратегію педагогічної діяльності; вміння адекватно порівнювати свої особистісні якості з професійним ідеалом; здатність самостійно вносити корективи в стратегію особистісно-професійного розвитку.

Література

1. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. - К., 2010. - Т. 1, Вип. 3 (додаток 1). - С. 258-265.
2. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
3. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
4. Гущина Т.И. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации / Т.И. Гущина, И.Г. Андреева // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 27 – 40.
5. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога / О.П. Полухина // Вестник Тамбовского ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 5. – С. 250 – 254.
6. Шмелева Е.А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям / Е.А. Шмелева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 37 – 39.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Макодай І. І., Дудікова Л. В.

Розглядаються можливості та педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови. На основі аналізу гуманістичного потенціалу навчальної дисципліни «Іноземна мова» визначено комплекс педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови.

***Ключові слова**: ціннісні орієнтації, іноземна мова, студенти, особистісно розвивальний потенціал іноземної мови, педагогічні умови.*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF THE VALUED ORIENTATIONS OF STUDENTS ARE IN THE PROCESS OF STUDY OF FOREIGN LANGUAGE

Makodai I. I., Dudikova L. V.

The possibilities and pedagogical conditions of formation of value orientations of students in the process of learning a foreign language are considered. On the basis of the analysis of the humanistic potential of the academic discipline «Foreign Language», a set of pedagogical conditions for the formation of value orientations of students in the process of studying a foreign language is defined.

***Keywords**: value orientations, foreign language, students, personally developing potential of a foreign language, pedagogical conditions.*

Одна з найважливіших проблем сучасної педагогіки вищої школи полягає в розробці методичних шляхів формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. Вирішення цього завдання можливе в контексті ідей гуманізації і гуманітаризації вищої освіти, яка повинна забезпечувати умови не лише для професійного, але й особистісного становлення майбутніх фахівців.

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій особистості розглядалася у філософії (В. Алексєєва, С. Анісімов, В. Василенко, О. Дробницький, О. Здравомислов, В. Тугарінов та ін.), а також у соціології (Д. Бєляєв, І. Блауберг, В. Водзинська, В. Ольшанський, В. Ядов і ін.). Психологічний аспект формування ціннісних орієнтацій особистості висвітлений у працях В. Мясищева, В. Ядова та ін. Вивченням вікових особливостей життєвого і професійного самовизначення особистості займалися К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Божович, І.Дубровіна, І. Кон, А.Мудрик, Л. Новікова та ін.

Дослідженням проблеми ціннісних орієнтацій у сфері освіти займалися М. Богуславський, Б. Гершунський, В. Додонов, В. Караковський, Л. Степашко та ін. Питання становлення особистості майбутнього фахівця у рамках професійної освіти розглядаються в працях сучасних дослідників В. Галузяка, Е. Зеєра, В. Кузнєцова, В. Ледньова, О. Новікова, Є. Ткаченко, В. Федорова та ін. У їхніх дослідженнях розкрито особливості розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців на різних етапах їх професійної підготовки.

Аксіологічні аспекти становлення ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців розкриті у працях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, М. Богуславського, О. Бодальова, Б. Гершунського, В. Сластьоніна та ін.

Вища освіта повинна не лише давати знання і забезпечувати професійний розвиток студентів, але й сприяти засвоєнню ними гуманістичних ціннісних орієнтацій, формувати культуру спілкування [2]. У вирішенні цього завдання, на наш погляд, особлива роль належить аксіологічному потенціалу предметного навчання, у процесі

якого майбутні фахівців оволодівають соціальним досвідом, накопиченим у різних сферах культури. Зокрема, засвоєння студентами гуманістичних цінностей майбутньої професії з успіхом може відбуватися в процесі вивчення такої гуманітарної дисципліни, як іноземна мова.

Формування ціннісних орієнтацій студентів має здійснюватися з опорою на соціальні, соціально-педагогічні і психолого-педагогічні чинники. Важливе значення має обґрунтування педагогічних умов, особливостей організації навчально-виховного процесу, що сприяють розвитку ціннісного потенціалу студентів.

Формування ціннісних орієнтацій – складний і тривалий процес, пов'язаний з всебічним розвитком особистості, її становленням як фахівця. Серед напрямів такого розвитку можна виокремити: інформаційно-світоглядну орієнтацію студентів у розумінні сенсу життя, своєї унікальності та цінності; залучення до системи цінностей, що виражають багатство загальнолюдської і національної культури, формування особистого ставлення до них; засвоєння загальнолюдських норм гуманізму (істини, справедливості, добра, краси, взаєморозуміння, співчуття, милосердя та ін.) [4].

На наш погляд, успішне формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення непрофільних дисциплін можливе, якщо: актуалізувати наявні у студентів моральні цінності, використовуючи потенціал гуманітарних предметів; забезпечити аксіологічну спрямованість змісту навчання, пов'язавши його як з повсякденним життям, так і професійним майбутнім студентів.

Вся система навчання і виховання у ЗВО має спрямовуватися на оволодіння майбутніми фахівцями професійно-моральними цінностями, які мають стати основою їх професійної діяльності. Важлива роль у вирішенні завдань гуманітаризації освіти відводиться гуманітарним дисциплінам, які мають значний потенціал розвитку внутрішнього духовно-морального потенціалу майбутніх фахівців. Вивчення іноземної мови сприяє гуманітаризації та гуманізації освіти, активізує особистісно-професійне становлення студентів за умови реалізації міжпредметних зв’язків з іншими гуманітарними і фаховими дисциплінами.

Іноземна мова володіє значним гуманістичним, особистісно розвивальним потенціалом, що визначає її суттєвий вплив на становлення професійно-ціннісних орієнтацій студентів:

- студенти активно долучаються до нової культури, освоюють знання, норми і цінності, що дають уявлення про взаємозв'язок і взаємодію культур та комунікативну поведінку особистості;
- розвивається соціоорієнтована рефлексія і емпатійні здібності, що детермінують такі особистісні якості майбутніх фахівців, як тактовність, толерантність;
- формується досвід міжкультурної взаємодії і прояву суб'єктної позиції.

Формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови може забезпечуватися аксіологічним змістом навчальної дисципліни, змістом навчальних завдань, використовуваними методами навчання, характером педагогічного спілкування викладача зі студентами.

Формування професійних ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови потребує обґрунтування й впровадження в освітню практику відповідних педагогічних умов. Найважливішими з них, на наш погляд, є:

- корекція змісту навчальної дисципліни з метою представлення в ньому не лише предметних знань, але й інформації, що вливає на формування ціннісних орієнтацій студентів;
- насичення змісту країнознавчим і культурологічним матеріалом, що відображає етико-деонтологічний характер майбутньої професійної діяльності студентів;
- переорієнтація цільових установок навчального процесу зі знаннєво-орієнтованих на компетентнісно-розивальні;
- використання у процесі навчання проблемно-творчих, пошукових методів і прийомів, які спонукають студентів проявляти пізнавальну активність, стимулюють особистісно-професійне самовизначення;
- інкорпорація в процес навчання іноземної мови різноманітних моделей міжособистісної комунікації, міжкультурної взаємодії і творчості;
- використання діалогових навчальних ситуацій, що задіюють особистісний досвід студентів і стимулюють вираження ними ціннісно-смислового ставлення до матеріалу, що вивчається;
- реалізація суб'єкт-суб'єктного підходу у стосунках між учасниками педагогічного процесу, організація педагогічної взаємодії з студентами на засадах діалогу, що сприяє їх ідентифікації з викладачами як носіями етичних і професійних цінностей;
- створення під час навчання атмосфери іншомовного міжкультурного спілкування, орієнтованого на оволодіння студентами ціннісно-професійними і соціокультурними нормами.

Успішне становлення професійних ціннісних орієнтацій під час підготовки студентів можливе на основі впровадження педагогічної моделі, що містить такі взаємопов'язані компоненти: інформаційно-теоретичний, ціннісно-орієнтаційний, нормативно-регулятивний, комунікативний, практичний. При цьому три перші компоненти визначають зміст і спрямованість діяльності студентів, останні два – передбачають її безпосередню реалізацію.

Під час занять з іноземної мови необхідно звертати увагу студентів на такі професійно важливі цінності, як толерантність, гуманність, милосердя, справедливість, усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності, ціннісне ставлення до результатів діяльності, ціннісне ставлення до прийняття професійних рішень, ціннісне

ставлення до пошуку і використання інформації для ефективного виконання професійних функцій, ціннісне ставлення до професійного розвитку і самовдосконалення, ціннісне ставлення до соціальних і культурних відмінностей.

Навчальна діяльність студентів має організовуватися таким чином, щоб стимулювати обмін думками і особистим життєвим досвідом. Студенти повинні отримувати необхідні мовні ресурси для здійснення вербальної комунікації та виконання навчальних завдань.

Доцільно моделювати на основі навчального матеріалу виховні ситуації, які дозволяють студентам обрати правильну модель поведінки і висловити свої погляди на ту чи іншу життєву, професійну проблему.

Ефективними у контексті формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів під час занять з іноземної мови є такі виховні засоби, як прислів'я, приказки, афоризми, що презентують загальнолюдські норми моралі і дають стимул до ціннісного самовизначення. Осмислення базових моральних істин дає змогу краще зрозуміти норми і цінності, що становлять аксіологічну основу професійної діяльності. Надалі ці істини можуть стати керівництвом до дії і підказати студентам правильні рішення у складних професійних або життєвих ситуаціях [1].

У контексті формування професійних ціннісних орієнтацій студентів під час занять з іноземної мови важливе значення мають активні методи навчання: комунікативний, ігровий, проблемний, проектний та ін. За комунікативного методу навчання іноземної мови відбувається через спілкування, забезпечення практичної спрямованості завдань. Кожен студент усвідомлює, що може дати особисто йому практичне володіння іноземною мовою. Комунікативне навчання здійснюється на основі ситуацій і проблем спілкування, в ході яких студенти моделюють реальну діяльність. З цією метою можуть використовуються мовленнєві вправи, у процесі виконання яких студенти вирішують мовленнєво-мислительні завдання. Такі вправи використовуються під час переказу тексту, опису картин, осіб, предметів, коментування якихось подій. Участь у таких ситуаціях сприяє формуванню у студентів умінь обирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення.

У процесі професійної підготовки сучасного фахівця особлива увага повинна приділятися діалогічним формам спілкування. У ході діалогу можна змоделювати різні аспекти професійної діяльності в навчальному процесі, забезпечити умови для комплексного використання професійних знань студентів і вдосконалення їх іншомовної компетентності. Діалог сприяє формуванню умінь і навичок усного мовлення, мотивує мовленнєву діяльність студентів, оскільки виникає потреба що-небудь сказати, запитати, з'ясувати. Такі завдання спонукають студентів мислити, аналізувати, систематизувати засвоєний матеріал, а також активізують пізнавальну діяльність [3].

Застосування ігрових методів на заняттях з іноземної мови активізує розвиток творчих здібностей студентів, які проявляють власну ініціативу і займають активну соціальну позицію.

У процесі формування ціннісних орієнтацій студентів під час вивчення іноземної мови важливе значення має використання лінгвокраєзнавчого і культурологічного матеріалу, що відображає етико-деонтологічний характер майбутньої професійної діяльності (звичаї, етикет, соціальні стереотипи, історія і культура країни тощо). Завдяки цьому у студентів формується повага до інших народів, толерантність до іншого способу життя, ціннісне ставлення до міжкультурних відмінностей; розвиваються творчі здібності і креативне мислення.

Отже, навчальна дисципліна «Іноземна мова» містить значний виховний потенціал, розкриття і використання якого під час занять може сприяти формуванню гуманістичних цінностей у студентської молоді. Педагогічними умовами формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови є: насичення змісту країнознавчим і культурологічним матеріалом, що відображає етико-деонтологічний характер майбутньої професійної діяльності студентів; використання у процесі навчання проблемно-творчих, пошукових методів і прийомів; використання діалогових навчальних ситуацій, що задіюють особистісний досвід студентів і стимулюють вираження ними ціннісного ставлення до навчального матеріалу; організація педагогічної взаємодії з студентами на засадах діалогу, що сприяє ідентифікації майбутніх фахівців з викладачами як носіями етичних і професійних цінностей; створення під час навчання атмосфери іншомовного міжкультурного спілкування, орієнтованого на оволодіння студентами ціннісно-професійними і соціокультурними нормами.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
2. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.І. Комарова. – Тернопіль, 2000. – 19 с.
3. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов. – Орёл: ОГУ, 2005. – 156 с.
4. Шаров А. С. Система ценностных ориентации как психический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дис. … канд. псих. наук / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 20 с.

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Мельник І. М.

У статті аналізується роль соціальних чинників у формування професійної ідентичності майбутніх учителів. З'ясовується сутність корпоративної професійної культури та професійної спільноти як факторів розвитку професійної ідентичності особистості.

***Ключові слова**: професійна ідентичність, професійна спільнота, корпоративна культура, чинники розвитку професійної ідентичності вчителя.*

SOCIAL FACTORS OF FORMING OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHER

Melnyk I. M.

The article analyzes the role of social factors in shaping the professional identity of future teachers. The essence of corporate professional culture and professional community as factors of development of professional identity of the person is revealed.

***Keywords**: professional identity, professional community, corporate culture, factors of teacher's professional identity development.*

Складність, різносторонність і різноплановість педагогічної діяльності вимагають від учителя високого рівня особистісно-професійного розвитку, зокрема, сформованості адекватної системи уявлень про себе як особистість і фахівця, що інтегрується в професійній ідентичності. Професійна ідентичність є стійкою професійно-ментальною системою уявлень особистості про себе, основними параметрами якої є константність (здатність опиратися змінам) і адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів) [3, с. 196]. Становлення професійної ідентичності майбутніх учителів суттєвою мірою залежить від соціокультурного середовища, яке визначає спосіб життя, значною мірою детермінує вибір професії, форму і динаміку професіоналізації особистості. Зміна соціального статусу, створення сім'ї, народження дитини, втрата близьких людей як події життєдіяльності людини трансформують її мотиваційну сферу, змінюють шкалу цінностей, а, отже, ставлення до професійної діяльності. Не менш суттєвий вплив на становлення професійної ідентичності справляють події життєдіяльності людини, пов'язані з макросередовищем: економічна, культурна, політична ситуації в країні тощо.

Професійна ідентичність нерозривно пов'язана з членством у соціально-професійній групі, її формування зумовлене включенням індивіда у відповідну мережу соціальних ролей і відносин, засвоєнням певних соціальних цінностей. З одного боку, макросоціальний

контекст впливає на характер професійної ідентичності, коли соціально-статусні позиції професійної групи, престиж професії в суспільстві детермінують професійний вибір індивіда, визначають значущість професійної ідентичності в загальній структурі ідентифікацій особистості. З іншого боку, соціально-орієнтуюча, адаптивна і компенсаторна роль професійної ідентичності виступає важливим чинником підтримки нормативної системи суспільних відносин.

Професійна ідентичність – це не лише усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, але й її позитивна оцінка, почуття значущості членства в ній, професійні цінності, своєрідна ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності і самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності [2, с. 28].

Істотним елементом соціокультурного середовища, що детермінує становлення професійної ідентичності майбутніх учителів, є освітнє середовище. Дослідження свідчать, що останнім часом спостерігається зміщення піку формування самосвідомості з 17-19 років на вік 23-25 років [5]. Саме у студентські роки під час навчання у вищому закладі освіти відбувається інтенсивне становлення Я-концепції і професійної ідентичності особистості. У зв'язку з цим у процесі професійної підготовки важливо створити умови, сприятливі для розвитку особистості, її вільної і свідомої самореалізації, формування адекватної професійної Я-концепції. Самореалізація особистості неможлива без усвідомлення своїх здібностей, ціннісних орієнтацій, потреб, своєї рольової і статусної приналежності, психологічних (інтелектуальних, емоційних, вольових) характеристик. Соціально-освітнє середовище виступає розвивальним професійним простором, який забезпечує можливості для формування і прояву суб'єктної позиції майбутніх учителів, становлення їх професійної ідентичності. У зв'язку з цим перед системою вищої освіти постає проблема забезпечення оптимальних умов для усвідомлення студентами себе як суб’єктів майбутньої професійної діяльності, формування адекватної професійної самооцінки і впевненості у своїх професійних можливостях.

Важливе завдання професійної освіти окрім формування фахових знань і умінь полягає у розвитку особистості майбутнього фахівця, сприянні його ідентифікації з професією. В той же час аналіз педагогічної практики свідчить, що в освітньому процесі часто не враховуються труднощі, які виникають у процесі професіоналізації особистості, самопізнанні і формуванні професійного Я-образу майбутніх фахівців. Основний акцент у навчанні робиться на оволодінні студентами фаховими знаннями та розвитку їх інтелектуальної сфери. Практично не враховуються можливості розвитку в освітньому процесі емоційно-вольової сфери студентів, яка має важливе значення для успішної професіоналізації та становлення професійної ідентичності. Конструктивною альтернативою може

слугувати запропонований А. Вербицьким контекстний підхід до організації навчання, в якому за допомогою активних форм і методів моделюється не лише зміст майбутньої професійної діяльності студентів, але й відповідні соціальні стосунки, завдяки чому створюються передумови для розвитку професійної ідентичності [1].

Важливу роль у розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів відіграє професійна спільнота, яка виступає референтною групою, джерелом професійних норм і ціннісних орієнтацій, еталоном для соціального порівняння (Т. Ньюком, М. Шериф). У зв'язку з цим виникає необхідність в з'ясуванні сутності феномену професійної корпоративності та його ролі у становленні професійної ідентичності майбутніх учителів. Професійна корпоративність має об'єктивно-суб'єктивну природу і виражається в прагненні члена групи, підкоряючись груповим нормам, пристосовувати свої вчинки до прийнятих у професійній спільноті еталонів поведінки [4].

Професійна корпоративність може проявлятися на макрорівні у формі ототожнення індивідом себе з відповідною професією. При такому ототожненні необов'язковий міжособистісний контакт, достатньо зовнішніх атрибутів приналежності до певної професійної корпорації: спільна назва, професійний сленг, стиль одягу, манери поведінки тощо. Професійна корпоративність може проявлятися також на мікрорівні, коли відбувається ототожнення індивідом себе з тими малими групами, в яких він активно взаємодіє з іншими людьми. Для обох форм корпоративності, що, як правило, поєднуються, характерне вироблення особливого способу мислення і поведінки, своєрідного стилю життя, який відрізняє представників певної професійної спільноти. У соціально-психологічному аспекті корпоративність становить інтерес передусім з погляду її суб'єктивної складової, вираженої в усвідомленні індивідом себе представником певної професійної корпорації, а також в усвідомленні оточенням цієї групи як чогось цілого, відособленого від інших [4]. Таким чином, корпоративну педагогічну культуру можна розглядати як важливий чинник становлення професійної ідентичності майбутніх учителів.

Для позначення професійної групи в соціальній психології часто вживається поняття «професійна спільнота». Представників єдиної професійної спільноти характеризує передусім єдність уявлень про професійні норми і цінності. Серед головних характеристик професійної спільноти виокремлюють:

- зовнішні атрибути професії (приналежність людини до певної професійної групи так чи інакше простежується в її зовнішньому вигляді – одязі, зачісці тощо); зовнішніми атрибутами професії є також символіка, назва, професійні ритуали, традиції, службове посвідчення, професійний інструментарій тощо;
- професійна мова – в кожній професійній спільноті виробляється особливий спосіб вираження думок і почуттів, використовується специфічна термінологія і мовні конструкції; тим самим створюється бар'єр, що відділяє свою групу від сторонніх;

• професійні знання, уміння і навички – існує певний обсяг професійно необхідних знань, умінь і навичок, які можна набути у процесі професійного навчання, тренування, самоосвіти, взаємодії з представниками професійної спільноти;

• професійні звички, стереотипи – представники різних професійних спільнот виробляють стійкі способи пояснення певних фактів, звичні інтерпретації подій. В. Петренко емпірично встановив, що професійний стереотип як засіб категоризації іншої людини виступає еталоном професійної самосвідомості [6];

• професійні традиції – практично кожна професія має певні традиції (посвячення в професію, професійні свята тощо), які сформувалися історично;

• професійна мораль – у кожній професійній спільноті виробляється певна система норм і правил поведінки, які регулюють стосунки суб'єктів діяльності. Набір етичних норм, який засвоюють і поділяють представники певної професії, визначає, яка професійна поведінка є правильною, а яка ні. Міжособистісні стосунки всередині професійної групи формують особливе почуття причетності до всього, що відбувається в професійному співтоваристві, викликають співпереживання іншим людям, колегам по роботі. Корпоративний дух професії вимагає відносин довіри і співпраці між її представниками.

Слід зазначити, що у функціонуванні професійної спільноти можна спостерігати як позитивні, так і негативні прояви, що позначаються на формуванні професійної ідентичності фахівців. Позитивними проявами є: згуртованість у реалізації соціально значущих професійних завдань, прагнення до внутрішньої єдності і професійного самовдосконалення як окремих членів, так і спільноти в цілому. До негативних проявів можна віднести: замкнутість усередині співтовариства, пріоритетне прагнення до захисту інтересу власної групи з одночасним протиставленням усім іншим, однозначно критичне сприйняття «не наших» (членів інших професійних груп).

У процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів важливу роль відіграє психологічний механізм ідентифікації з референтними представниками професійного педагогічного співтовариства. Під час професійного спілкування реалізується інформаційна функція (оволодіти необхідною професійною інформацією), задовольняється бажання підвищити або підтвердити свій професійний статус, а також виявити оригінальність, своєрідність і несхожість власної особистості в професійному плані. В ході взаємодії з іншими представниками професійного співтовариства відбувається «запозичення» елементів професійного мислення і досвіду. Успішність цього процесу багато в чому визначається мірою включеності індивіда в таку структуру професійних зв'язків, яка сприяє формуванню здатності до самостійного цілепокладання і регулювання професійної діяльності. Наявність ментально спорідненого професійного середовища і регулярне спілкування з

його представниками потрібні для постійного саморозвитку і успішної професіоналізації особистості. Здійснювані у рамках професійної взаємодії основні форми співпраці реалізують не лише функції обміну досвідом і підвищення кваліфікації, але й кваліфікованої оцінки професійної компетентності. Професійна ідентичність пов'язана з усвідомленням особистістю того, що вона є частиною професійної спільноти і посідає в ній певне положення.

Таким чином, професійна ідентичність значною мірою є результатом включеності людини в професійне співтовариство і передбачає ідентифікацію з прийнятими у професійній спільноті стандартами поведінки, цінностями і нормами.

Література

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
2. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
3. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
4. Мертон Р. К. Референтная группа и социальная структура / Р.К. Мертон. – М.: Институт молодежи,1991. – 325 с.
5. Нор-Аревян О. А. Факторы формирования профессиональной идентичности / О. А. Нор-Аревян, А.М. Шаповалова // Гуманитарий Юга России. – 2016. – Том. 21. № 5. – С. 102-113.
6. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1988. – 207 с.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Московчук О. С.

У статті розкрито зміст понять «критерій» та «показник». Визначено й охарактеризовано основні критерії сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів закладу вищої освіти: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Для кожного критерію встановлені й обґрунтовані показники, які його характеризують. Визначені критерії та показники забезпечать можливість оцінити сформованість соціальної компетентності студента-майбутнього учителя, що буде сприяти ефективності професійної освіти.

Ключові слова: *соціальна компетентність, майбутній учитель, критерії, показники сформованості.*

CRITERIA AND INDEXES OF FORMED OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Moskovchuk O. S.

The content of the concepts «criterion» and «indicator» are disclosed in the article. The main criteria for the formation of social competence of future students of higher education institutions are determined and characterized: motivational, cognitive, communicative-activity, person-reflexive. For each criterion, indicators are established and substantiated, which characterize it. The defined criteria and indicators will provide an opportunity to assess the formation of the social competence of the student and the future teacher, which will contribute to the effectiveness of vocational education.

***Keywords**: social competence, future teacher, criteria, indicators of formation.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти є надзвичайно важливою. Особливої актуальності набуває проблема формування та розвитку соціальної компетентності в студентському віці. Це пояснюється суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку, а також контекстним характером навчання у закладі вищої освіти, що робить цей період сенситивним для розвитку саме соціальної компетентності [5, с. 14].

Оцінювати рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів доцільно за допомогою комплексу критеріїв і показників, для визначення яких необхідне серйозне наукове обґрунтування як в теоретичному, так і у практичному плані. Розробка механізму визначення стану сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів потребує з'ясування базових понять, до яких належать «критерій» та «показник».

Проблему визначення критеріїв та показників соціальної компетентності розв'язувало багато вчених, науковців, зокрема К. Абульханова-Славська, С. Архипова, М. Докторович, І. Зарубінська, Р. Скірко, Т. Смагіна, В. Шахрай та інші.

В енциклопедичних виданнях критерій (від грец. kriterion – «мірило оцінки») трактують як 1) ознаку, на основі якої робиться оцінка явища, його визначення чи класифікація [7, с. 149]; 2) підставу для оцінювання або класифікації чогось [9, с. 211].

У педагогіці під критеріями розуміють ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо. Академік С. Гончаренко трактує поняття «критерій» як ознаку, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії [11, с. 163], мірило для оцінювання чого-небудь, засіб для перевірки істинності або помилковості того або іншого твердження [11, с. 193]. А. Галімов зазначає, що критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних

явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість критерію визначається у конкретних показниках, для яких характерною є низка ознак [3, с. 93]. На думку О. Новікова, критерії повинні задовольняти низку вимог. Так, вони повинні бути об'єктивними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці), забезпечувати оцінювання досліджуваних ознак однозначними, адекватними, валідними способами; сукупність критеріїв повинна доволі повно охоплювати суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу [10, с. 142 – 143]. С. Іванова зазначає, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певної якості [6, с. 153].

У довідниковій літературі термін «показник» визначається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [2, с. 1024]. Як слушно зауважує В. Танська, показник, будучи однією з якісних чи кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану [14, с. 5]. В. Багрій трактує показник як окремі якісні та кількісні характеристики критерію й вважає, що, визначаючи показники педагогічної діяльності, потрібно дотримувалися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта; результативність та ефективність показників [1, с. 10].

Отже, поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складовою частиною критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками [8; 10; 13]. Т. Фурман у своєму дослідженні виходить з того, що критерії знаходять своє вираження у конкретних показниках [15, с. 174]. З огляду на те, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, то показник як компонент критерію є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку.

Проаналізуємо досвід сучасних науковців щодо визначення критеріїв соціальної компетентності фахівців різних профілів.

І. Зарубінська, розглядаючи соціальну компетентність студента закладу вищої освіти економічного профілю як складне особистісне утворення та беручи до уваги її структуру, вважає за доцільне оцінювати міру її сформованості та розвитку за такими критеріями: особистісний, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [5; с. 28]. Особистісний критерій є підставою для оцінювання якостей та характеристик особистості студента, що справляють безпосередній вплив на соціально

компетентну поведінку та слугують її підґрунтям. Ціннісно-мотиваційний критерій застосовується для оцінювання сформованості особистісних цінностей, сенсів і мотивів, що лежать в основі опанування й реалізації соціально компетентної взаємодії. За когнітивним критерієм визначають міру володіння студентом сукупністю знань, необхідних для соціально коректної поведінки як під час професійної реалізації, так і в життєдіяльності загалом. Операційно-технологічний критерій дає змогу виявити наявність і рівень сформованості у студентів умінь, навичок і здатностей, які характеризують соціальну компетентність особистості. Рефлексивний критерій забезпечує оцінювання ситуації спілкування, а за потреби – її коригування, розуміння реального ставлення до себе інших, причин цього, а також дає можливість цілеспрямовано впливати на ці процеси [5, с. 28].

Завдяки рефлексії особистість стає справжнім суб'єктом професійної діяльності у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок [4, с. 25].

У дослідженні Р. Скірко визначені компоненти соціальної компетентності майбутнього практичного психолога: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і поведінковий [12, с. 85]. Для визначення рівнів сформованості кожного з них розроблено відповідні критерії й показники. Критеріями сформованості когнітивного компонента є соціальний інтелект, соціальні знання; показниками – правильність розуміння соціальної поведінки, контексту й сенсу спілкування, наявність, глибина та широта соціальних знань. Поведінковий компонент визначається за допомогою критеріїв соціального функціонування й соціального досвіду; за такими показниками, як: вміння комунікативні, перцептивні, експресивні, прогностичні, соціально-аналітичні, соціально-регулятивні. Критеріями сформованості ціннісно-мотиваційного компонента є соціальні цінності й потреби, мотиваційні орієнтації в міжособистісних відносинах; їх показниками – усвідомленість, узгодженість, стійкість цінностей, потреб та орієнтацій [12, с. 85].

У нашому дисертаційному дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Критерії розкриваються через низку показників, за проявом яких можна судити про ступінь сформованості соціальної компетентності.

Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів дає підстави виокремити такі чотири основні критерії:

- *мотиваційний,* пов'язаний зі сформованістю в студентів мотиву до розширення кола соціальних зв'язків, потреби в спілкуванні в різних групах, інтересу і спрямованості на досягнення результатів у навчально-професійній діяльності;

• *когнітивний,* представлений системою знань студентів про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства, про процеси, що відбуваються в суспільному житті, усвідомленням ними нових соціальних ролей та вимог до них;

• *комунікативно-діяльнісний* передбачає актуалізацію соціального досвіду значущої для студентів діяльності, прояв їх соціальної активності, участь у соціально важливих проектах і соціальній практиці, а також містить уміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей, вміння увійти в ситуацію спілкування і встановити контакт, вміння бачити і знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміння раціонально планувати свої дії; вміння приймати рішення з урахуванням особистісних і соціальних наслідків;

• *особистісно-рефлексивний* утворює сукупність умінь, спрямованих на реалізацію здатності студента проводити аналіз і оцінку відносин, поведінки, діяльності власної та інших, а також умінь оцінювати соціокультурні явища за критеріями особистісної та соціальної значущості; аналізувати проблемні ситуації, переосмислювати і змінювати власну позицію.

Показниками мотиваційного критерію є: прагнення до самопізнання і пізнання інших людей; творчий пошук; планування власного життєвого сценарію, усвідомлений вибір професії; упевненість в особистісній та суспільній значущості обраної професії; бажання працювати за фахом; інтерес до професії, прагнення стати професіоналом; прагнення до професійного зростання, творчої діяльності.

Показниками когнітивного критерію є: володіння, засвоєння та оперування знаннями про соціальну дійсність; прагнення до збагачення знань про особливості спілкування; знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми; правильність розуміння соціальної поведінки, контексту й смислу спілкування; наявність, глибина та широта соціальних знань; знання життєвих криз; розуміння соціальної дійсності, усвідомлення рівня власної професійної підготовки; системність і глибина теоретичних знань з проблем професійної діяльності; здатність виявляти і корегувати недоліки в роботі.

Показниками комунікативно-діяльнісного критерію є: здатність контролювати себе у конфліктних ситуаціях; вміння попередження і розв'язання міжособистісних конфліктів; вміння коригувати власну діяльність; навички самоконтролю поведінки та діяльності; здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; вміння вибудовувати позитивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конфронтацією.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки; вміння розуміти почуття і причини поведінки іншої людини; рефлексивні вміння; адекватна самооцінка, толерантність, психічна саморегуляція, керування

почуттями, самостійкість; виявлення емпатії; прагнення до взаєморозуміння.

Процес становлення соціальної компетентності як складно структурованого чотирьохкомпонентного явища передбачає взаємозв'язок і взаємозумовленість всіх критеріїв і проявляється в соціально значущих знаннях і вміннях студентів педагогічного ЗВО.

Література

1. Багрій В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів / В. Н. Багрій // Зб. наук. пр. Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 6. – С. 10 – 15.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом / А. В. Галімов. – Хмельницький: Вид-во НАДСПУ, 2004. – 376 с.
4. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
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 / Ірина Борисівна Зарубінська. – Київ : Б.в., 2011 . – 36 с.
6. Іванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С.В. Іванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту.– 2010.– Вип. 52.– Пед. науки.– С. 152 – 156.
7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров.– М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 174 с.
8. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.– Одесса, 1992.– 39 с.
9. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. – 351 с.
10. Новиков А.М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.
11. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [Уклад. С. У. Гончаренко та ін., ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.
12. Скірко Р.Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.Л. Скірко. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.
13. Сущность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в контексте поликультурного образовательного пространства / В.А. Комелина, Д.А. Крылов, С.Ю. Лаврентьев, А.Р. Жидик // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – 130 с.

14. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорії і методика професійної освіти» / Танська Валентина Володимирівна. – Житомир, 2006. – 20 с.
15. Фурман Т.Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва / Т.Ю. Фурман // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. – 2011. – № 22. – С. 174-177.
16. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Нагорняк С. В.

Правосвідомість – це форма суспільної свідомості, що містить у собі сукупність поглядів, почуттів, емоцій, ідей, теорій та уявлень, котрі характеризують ставлення людини, соціальних груп і суспільства в цілому до чинного чи бажаного права та діяльності, пов'язаної з ним. Враховуючи політичну та правову ситуацію, яка відбувається в нашій державі, правова свідомість та правова культура набуває особливого та важливого значення.

Ключові слова: *правосвідомість, виховання, виховання правосвідомості.*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL WORK

Nahorniak S. V.

Consciousness is a form of social consciousness that includes a set of views, feelings, emotions, ideas, theories and representations, that characterize the attitude of peoples, social groups and society as a whole to the current or desired law and the activities associated with it. Taking into account the political and legal situation that takes place in our state, legal consciousness and legal culture acquires special and important significance.

Keywords: *legal awareness, education, upbringing of legal consciousness.*

Народна мудрість говорить: «Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо на десятиріччя – сади дерева, якщо на віки – виховуй дітей». Досвід державотворчих процесів, які відбуваються в нашій державі, показав, що сьогодення вимагає здійснення подальшого розвитку правосвідомості населення, підвищення і вдосконалення

правової освіти. Виховання правосвідомої молоді – шлях до формування здорового суспільства, адже виховані, добре освічені громадяни є однією з головних складових успіху і стабільності сучасного, відкритого, демократичного суспільства [4]. Але найкращі результати освіта дає тоді, коли молода людина навчається через діяльність. Усвідомлюючи це, педагогічному колективу слід впроваджувати в практику виховної роботи нові підходи, спрямовані на створення системи виховання з дотримання таких принципів загальнолюдської моралі, як: патріотизм, гуманність, людяність, порядність, відповідальність, чесність, доброта, справедливість, працелюбність та ін. Для здійснення такого виховного процесу слід обирати диференційований підхід з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Формування правосвідомості можливе шляхом проведення різноманітних відкритих лекцій, виховних годин, функціонування правових гуртків та дебатного клубу, проведення бесід, круглих столів, декад профілактики правопорушень, тижнів права, правових турнірів, тренінгів, впровадженні та реалізації різноманітних Програм з правового виховання з широким залученням студентів та спеціалістів у цих сферах [2]. Педагогічний колектив повинен допомагати студентській молоді налагоджувати контакти з різноманітними молодіжними та громадськими організаціями, соціальними службами, ставати учасниками різних акцій як в межах навчального закладу так і міста та області в цілому.

Головною умовою у формуванні правосвідомості студентів є їх правове навчання, що передбачає формування правових знань, виховання високої правової свідомості і культури, непримиримості до порушень законності і правопорядку, активної громадянської позиції. Адже завданням правового виховання є виховати свідомого, компетентного і відповідального громадянина, який є активною особистістю і повноправним членом громадянського суспільства [1].

Особливості соціально-економічних, політичних труднощів, які переживає наша держава сьогодні, протиріччя розвитку нашого суспільства, деформованість окремих стосунків, гостро вплинули і на молодь. Помітним стало падіння інтересу до навчання, не завжди дає належний виховний ефект система виховної роботи, погіршується дисципліна, знижується антидевіантний імунітет молоді, зростає кількість важковиховуваних підлітків, правопорушень, скоєних неповнолітніми.

Формування правосвідомості і закріплення правових норм поведінки відбувається під впливом інтерактивних форм і методів роботи з молоддю. Сучасну молодь не здивуєш традиційними лекціями та бесідами. Лише за умови діалогу є результат. Молодь має бути активним учасником виховного процесу. Цьому сприяють такі сучасні форми роботи, як: флешмоби, тренінги, квести, творчі майстерні та інші. При цьому дуже важливим фактором є залучення студентів відповідно до їхніх потреб та направленості особистості.

Ефективність роботи залежить від того наскільки педагог орієнтується в проблемах та інтересах студентів і правильно формує групи, пропорційно звичкам, здібностям, формам поведінки, спільно з психологом корегує характер молодої людини [2].

Неможливо переоцінити координаційну діяльність кураторів груп щодо виховної роботи та формування правосвідомості студентів.

Особливо важливим питанням є вплив батьків на виховання підлітків. Адже основа будь-якого виховання лежить у сім'ї, родині. Тому співпраця з батьками лише сприяє багатогранному розвитку і вихованню студентів, запобіганню правопорушень, формуванню української молоді, яка буде брати активну участь у становленні незалежної, демократичної, правової та такої омріяної європейської держави. Сьогодні є багато нових технологій, які дозволяють «тримати батьків» у курсі справ, наприклад, електронна залікова книжка, СМС-повідомлення щодо успішності та поведінки студентів, які надходять батькам на телефон або комп'ютер, спілкування з батьками по мобільному зв'язку, висвітлення основних подій на сайті закладу, проведення традиційних батьківських зборів, індивідуальні бесіди тощо [3].

Античні мудреці стверджували: «Хочеш змінити державу – виховуй юнацтво». Викладач для зростання правової свідомості студентів під час навчального та виховного процесу може використовувати комунікативність, творчий підхід, власний авторитет, інтуїцію, педагогічне відчуття, неформальні аспекти спілкування тощо. Байдужість до проблем студентів зумовлює негативну реакцію з боку студента. І навпаки, допомога та підтримка, в тому числі й правовий супровід діяльності студента, будуть зміцнювати його правову культуру [1]. Також спілкування в студентському колективі допомагає формувати правову свідомість. Вчинення неправомірної дії одним студентом повинне викликати осуд з боку студентського колективу.

Отже, модель формування правової свідомості можлива за дотримання таких педагогічних умов:

1. Наявність курсів з вивчення правових питань.
2. Активна участь студентів у різних видах діяльності, створення умов для самореалізації, утвердження громадянської позиції, гнучку організацію навчально-виховного процесу тощо.
3. Студентське самоврядування як запорука покращення виховного процесу в навчальному закладі.
4. Методичні розробки та посібники, які б допомогли покращити знання та розширити уяву кураторів та інших учасників виховного процесу, щодо роз'яснення формування правової свідомості.
5. Забезпечення мотивації студентів до вивчення права та тим самим формування правової свідомості за допомогою позааудиторної роботи.

Від ефективності зазначених умов та вдалої і злагодженої взаємодії всіх учасників виховного процесу залежить успіх у формуванні правової свідомості студентів.

Література

1. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові Української держави / І Голосніченко // Право України. – 2005. – №4.
2. Г. В. Романкевич. Модель формування правової свідомості студентської молоді педагогічних університетів / Г. В. Романкевич // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць. Вип.3., 2013. С.137-145.
3. Матеріали громадських слухань на тему «Попередження злочинності та правопорушень серед дітей учнівської та студентської молоді – шлях до формування здорового способу життя». – Вінниця. – 2011 р.
4. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства / С. Третяк // Право України. – 2005. – №4

РОЗВИТОК НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНА ПРОБЛЕМА І ЛІНГВОДИДАКТИЧНЕ ЗАВДАННЯ

Наземчук К. О.

Робота присвячена проблемі формування навичок іншомовного діалогічного мовлення. Наголошується на тому, що соціалізація особистості неможлива без її здатності вести діалог, зокрема й іноземною мовою. Обґрунтовується актуальність завдання розвитку навичок іншомовного діалогічного мовлення, а також подано класифікацію діалогів у навчальному процесі.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, лінгводидактичних процес, діалог, діалогічне мовлення, комунікативні функції.*

DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH SKILLS AS A SOCIO-HUMANITARIAN PROBLEM AND A LINGUODIDACTIC PROBLEM

Nazemchuk K. O.

The issue of dialogical speech skills formation falls under discussion in the given paper. It is highlighted that a person's socialisation calls for the ability to hold a dialogue, particularly in a foreign language. Substantiated is the burning character of the task to develop dialogical speech skills in a foreign language. Considered is the classification of dialogues in the educational process.

Keywords: *information-oriented society, linguo-didactic process, dialogical speech, communicative functions.*

Потреба в спілкуванні – одна із найпотужніших детермінант соціального буття особистості. Бурхливий розвиток комунікаційних систем, соціальних мереж у даний період є переконливим підтвердженням цього факту. Парадоксальність сучасного суспільства

полягає в тому, що попри суттєве зростання обсягів комунікації на різних рівнях, збільшення інформаційних потоків, розширення номенклатури каналів спілкування, зазначена потреба актуалізується із все більшої інтенсивністю.

Доведеним фактом є те, що у сучасному глобалізованому світі питання комунікації набули особливого значення. Жити й ефективно діяти в середовищі інформаційного суспільства стає можливим за умови розвитку комунікативних умінь особистості, її здатності орієнтуватися у численних потоках інформації, користуватися різноманітними базами даних, умінням налагодити діалог з представниками різних мовних спільнот. Комунікація змінює світ і водночас висуває нові вимоги щодо рівня володіння особистістю різними засобами спілкування.

Одним із способів реалізації комунікативної потреби є діалог. У класичному розумінні діалог є основним способом соціалізації особистості, каналом передачі культурного спадку та засобом наступності поколінь. Недарма виділяють різні форми та рівні діалогу, як от: діалог поколінь, діалог культур, політичний діалог та ін.

Як відомо, діалог передбачає обмін думками і пошук спільної мови, у тому числі у буквальному розумінні – використання міжнародних засобів спілкування, одним із яких є, зокрема, англійська мова.

Окрім загальнокультурного трактування, діалог отримує власні галузеві інтерпретації, зокрема й у сфері навчання іноземних мов. Вміння будувати діалог засобами іноземної мови – одна з важливих *цілей* лінгводидактичного процесу, що декларується в освітніх документах і формалізується в термінах кількісних і якісних показників на різних етапах освітнього процесу. Водночас діалогічне мовлення є важливим *засобом* опанування іноземної мови, критерій рівня її засвоєння.

Що ж являє собою діалогічне мовлення? Найчастіше його визначають як процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. При цьому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і слухачем, і мовцем.

Отже, цілком логічно, що серед пріоритетних напрямів модернізації національної системи освіти – оновлення лінгводидактичного процесу у сукупності його елементів та етапів реалізації. Фахівці наголошують, що в основі навчання іноземних мов на різних щаблях освіти має бути жива комунікація учасників педагогічного процесу. При цьому велика увага приділяється створенню в аудиторії психологічно комфортної комунікативної атмосфери. Конструювання та підтримання такої атмосфери, а також реалізація її лінгводидактичного потенціалу – пріоритетне завдання педагога, який повинен керуватися низкою очевидних міркувань, як от: акти комунікації здійснюються задля реалізації відповідної комунікативної потреби; комунікативні потреби учнів можуть мати індивідуалізований характер і є пов’язаними з іншими

диспозиційними елементами їхньої мотиваційної сфери; успішність реалізації комунікативної потреби пов'язана з низкою інструментальних (операційних) характеристик учнів – розвитком мовленнєвих навичок і вмінь, володінням соціально прийнятними зразками вербальної поведінки, розумінням особливостей кроскультурних реалій тощо. Інакше кажучи, в учнів повинен бути мотив, мета, особистісний сенс висловлювання, бажання і вміння вступити в спілкування, підтримати його і закінчити з урахуванням культурологічних особливостей.

Забезпечити виконання комплексу зазначених умов неможливо за рахунок окремих поодиноких лінгводидактичних заходів – потрібна комплексна модель організації навчального процесу, що передбачає актуалізацію низку чинників, які апелюють як до когнітивної, так і мотиваційно-вольової сфери особистості, забезпечуючи постійний моніторинг перебігу та результатів (проміжних і кінцевих) діяльності з оволодіння іноземною мовою та гарантуючи надійний зв'язок між комунікантами.

Вважаємо, що ефективним з точки зору формування компетенції учнів в іншомовному діалогічному мовленні може стати така побудова педагогічної співпраці, яка ґрунтується на системному використанні інтерактивних методів навчання, створенні і підтриманні в аудиторії та (по можливості) поза неї психологічно комфортного, стимулюючого, інтерактивного мовленнєвого середовища, в умовах якого діалогічне мовлення засобами іноземної мови стало б засобом розв'язання цілком конкретних і значущих для комунікантів практичних завдань.

Аналіз даних наукових джерел засвідчив, що подібна дослідницька перспектива є, безумовно, багатоплановою, але аж ніяк не новою. Її розробкою займалися і продовжують займатися багато науковців, зокрема Є.П. Шубін, Й.М. Берман, В.А. Бухбіндер, Г.В. Бойкова, В.Л. Скалкін, Г.А. Рубінштейн, Є.І. Пассов, А. Хорнбі та ін.

Не зважаючи на те, що проблемі навчання діалогічного мовлення традиційно приділяється чимало уваги науковцями та педагогами-практиками, чимало аспектів і технологій розвитку іншомовної діалогічної компетенції залишаються нез'ясованими. Більше того, вчителі іноземної мови нерідко стикаються з тим, що навіть організація найпростішого акту розмови між учнями вимагає чималих зусиль, серйозної підготовки і підбору відповідного матеріалу.

Важливо зазначити, що діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

- запиту інформації – повідомлення інформації;
- пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого;
- обміну судженнями / думками / враженнями;
- взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Розглянемо питання структури діалогу. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають репліковою. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. У діалозі вони тісно пов'язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок має місце між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення.

Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів.

Результати досліджень, проведених на автентичних навчальних матеріалах іноземними (англійська, німецька, російська) мовами, показали, що найпоширенішими є чотири основних типи діалогів:

1) діалог-розпитування;
2) діалог-домовленість;
3) діалог-обмін враженнями / думками;
4) діалог-обговорення / дискусія.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основних.

Відповідно до першого – «згори донизу» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

Другий – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічних єдностей) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків.

МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Непомнящa Г. І.

У змісті тез розкрито особливості методико – математичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, розкрити різні види діяльності.

Ключові слова: *методико-математична підготовка, вчитель початкових класів.*

METHODICAL AND MATHEMATICAL PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL SCHOOL

Nepomniashcha H. I.

The content of the thesis reveals peculiarities of methodical and mathematical preparation of future teachers of elementary school, revealing various types of activities.

Keywords: *methodical-mathematical preparation, elementary school teacher.*

Зміни, що відбуваються у світі і в країні, докорінно вплинули на систему професійної освіти. У сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя початкових класів, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів формується в процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі, спрямовуючись на набуття майбутнім фахівцем знань, умінь, позитивних ставлень, мінімального досвіду професійної діяльності та поведінкових моделей особистості у професійному середовищі. Учитель початкової школи має не лише розуміти сучасні вимоги до навчання математики молодших школярів, а й бути здатним до їх реалізації у практичні діяльності. Таким чином, необхідними умовами ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів є методико-математичні знання та вміння, досвід діяльності та особистісні ставлення до педагогічної професії.

Численні дослідження сучасних науковців, зокрема М.О. Бантової, Г. В. Бельтюкової, М. В. Богдановича, Н. А. Глузман, Л. В. Коваль, О.М. Комар, Є. О. Лодатко, С.О. Скворцової та інших, присвячені питанням професійної підготовки вчителя початкових класів, а саме методики навчання математики. Але відповідно до Концепції «Нової української школи» актуальним залишається питання методико-математичної підготовки вчителів початкової школи. Підвищується значимість підготовки вчителя, який усвідомлює свою відповідальність перед учнем початкової школи, готовий допомогти йому у самовизначенні, саморозвитку й самореалізації в сучасних умовах.

Методико-математична підготовка майбутніх учителів початкових класів є частиною комплексної професійної підготовки. Її метою є формування у студентів основних математичних понять, що слугують основою курсу математики початкової школи, уявлень про математику як галузь знань, її світоглядне значення, вдосконалення логічної культури мислення студентів, поглиблення і розширення математичних і методичних знань і умінь, освоєння ними сучасних методів навчання математики в початковій школі, формування у них умінь і навичок, які стануть основою свідомого і творчого підходу до вирішення виникаючих у практиці навчання математики навчально-виховних завдань, підготовка до практичної діяльності та створення

бази для подальшої освіти. Така підготовка майбутнього вчителя початкових класів включає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань і вмінь із математики й методики її навчання в початковій школі.

У процесі професійної підготовки майбутній вчитель студенти ознайомлюються з етапами і принципами формування розумових дій, законами формування розумових, мовних, перцептивних й інших дій, розуміють співвідношення навчання і розвитку, гуманного і демократичного стилю спілкування і взаємодії з молодшими школярами. Усе це вказує на необхідність поєднання математичних і методичних знань у їхній професійній підготовці.

Під час методико-математичної підготовки студентів необхідно зорієнтувати майбутніх вчителів, як подавати учням не лише систему математичних фактів, а й організовувати самостійний пошук нових закономірностей, керувати розвитком математичної інтуїції, знайомити з евристичними прийомами самостійного цілеспрямованого пошуку означень понять. Оволодіння майбутнім вчителем початкових класів методикою навчання математики передбачає: виклад навчального матеріалу; організацію навчального процесу; організацію взаємодії вчитель-учень, у рамках якої здійснюється контроль за якістю засвоєння навчального матеріалу.

Готуючи студентів до викладання математики у початковій школі ми звертаємо увагу на закони розвитку структур та їх диферецiацію. Зокрема, для того, щоб навчання було розвивальним, необхідно, щоб воно будувалося з урахуванням диференціації структур – закону розвитку від загального до часткового, і на інтеграції структур – від простого до складного. Принципи розвивального навчання узгоджуються з цілями початкової школи і тому їх доцільно застосовувати у молодших класах.

У процесі навчання математики молодших школярів майбутній учитель повинен оволодіти різними видами діяльності.

1. Діяльність конструювання. Вона передбачає структурування навчального матеріалу на основі дидактичних принципів конкретної педагогічної системи, вибір необхідних для засвоєння одиниць змісту й означення їхньої послідовності в даній педагогічній системі, проектування навчальних засобів і планування використання їх у навчальних цілях.

2. Діяльність планування педагогічної і навчальної діяльності. Це дозволяє визначати конкретні цілі педагогічних дій з урахуванням загальних цілей певної педагогічної системи, планувати структуру навчальних ситуацій і дії педагогів і учнів у них, інсценувати основні моменти навчальних ситуацій, визначати засоби і форми засвоєння учнями математичних знань, визначати цілі і форму проведення діагностики якості навчання, вибирати дидактично виправдані методи і прийоми навчання для досягнення поставлених цілей, проводити аналіз результатів педагогічної і навчальної діяльності.

3. Діяльність організації. Вона забезпечує реалізацію заздалегідь інсценованих основних моментів навчальних ситуацій через означення і встановлення меж взаємної відповідальності педагога й учнів щодо процесів навчання, через використання різноманітних комунікативних технік і технік організації групової роботи, що дозволяють організовувати учнів на планування і конструювання власної навчальної діяльності, аналіз її результатів через здійснення контролю і корекції навчальної діяльності школярів.

4. Діяльність керівництва. Вона дозволяє стимулювати пізнавальну активність учнів, встановлювати і підтримувати позитивний психологічний клімат у навчальному колективі, створювати умови для появу і підтримки позитивної самооцінки дітей, розуміти причини конфліктів і запобігати ним [4].

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів передбачає досягнення оптимального сполучення фундаментальних і практичних знань; спрямованість освітнього процесу не тільки на засвоєння знань, а й на розвиток мислення; вироблення рефлексивних, комунікативних, реалізаційних здібностей майбутніх учителів; вивчення методик і технологій; розширення різного роду практикумів, інтерактивних і колективних форм роботи; зв'язок досліджуваного матеріалу з проблемами повсякденного життя.

Література

1. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх вчителів початкових класів : [монографія] / Н. А. Глузман. — К.: Вища школа – XXI, 2010. – 407 с.
2. Лодатко Є.О. Про математичну підготовку сучасного вчителя початкових класів / Є. О. Лодатко // Початкова школа. – 2006. – №1 – С.37-41.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.
4. Шульга Г. Б. Підготовка майбутнього вчителя до формування математичних уявлень та понять в учнів початкової школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13. 00. 04 / Шульга Галина Борисівна. — Вінниця, 2007. – 241с.

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

Обштир Б. М.

Розглядаються основні напрями впровадження інновацій в сучасній українській освіті. Проаналізовано класифікацію типів освітніх інновацій.

***Ключові слова**: інновація, інноваційні процеси, типи освітніх інновацій.*

INNOVATIVE PROCESSES ARE IN MODERN UKRAINIAN EDUCATION

Obshtyr B. M.

The main directions of introduction of innovations in modern Ukrainian education are considered. The classification of types of educational innovations is analyzed.

***Keywords**: innovation, innovative processes, types of educational innovations.*

В останні десятиліття з’явилась гостра потреба в упровадженні інновацій та реформуванні освітньої галузі освітньої системи через призму активного розвитку та провадженні різного роду мультимедійних та цифрових засобів навчання. Без застосування таких засобів процес інновації не може бути здійсненний, оскільки освіта є невід’ємною складовою розвитку сучасної компетентної особистості, яка повинна володіти необхідним запасом умінь та навичок для самореалізації та саморозвитку.

На думку А.В. Кальянова, який вважав інновації частиною загального розвитку соціуму, що сьогодні конкурентоздатний фахівець певної спеціальності окрім поглиблених професійних знань, повинен вільно володіти сучасною комп'ютерною технікою, використовувати в своїй професійній діяльності нові інформаційні технології, мати широку нагоду для отримання самоосвіти забезпечення ефективного навчання і самонавчання. Із цим твердженням не можна не погодитись, оскільки у сучасному світі процеси глобалізації та інформатизації є тісно пов’язаними з повсякденним життя кожної людини, а особливо педагогів, які навчають дітей і повинні формувати компетентних членів суспільства [1, с.84].

Сьогодні в Україні створюються певні умови для запровадження у різних сферах діяльності новітніх інформаційних технологій. Разом з тим існує ціла низка проблем які треба ліквідувати чи пом’якшити. Це стосується насамперед:

- оснащення ЗВО необхідними засобами обчислювальної техніки і телекомунікацій;
- ненадійність роботи електронних засобів, пов'язана з частими збоями в енергозабезпеченні;
- використання нових комп'ютерних інформаційних технологій роботи з базами даних стримується недостатньо активним поширенням цих технологій серед викладачів, науковців і апарата управління ЗВО;
- застосуванням у практику навчання у ЗВО нових інформаційних технологій займаються переважно ентузіасти, багато з яких не мають спеціальної освіти зі створення і експлуатації систем навчання;

- висока завантаженість професорсько-викладацького складу, який за умов інформаційного вибуху не встигає засвоювати новий матеріал і якісно готуватись до занять;
- інформаційні технології застосовуються у навчанні, в основному для демонстрації процесів і явищ, що пов'язані з конкретними учбовими дисциплінами.

Складність вирішення проблеми інформатизації вищої освіти полягає в тому, що розвиток інформаційних технологій у вищій школі сьогодні в значній мірі випереджає процеси створення інформаційного середовища. Мета інформатизації вищої освіти України полягає в глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності за рахунок використання нових інформаційних технологій, радикальному підвищенні ефективності і якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинутих країнах світу, тобто підготовки кадрів з новим типом мислення, що відповідають вимогам інформаційного (постіндустріального, посткапіталістичного, технотронного, сучасного) суспільства. У результаті досягнення цієї мети в суспільстві повинні бути забезпечені масова комп'ютерна грамотність і формування нової інформаційної культури мислення шляхом індивідуалізації освіти [2, с.12].

Однак сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює та навчається. Прагнення до змін, зняття певних обмежень на інноваційну діяльність послужили зародженню широкого інноваційного руху в системі освіти. Неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов’язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій. Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Оптимальним є цілісний погляд на освіту як на головний механізм соціального кругообігу якості. Інновації розглядають не тільки як націленість на сприйняття, продукування та застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистого чинника педагогічної діяльності це означає:

1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв’язання;

3) відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло би формуванню та розвитку справжньої природи особистості.

Особистісно-орієнтовану педагогіку називають інноваційною. Інновації, як принцип педагогіки, забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та самовираження [3, с. 83].

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, оскільки їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною і загальноприйнятою системою та потребами в якісно новій освіті адаптованій до глобалізаційних та інтеграційних процесів. Вітчизняні науковці зазначають, що сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні [4, с. 130].

Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Таким чином, інновації в освіті – це процес створення, запровадження та поширення в освіті нових ідей, засобів, технологій, у результаті яких підвищуються показники ефективності структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи освіти на якісно новий рівень. Досліджуючи інновації в освіті доцільно визначити їх основні типи. На наш погляд, найбільш обґрунтованою є класифікація А. Хуторського. Науковець пропонує наступну класифікацію типів освітніх інновацій [5. с.130]:

- У структурних елементах освітніх систем: нововведення в завданнях, в змісті освіти й виховання, у формах, у методах, у прийомах, у технологіях навчання, в засобах навчання й освіти, в системі діагностики, в контролі, в оцінці результатів та ін.
- В особистісному становленні суб'єктів освіти: в галузі розвитку певних здібностей учнів і педагогів, у сфері розвитку їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентності та ін.
- У галузі педагогічного застосування: в навчальному процесі, в навчальному курсі, в освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управлінні освітою.
- У типах взаємодії учасників педагогічного процесу: у колективному навчанні, у груповому навчанні, у репетиторстві, у сімейному навчанні та ін.
- У функціональних можливостях: нововведення-умови (що забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо), нововведення продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), управлінські нововведення (нові рішення у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування).
- У засобах здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові.
- У масштабі поширення: в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, у школі, у групі шкіл, у регіоні, на федеральному рівні, на міжнародному рівні тощо

• За соціально-педагогічною вагою: в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів.

• За обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні тощо.

• За ступенем передбачуваних перетворень: коригувальні, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні. Інноваційний розвиток освіти повинен відбуватися системно, тобто в усіх елементах системи освіти. Інноваційний розвиток освіти спирається на спеціально розроблені принципи, на підставі яких повинні відбутися зміни, що забезпечують його доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість освіти.

Таким чином інноваційна діяльність в системі сучасної української освіти грунтується на міжнародному досвіді, а також на моделях та напрацюваннях, які були апробовані у практиці і сформовані із загальних положень про гуманістичну течії педагогічної теорії.

Література

1. Кальянов А.В. О концепции информатизации учебного процесса // Методологія сучасних досліджень соціальних, економічних та психологічних проблем: Тематичний збірник наукових праць. – Донецьк, 2001. – С.84.
2. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції та перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал. – К., 2000. – № 2. -С.12
3. Олійник А.І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті / Автореферат дис. ... к.ф.н. 09.00.10. Київ, 2008. – 20 с.
4. Скубашевська О. Інноваційний розвиток освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – К. : Гнозис, 2009. – № 3 – С. 130-131.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : научное издание / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Оніщук А. П.

У статті аналізується зміст понять «потенціал педагога», «потенціал організації», «інноваційний потенціал організації». Перелічені групи якостей і властивостей, що характеризують «ширину» та «глибину» потенціалу. Визначені показники інноваційного потенціалу педагогічного колективу: сприйнятливість і ставлення до нововведень; підготовленість до освоєння нововведень; міра новаторства учителів у шкільному колективі.

***Ключові слова**: інноваційний потенціал, організація, педагогічний колектив, нововведення, новаторство.*

INNOVATIVE POTENTIAL OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE AS SOCIALPEDAGOGICAL PHENOMENON

Onishchuk A. P.

The article analyzes the content of the concepts «the potential of the teacher», «the potential of the organization». «The innovative potential of the organization». These groups of qualities and properties characterizing the «width» and «depth» of the potential. The indicators of the innovative potential of the pedagogical team are determined: susceptibility and attitude to innovations; readiness for development of innovations; the degree of teacher innovation in the school team.

***Keywords**: innovative potential, organization, pedagogical collective, innovations, innovations.*

У широкому сенсі поняття «потенціал» С. Гончаренко потрактовує як «засоби, запаси, джерела, що маються в наявності і що можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певної мети, здійснення плану рішення або завдання; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній сфері» [1, с.205]. В інших джерелах ми знаходимо інші визначення цього поняття, що не суперечать один одному: «Потенціал – можливість, що існує в прихованому вигляді і може проявитися за відомих умов», «Потенційний – можливий, існуючий в потенції, прихований, такий, що не проявляється».

Умовою успішного розвитку інноваційних процесів у сфері освіти є *інноваційний потенціал організації.* Це складне утворення, сутністю якого є сукупність умов і ресурсів для успішного здійснення інноваційних процесів і їх розвитку. Т. Шамова зазначає, що інноваційний потенціал організації включає «інноваційний потенціал керівника, інноваційний потенціал колективу, соціальні, матеріальні, соціокультурні умови; відповідність структури і змісту управління змінам в його об'єкті» [2, с.47]. Поділяючи зазначену позицію, ми у своєму дослідженні розглядаємо інноваційний потенціал педагогічного колективу як складову частину інноваційного потенціалу школи і необхідну умову успішного перебігу інноваційних процесів.

Педагогічний колектив – це соціально-педагогічна система. Педагоги є компонентами цієї системи, отже, рівень інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи залежить від рівня інноваційного потенціалу окремих педагогів. Вважаємо доцільним розгляд поняття *«потенціал педагога»* у зв'язку зі структурою професійно-особистісного потенціалу працівника, компонентами якої виступають групи «особистісних властивостей і якостей, що забезпечують його (працівника) здатність виступати в ролі суб'єкта продуктивної діяльності» : професійні знання, вміння, навички, що обумовлюють професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал); працездатність (психофізіологічний потенціал); академічні і дидактичні здібності (освітній потенціал); креативні

здібності, здібності до дослідження (творчий потенціал); здатність до співпраці, колективної організації, взаємодії, організаторські здібності (комунікативний потенціал); ціннісно-мотиваційна сфера (ідейно-світоглядний, моральний, емоційно-ціннісний потенціал).

Перелічені групи якостей і властивостей характеризують «ширину потенціалу». Розглядаючи суть потенціалу по вертикалі, можна помітити, що він включає три рівні зв'язків і стосунків («глибина» потенціалу):

1. Ті, що відображають минуле. «Потенціал» близький до «ресурсу» і є сукупністю властивостей, можливостей, здібностей, накопичених системою в процесі її становлення, що забезпечує її розвиток.

2. Ті, що представляють сьогодення. «Потенціал» близький до «резерву», дозволяє задіяти невикористаний «запас міцності», актуалізувати і практично застосувати сформовані здібності.

3. Ті, що орієнтують на майбутнє. Потенціал виступає як основа для майбутнього розвитку, в процесі діяльності використовуються не лише сформовані сили і здібності, але і нові, що народжуються.

При розгляді потенціалу педагога нами робиться акцент на тих особистісних властивостях і якостях, що посилюють здатність педагога виступати в ролі суб'єкта педагогічної діяльності: професійні знання, вміння, навички в сфері наук про людину (кваліфікаційний потенціал) і здатність педагога до співпраці, колективної організації, взаємодії (комунікативний потенціал). Важливість останнього нами розглядається на підставі того, що освітній процес як централізована система характеризується тим, що один елемент або одна підсистема виконує головну або домінуючу роль у функціонуванні всієї системи. У соціальній, а значить, і в педагогічній системі цю роль виконує комунікативний елемент.

Певне поєднання вищеперелічених якостей особистості педагога сприяє наявності в нього інноваційного потенціалу. Під *інноваційним потенціалом педагога* ми розуміємо його здатність до педагогічної діяльності зі створення, освоєння, використання і поширення нововведень.

Взаємодія педагогів школи – об'єктивна реальність, форма системотворчого зв'язку. Взаємодія в Словнику української мови визначається як взаємний зв'язок, взаємна підтримка, це найбільш загальна і універсальна форма будь-якого руху і розвитку. Вона має місце у будь-якій діяльності і визначає існування, структуру системи і властивості процесів і явищ, що є її складовими. Оскільки педагогічний колектив – діяльнісна система, то його інноваційний потенціал є не простою сумою інноваційних потенціалів окремих педагогів, а новою інтегральною якістю, що виникає в результаті комунікативних зв'язків педагогів. Виходячи з вищевикладеного, ми вважаємо, що взаємодія педагогів підвищує здатність педагогічного колективу до внесення нових, раніше невідомих елементів в освітній процес, до реалізації у сфері освіти інноваційних проектів і технологій.

Тому ми вважаємо за можливе дати таке визначення: *інноваційний потенціал педагогічного колективу* – це його здатність до саморозвитку і реалізації у сфері освіти інноваційних ідей, проектів, технологій.

Т. Шамова, Е. Литвиненко показниками інноваційного потенціалу педагогічного колективу вважають: 1) сприйнятливість і ставлення до нововведень (сприйнятливість – це здатність передбачати хід і результати роботи, потреба в професійному рості); 2) підготовленість до освоєння нововведень; 3) міру новаторства учителів у шкільному колективі [2]. Поділяючи ці позиції, вважаємо, що одним з показників треба вважати розвиненість комунікативних зв'язків, оскільки саме комунікативний елемент виконує, як розглядалося вище, домінуючу роль в освітньому процесі. Перераховані показники можна використати для характеристики інноваційного потенціалу не лише педагогічного колективу, але і окремих педагогів. Крім того, важливим показником інноваційного потенціалу педагогічного колективу, на наш погляд, є рівень його творчої активності, тобто збільшення кількості педагогів зі стійкою мотивацією на перетворення і постійне вдосконалення педагогічної діяльності, підвищення їх активності в підготовці і ухваленні рішень, збільшення кількості педагогів-експериментаторів, розвиток нововведень від одиничних до комплексних, системних.

Отже, показниками інноваційного потенціалу педагогічного колективу варто вважати: сприйнятливість учителів до нововведень; підготовленість їх до освоєння нововведень; рівень новаторства учителів у шкільному колективі; розвиненість їх комунікативних зв'язків; рівень творчої активності.

Аналіз літератури і практичного досвіду інноваційної діяльності окремих педагогічних колективів дозволяє нам виокремити дві основні групи умов розвитку інноваційного потенціалу: психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню особистісних, психологічних механізмів розвитку інноваційного потенціалу, і організаційно-педагогічні умови, що визначаються рівнем організації і стимулювання навчально-виховного процесу, його матеріально-технічною оснащеністю, особливостями управління.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

2. Шамова Т. И. Педагогические технологии: что такое и как их использовать в школе / Т.И. Шамова. – М.: Просвещение, 2004. – 86 с.

ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД МОЛОДІ

Опушко Н. Р.

У статті розглядаються гендерно-вікові особливості інтернет-залежності сучасної молоді. Аналізуються статистичні дані щодо поширеності цього виду залежності серед представників різних вікових груп і статей.

***Ключові слова**: інтернет-залежність, молодь, гендерно-вікові особливості.*

GENDER-AGE ASPECTS OF INTERNET ADDICTION TO THE YEAR OLD

Opushko N. R.

The article deals with the gender-age characteristics of the Internet dependence of modern youth. The statistical data on the prevalence of this type of dependence among representatives of different age groups and articles is analyzed.

***Keywords**: Internet addiction, youth, gender-specific features.*

Інтенсивна інформатизація сучасного суспільства в усіх сферах життя дає можливість спростити певні дії, як-от: тривалий пошук інформації або швидкий доступ до найсвіжіших новин, необхідність не витрачати час та ресурси на вирішення виробничих, побутових чи суспільних питань тощо. Водночас надмірне та неконтрольоване використання мережі інтернет, особливо серед молоді спричиняє загрозу гармонійному розвитку особистості її фізичному та психічному здоров'ю.

Нині Інтернет став невіддільною складовою всіх сфер нашого життя, а його відсутність може призвести до зупинки не лише певних виробничих та економічних процесів, а й до негативних наслідків для здоров'я особистості. Особливо небезпечними є ці наслідки для учнівської та студентської молоді, адже саме ця вікова категорія, зважаючи на певні фізіологічні, психологічні та особистісні процеси, може піддаватися негативним впливам всесвітньої мережі, у них може спостерігатися певне «звикання», що пов'язане із зверненням до Інтернету з будь якого, навіть незначного, приводу. В таких випадках глобальна мережа стає «радником» в усіх питаннях: політичних, культурних, соціальних та інших. Варто зауважити, що вікові та гендерні особливості по-різному впливають на розвиток інтернет-залежності, саме тому дослідження педагогічної корекції цієї проблеми є важливим напрямом в сучасній педагогіці.

Проблема інтернет-залежності була предметом дослідження чималої кількості закордонних та вітчизняних вчених. Вперше інтернет-залежність почав розглядати у 1995 році А. Голдберг, який

присвятив даному феномену цілу низку ґрунтовних досліджень. Великий внесок у вивчення даної аддикції внесли такі зарубіжні вчені, як К. Янг, Р. Девіс, А. Войскунський, Д. Грінфілд, А. Єгорова, та інші.

Серед вітчизняних фахівців, що в різних аспектах досліджують феномен інтернет-залежної поведінки, відзначилися Н. Бугайова, Г. Пілягина, О. Чабан, Л. Юр'єва, Х.Турецька, В.Ващук, М.Демчишина, З.Яремко, В.Посохова, О.Камінська; проблемі інформатизації освіти та перспектив майбутніх професій, що мають в своїй основі саме комп'ютеризацію різних галузей економіки приділяли увагу Р.Гуревич, М.Козяр та ін.

На основі аналізу статистичних даних проведених емпіричних досліджень інтернет-залежності української молоді можемо відзначити, що досліджувана проблема не лише реальна та гостро постала перед суспільством, а й має певні особливості свого поширення, зважаючи на вікові та гендерні ознаки.

Що стосується вікових особливостей, то найбільше залежних експерти налічують серед представників вікової групи від 14 до 24 років – 250 тисяч осіб у світовому масштабі. Утім ця проблема трапляється серед людей будь-якого віку. Крім молоді, особливо вразливими до віртуальної залежності виявляються чоловіки. До речі, це типово, адже «усі залежності, крім розладів харчової поведінки, частіше зустрічаються серед чоловіків, а не серед жінок», – стверджує Вольфганг Дау, припускаючи, що схильність до залежностей визначається генетично. За його словами, на відміну від чоловіків, залежні жінки частіше «застрягають» у соціальних мережах [2].

Кристоф Меллер, котрий керує першим у Німеччині стаціонарним закладом для підлітків з комп'ютерною залежністю у Ганновері, наводить приклад, коли мати занедбала власних дітей, «оскільки весь час була тільки в Інтернеті». Тобто залежність від віртуального світу – це не суто чоловіча справа [2].

Що ж стосується України, то на одній із прес-конференції, присвяченій презентації звіту ESPAD (Європейське опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин – ЕСПАД), яка відбулася в кінці вересня 2016 року, були представлені ключові результати за 2015 рік і динаміка розвитку залежностей, характерних саме для нашої держави. Нові статистичні дані були представлені на основі опитування, проведеного 2015 році серед 6 674 учнів і студентів (3215 хлопців і 3459 дівчат) віком 15-17 років сільських та міських загальноосвітніх шкіл, ПТУ й вишів I–II рівнів акредитації [5].

Результати цього дослідження демонструють нам, що стосовно інтернет-залежності показники серед опитаних мають тенденцію до зростання. Учні середніх і старших класів присвячують багато вільного часу завантаженню музики з інтернету, завантаженню фотографій, ігор і спілкуванню з друзями в соціальних мережах (Facebook, Twitter і т.д.). Відсоток збільшується залежно від віку: 14,1 % – 11 років, 25,8 % – 13 років, 33,7% – 15 років. Результати відмінні і в

залежності від статі: 26,8 % – хлопчики, 21,9 – дівчатка. З 2006 по 2010 рік число підлітків, які проводять за комп'ютером не менше трьох годин кожен день, збільшилася в чотири рази (з 5,7 % до 21,7 %). Крім того, принаймні, один з шести п'ятнадцятирічних підлітків виявляє ознаки залежності від користування Інтернетом (5,5 % підлітків, особливо хлопчики) [5].

Троє з п'яти 15-річних школярів (59,4%) проводять в Інтернеті більше часу, ніж спочатку планують. Двоє з п'яти (42,3%) зізнаються, що постійно думають про Інтернет, один з трьох (30,8%) використовує Інтернет як спосіб відходу від своїх проблем і як вихід негативним емоціям, таким як безнадія, почуття провини, стрес, депресія та інше.

Крім того, один з чотирьох (25,4%) підлітків відчуває, що повинен перебувати за комп'ютером все більше часу, щоб відчути себе задоволеним. Аналогічний відсоток підлітків говорить неправду своїй сім'ї чи будь-кому іншому, щоб приховати кількість часу, проведеного за комп'ютером. Один з п'яти підлітків (19,7%) зізнається, що має невдалі спроби контролювати, обмежити або припинити використання Інтернету, в той час як один з шести (16,8%) піддав небезпеці важливу складову свого життя (стосунки з близькими, роботу, навчання) через надмірне використання Інтернету. Все перераховане підтверджується останніми дослідженням «Safer Internet 2008» [5].

Згідно з іншим дослідженням, 74,4 % опитуваних дітей відповідають, що мають доступ в Інтернет в будь-який бажаний час без жодних обмежень, а 9,7 % зізнаються – але не батькам, що піддавалися нападкам педофілів в чаті, по електронній пошті та в різних соціальних мережах. Примітно, що, згідно з міжнародними дослідженнями, середнім віком першого знайомства з порнографією вважається одинадцять років. Найбільше споживання порнографії відбувається у віці 12-17 років, при цьому сто тисяч інтернет-сайтів пропонують величезну кількість дитячої порнографії.

80 % підлітків у віці 15-17 років зізнаються, що не раз спостерігали в інтернеті сцени сексуального насильства. 90% дітей у віці 8-16 років дивилися порнографічні фільми, роблячи шкільні домашні завдання. Крім дослідження сайтів порнографічного змісту, діти часто відвідують сайти азартних ігор, схиляються до прийому наркотиків, беруть участь у травмонебезпечних іграх і навіть доходять до самогубства. Мережеві ігри, в яких переважає насильство та розвивається ненависть, садизм і прагнення до смерті, також представляють величезну небезпеку. Варто також зазначити, що саме ігрова інтернет-залежність притаманна більше юнакам, дівчата ж більше залежні від спілкування у соціальних мережах, перегляді персональних сторінок знаменитостей, сторінок моди та краси, захоплюються демонстрацією себе, постійно змінюючи фото у своїх соцакаунтах. Відповідні статистичні данні наводить О.Камінська, так, серед залежних від комп’ютерних ігор найбільше переважають хлопці (11,4%) старшого підліткового віку, найменший показник у юнаків раннього дорослого

віку (2,5%). Серед дівчат відсоток значно нижчий, залежність від цього виду аддикції мають лише 3,3% опитаних [4, с. 142].

Проведений аналіз свідчить про те, що інтернет-залежність – це аддикція, яка потребує корекції серед різних вікових груп, незалежно від статі. Досліджувана проблема є актуальною і для її успішного вирішення необхідно здійснювати пошук оптимальних методів корекції інтернет-залежності молоді з урахуванням гендерно-вікових особливостей.

Література

1. Гришко В.В. Інтернет-залежність студентів. [Електронний ресурс] / В.В. Гришко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Інтернет-залежність_студентів.
2. Дослідження: загрози інтернет-залежності нового рівня / https://www.dw.com/uk/a-18837453
3. Залежність від Інтернету – новий наркотик? / https://www.dw.com/uk/a-15997583
4. Камінська О.В. Чинники інтернет-залежності сучасної молоді / О.В. Камінська // Наука і освіта. – №5. – 2014. – С.141-146.
5. Коліофутіс Афанасіос. Інтернет-залежність підлітків. Статистичні дані / Коліофутіс Афанасіос // http: // pravoslavnews.com.ua/massmedia/internet_zaleznist/
6. Мацьоха Т. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми / Т.Мацьоха // https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/
7. Турецька Х. Інтернет-залежність як предмет психологічного дослідження / Х. Турецька // Вісник Львівського університету. – Львів, 2007. – Вип. 10. – С. 365-375.
8. Швець Н.А. Інтернет залежність та її вплив на виховання підлітків. [Електронний ресурс] / В.В. Гришко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua / Швець Н.А. Інтернет залежність та_її_вплив на виховання_підлітків.
9. Янг К. Діагноз – інтернет-залежність / К. Янг // Світ Інтернет. – 2000. – № 2. – С.24-29.
10. Are YOU addicted to the internet? // https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2880344/Are-addicted-internet-Study-finds-6-people-world-s-staggering-182-million-struggle-stay-offline.html

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ

Паламарчук Т. І., Фрицюк В. А.

У статті схарактеризовано актуальність проблеми формування національної самосвідомості особистості. Доведено, що проблема є складною та багатогранною, потребує глибокого розуміння самої природи цього феномену в філософському, соціологічному, психологічному

та педагогічному аспектах. Наголошується на потенційних можливостях музичного мистецтва у формуванні національної самосвідомості школярів та на необхідності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів.

Ключові слова: *національна самосвідомість, підготовка, майбутні учителі музичного мистецтва, готовність.*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART TO THE DEVELOPMENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

Palamarchuk T. I., Frytsiuk V. A.

The article describes the relevance of the problem of forming the national identity of the individual. This problem is complex and multifaceted. The problem requires a deep understanding of this phenomenon in the philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects. The article describes the potential of musical art for the development of national students' self-consciousness. The article describes the necessity of preparing future teachers of musical art for the development of national identity of school students.

Keywords: *national identity, training, future teachers of musical art, readiness.*

Основним напрямом сучасної системи національного виховання є формування справжнього громадянина, спроможного в недалекому майбутньому взяти участь у розбудові Української держави та зміцненні її незалежності, утвердженні рідної мови в усіх ділянках суспільного життя, відродженні, збереженні та примноженні національної культури. Вирішальним чинником в процесі формування такої особистості виступає власне національна самосвідомість, яка знаходить вияв у пам’яті про минуле, у відчутті власної пов’язаності з долею Батьківщини, в національній ідентифікації, тобто ментальній, духовно-культурній спорідненості зі своїм народом [1].

Проблема національної самосвідомості є складною та багатогранною. Її вирішення потребує глибокого розуміння самої природи цього феномену в філософському, соціологічному, психологічному та педагогічному аспектах, наголошує І. Єгорова. У філософсько-історичному плані дане питання розглядається крізь призму відображення в свідомості людини власної приналежності до нації та усвідомлення цієї приналежності (В. Біблер, М. Грушевський, Д. Донцов, Ю. Руденко, А. Свідзинський та ін.). Соціологічний аспект національної самосвідомості визначається як двосторонній зв’язок між суспільством та особистістю, де особистість виступає як носієм, так і творцем суспільних відносин (В. Андрущенко, Ю. Васильєва, О. Голяка, Н. Черниш, М. Шаповал та ін.). Вагомий внесок у визначення феномену самосвідомості та психологічних механізмів її регуляції зробили такі вчені, як Б. Ананьєв, М. Боришевський,

Л. Виготський, І. Кон, В. Крутецький, В. Москалець, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Чамата та ін. [1].

Загальновідомо, що одним із потужних засобів національного виховання є мистецтво. Воно є однією з найдосконаліших форм опанування світу у всій повноті його творчої універсальності. Естетичні засоби впливу мистецтв, зокрема музики, на особистість є найбільш дієвими і творчо розвивальними, оскільки формують найважливіші людські якості (А. Болгарський, Т. Завадська, Л. Коваль, О. Олексюк та ін.).

Формування творчої особистості вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки досліджувалось з різних позицій (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, М. Білецька, В. Бутенко, В. Волкова, С. Дєніжна, Т. Завадська, Н. Згурська, Є. Йоркіна, Л. Костенко, В.Крицький, І. Могилей, В. Муцмахер, О. Олексюк, Л. Остапенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Саїк, О. Щолокова та ін.). Окремі аспекти розглянуті ґрунтовно: педагогічні основи формування творчої активності (Т. Шевченко); формування музично-аналітичних умінь (І. Гринчук); творчий розвиток у виконавській діяльності (Ю. Бай, М. Давидов, Г. Коган, Г. Нейгауз), проблеми індивідуального навчання в класі основного музичного інструмента (Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, Г. Ципін та ін., які водночас широко висвітлили і досвід роботи у цій галузі відомих музикантів-педагогів). Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядались у працях Л. Бочкарьова, Л. Котової, В. Медушевського, Є. Назайкінського, В. Петрушина, В. Самітова, Г. Тарасова, Д. Юника та ін.

Заслуговує на увагу спроба О. Рудницької виокремити інтегральні характеристики особистості майбутнього учителя музики. Серед них автор виділяє: комунікативність, емпатію, рефлексію і креативність як професійну якість, що реалізується за допомогою відповідних психічних утворень особистісного рівня.

Разом з тим доводиться констатувати, що проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів поки що не виступала предметом спеціальних досліджень. Не з’ясовані закономірності, особливості та методика формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів як невід’ємної складової фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз освітнього процесу на музично-педагогічних факультетах свідчить про те, що більшість викладачів і студентів абстрактно уявляє сутність самого поняття «національна самосвідомість», механізми формування її в учнів, не кажучи вже про її структуру та показники готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості школярів.

Варто зазначити, що специфіка педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва вимагає володіння багатьма професійними знаннями, уміннями та навичками. До музично-виконавських належать уміння: читати з аркуша,

транспонувати, підбирати на слух; інтерпретувати та імпровізувати; поєднувати спів, гру на музичному інструменті та диригування; співати під власний акомпанемент (часто при цьому одночасно показувати вступ і зняття мелодії пісні, напрям руху мелодії, її стрибки, правильне дихання й артикулювання); володіти спеціальними вокальними, інструментальними, диригентськими та іншими прийомами керування музичною діяльністю учнів.

Музично-виконавські вміння учителя музики підкріплюються виконавсько-мовленнєвими. Під час розповіді про музику, що є складовою педагогічної імпровізації, здійснюється актуалізація знань з теорії та історії музики, літератури, живопису, інших видів мистецтва, а також педагогіки, психології, методики тощо. Ці знання і вміння сприяють творчому спілкуванню педагога-музиканта й учнів і, на наш погляд, здатні позитивно впливати на розвиток національної самосвідомості учнів.

У контексті дослідження велике значення для розуміння закономірностей формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів має концепція детермінованості психічного розвитку людини, згідно з якою всі зовнішні впливи на мислення визначають результати мислительного процесу тільки через його внутрішні умови, через психічний стан суб'єкта.

Формування професійно значущих особистісних якостей, до яких ми відносимо готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів, відбувається у взаємопов'язаній діяльності педагога і студента, тобто являє собою двобічну систему. У цій системі важливо вирізняти зовнішні та внутрішні умови, відокремити обставини, які є зовнішніми стосовно об'єкта, та внутрішні характеристики самого об'єкта. Цілком зрозуміло, що зовнішні та внутрішні умови мають бути співвіднесені. Адже С. Рубінштейн стверджував, що «зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови. У процесі пояснення будь-яких психічних явищ особистість виступає як єдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які відбуваються всі зовнішні впливи» [2]. Саме внутрішні установки, мотиви, потреби особистості розглядаються нами як визначальні у становленні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів. Ефективна педагогічна взаємодія викладача і студента неможлива без урахування особливостей мотивації останнього [4].

Згідно з Д. Узнадзе установка являє собою специфічний неусвідомлений стан готовності людини певним чином відображати і діяти стосовно навколишніх об'єктів і явищ, які передують виникненню свідомих психічних процесів. Створюють установку потреба і ситуація для її задоволення [3]. Ми вважаємо важливим завданням підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до

розвитку національної самосвідомості учнів формувати установку на цю діяльність.

Важливо враховувати, що сферами прояву національної самосвідомості є інтелектуальна, в зміст якої входять знання про національне мистецтво, зокрема, музичне, різновиди його жанрів, знання про життя та творчість композиторів України тощо; чуттєво-емоційна, яка характеризується емоційно-оцінним ставленням до мистецтва, емоційними переживаннями, пов'язаними із спілкуванням з прекрасним, осмисленням почуттів, викликаних музикою свого народу, усвідомленням себе членом нації через сприйняття національного музичного мистецтва; дієво-вольова, на рівні якої відбувається цілеспрямоване регулювання власних дій, вчинків і ставлення особистості до членів своєї нації, інших націй та до самої себе [1].

Аналіз досліджень та проведена нами діагностика готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів дає підстави зробити висновок, що з накопиченням студентами музично-педагогічного досвіду спонтанно ця якість не формується. Отже, цей процес має стати цілеспрямованим і педагогічно керованим.

Література

1. Єгорова І. В. Формування національної самосвідомості у підлітків на уроках музики в загальноосвітній школі (на матеріалі творчої спадщини західноукраїнських композиторів XIX – початку XX століття) : автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.02 / І. В. Єгорова ; наук. кер. А. Г. Болгарський ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 21 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.
3. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 327 с.
4. Фрицюк В. А. Креативність учителя музики: діагностика та розвиток / Навч.-метод. посібник для майбут. учителів / В. А. Фрицюк. – Вінниця, Видавництво ТОВ фірма «Планер», 2013. – 140 с.

ВОЛОНТЕРСТВО – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

Подолянчук Д. С.

Волонтерство в Україні зараз знаходиться в активній фазі свого розвитку. Не останню роль відіграє і допомога українців – діаспорян, які займають активну громадянську позицію, допомагають у волонтерській діяльності та популяризують Україну у світі.

***Ключові слова**: волотерство, діаспора, Україна, благодійність, молодь, громадянське суспільство, ціннісні орієнтації волонтерів, волонтери ООН, світовий конгрес українців, покращення іміджу України.*

VOLUNTEERING IS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE YOUTH OF THE UKRAINIAN DIASPORA

Podolianchuk D. S.

Nowadays volunteering in Ukraine is in the active phase of its development. A significant role plays the help of Ukrainians – diasporans, who are active in civic attitudes, assist in volunteering and popularize Ukraine worldwide.

***Keywords**: volunteering, diaspora, Ukraine, charity, youth, civil society, volunteer values, volunteers, world congress of Ukrainians, improvement of the image of Ukraine.*

Волонтерський рух в Україні має власну історію започаткування та розвитку. Спалах волонтерської активності, що охопив усю країну, відбувся наприкінці 2013 р. і з особливою силою розгорнувся у 2014 р. у зв'язку з воєнним конфліктом на Донбасі. Локалізація волонтерської допомоги зумовлювалася гострими потребами врятування життя людей окупованих територій, підтримки бійців української армії, допомоги вимушеним переселенцям із зони конфлікту [6, с. 27].

Волонтерські організації не лише чисельно зростали, а й збільшували свій вплив на розвиток громадянського суспільства. Так, наведені в роботі [6, с. 30] результати соціологічних опитувань, проведених Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України у 2015 р., показують, що воєнний конфлікт на Сході країни спричинив появу нових суспільних інституцій, які впливають на життя країни та її громадян. Ними стали нові громадські утворення – волонтерські об'єднання, довіра до яких на той час з боку населення була високою – 66%.

Активними учасниками волонтерського руху є молоді люди, в тому числі й ті, які проживають за кордоном. У зв'язку з цим дослідження проблем, що пов'язані з їхньою участю у такому русі, є актуальним завданням.

Проблеми розвитку волонтерського руху є предметом досліджень багатьох науковців. Велику роль у волонтерській діяльності відіграє українська діаспора, представники якої пересилають до України грошові перекази, медичні препарати, господарські товари тощо [3, с. 19]. Українська діаспора в різних кінцях світу активно допомагає українським волонтерам, армії, організовує акції задля інформування громадськості інших країн та покращення іміджу України [4, с. 121]. На найвищому рівні цю волонтерську діяльність координує Світовий конгрес українців (СКУ). СКУ представляє 20 мільйонів українських діаспорян з 53 країн [5, с. 42].

Під егідою СКУ успішно діє фонд «Patriot Defence», який передав українським військовим 10 тис. покращених індивідуальних медичних аптечок та провів медичну підготовку бійців з допомогою інструкторів НАТО. Бюджет цього проекту склав понад $1,3 млн.. Варто зазначити, що половину цих грошей зібрала українська діаспора в США [7, с. 144].

Крім волонтерської діяльності СКУ займаються ще й поширенням правдивої інформації про Україну та українство у цілому світі та допомагає донести до світової спільноти всю повноту політичного, соціального, економічного та інших аспектів життя української діаспори й Української держави.

Для тих, хто бажає здобути досвід волонтерства в інших країнах, існує можливість приєднатися до програми «Волонтери ООН» (ВООН). Програма «Волонтери ООН» звертає увагу на те, що волонтерство – це універсальне та інклюзивне явище, та визнає його ключові положення, а саме зобов'язання, участь та солідарність. Програма надихається ідеєю, що кожна людина може зробити внесок у вигляді свого часу та зусиль заради досягнення миру та сприянню зростанню [5, с. 45].

На сьогодні волонтерство в Україні є тим національним проектом, що формує фундамент громадянського суспільства та змушує єднатись не лише країну, а й діаспору. Проте дослідження участі у волонтерському русі тих українців, які не живуть в країні, але займають активну громадянську позицію, допомагають у волонтерській діяльності та популяризують Україну у світі, здійснюється недостатньо активно.

Ефективність волонтерської діяльності в сучасному дуже динамічному світі значною мірою залежить від оперативності та обсягу відповідної інформації, а також від її змістовного наповнення. При цьому на думку автора роботи [4, с. 126] для більшого охоплення аудиторії варто зважати на емоційність повідомлень. Адже лише ті матеріали, які спричинюють стан збудження та готовності до дій, спонукають користувачів до емоційної активності мають шанс стати вірусними публікаціями в Інтернеті. Це пояснюється психологічним станом особи, спричиненим різними емоціями: позитивні емоції, такі як натхнення, велика радість, сміх — змушують нас ділитися враженнями з іншими людьми. Також підвищують активність та збуджують відчуття страху і злості. Проте емоції суму чи задоволення, наприклад, навпаки деактивізують.

Тому важливо не випускати з поля зору вплив засобів масової інформації на політичні чи суспільні процеси. Тому не випадково, що за підтримки Світового конгресу українців в листопаді 2018 року у Києві пройшла міжнародна акція «Українська політика та ЗМІ очима молоді», в якій взяли участь 50 осіб (представники з 21 країни та громадські діячі з України). Організаторами акції також виступило Міністерство молоді та спорту України за підтримки Міністерства інформаційної політики України та Київської міської державної адміністрації. Мета проекту – єднання українців заради спільної мети, обмін досвітом та написання проектів, які будуть покращувати імідж України у світі [1].

Учасники проходили стажування в органах держаної влади (Верховна рада України, Кабінет Міністрів України), побували на провідних телеканалах та інформаційних порталах (UA/TV, 5 канал,

Укрінформ). Також у кінці стажування молодь представила свої проекти, які мають на меті покращення життя українців або популяризацію України за кордоном. Крім того учасники поділилися власними волонтерськими ініціативами.

Волонтерство має велике значення для представників української діаспори. Так, наприклад, Тімур Мамедов (родом з Івано-Франківської області, м. Надвірна), який 4 роки проживає в Ізраїлі, весь цей час є активним членом громадської організації «Ізраїльські друзі України». Основна її мета – об'єднання громади українців, популяризація української культури та самобутності в Ізраїлі. Члени організації проводять щорічний фестиваль «Етно Хутір» із запрошенням українських зірок, регулярно відправляють гуманітарну допомогу в Україну, займаються організацією реабілітаційного табору для дітей, чиї батьки загинули внаслідок військових конфліктів. Його колега з Ізраїлю Ірина Дядик також займає активну громадянську позицію – є амбасадором української мови в одному мовному проекті в Ізраїлі та займається поширенням позитивного іміджу України в світі.

Ульяна Мосорко, яка зараз живе у Франції, очолює Асоціацію українських студентів у Франції та є співзасновником веб-платформи «Nouvelle Ukraine» [8]. Ця платформа знайомить відвідувачів з Франції та Бельгії з історією України, популяризує нашу культуру та об'єктивно висвітлює сучасні події в нашій державі.

Наступним ефективним кроком можна вважати створення єдиної інформаційної мережі діаспори, яка б об'єднала медіапроекти іноземними мовами, сторінки в соціальних мережах, традиційні медіа за межами України та мала на меті регулярне інформування світової спільноти про події в Україні мовами країн, в яких мешкають українські громади [4, с. 125].

Важливою є також роль учасників волонтерського руху у вихованні національної ідентичності. Взагалі волонтери можуть займатись збереженням культурної спадщини, організовувати змагання або мистецькі фестивалі. Цінується добровільна праця на підтримку громадських та благодійних організацій [5, с. 45].

Коментуючи швидкий розвиток волонтерства в Україні у більш широкому контексті, у зв'язку із загальносуспільними процесами, заступник директора Інституту соціології НАН України Є. Головаха зазначає: «В Україні стало значно більше людей, які вважають, що вони повинні щось робити не для себе, а для інших… Феномен волонтерства зробив українців щасливішими саме тому, що вперше в історії приніс до українського концепту щастя задоволення від допомоги іншим» [2].

Волонтерство на сьогодні відіграє помітну роль в розвитку громадянського суспільства в Україні. Все більш важливу роль у волонтерському русі починають відігравати представники молодої української діаспори. Свій досвід щодо реалізації великого різноманіття форм і методів волонтерської роботи, молоді волонтери намагаються поширити і в Україні.

Уряди понад 80 країн, серед яких і найбільш розвинуті, сприяють розвиткові у своїх країнах національного волонтерського руху, розглядаючи його як діючий інструмент розвитку глобального суспільства [6, с. 27]. В Україні мобілізація ресурсів громадянського суспільства була реалізована саме через волонтерство у зв'язку із зовнішньою загрозою втрати територіальної цілісності Української держави. Такий чинник не є типовим для активізації волонтерського руху в інших країнах світу. Це – наша українська специфіка [6, с. 27].

В той же час використання досвіду волонтерської діяльності представників молодої української діаспори, органічне поєднання форм та методів волонтерської роботи, розширення сфер реалізації волонтерського руху, є, безумовно, надзвичайно важливим як для формування системи ціннісних орієнтацій молодих волонтерів, так і для розвитку громадянського суспільства в цілому.

Література

1. 14 листопада стартує Міжнародна акція «Українська політика та ЗМІ очима молоді» / Урядовий портал, 13 листопада 2018 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.kmu.gov.ua/ua/events/250412336?=print, (дата звернення 02.12.2018 р). – Назва з екрана.
2. Головаха Е. Война впервые научила украинцев помогать друг другу / Е. Головаха // ЛІГА.Новости, 14 серпня 2015р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://news.liga.net/interview/politics/6382849-golovakha_voyna_ vpervye_nauchila_ukraintsev_pomogat_drug_drugu.htm], (дата звернення 02.12.2018 р). – Назва з екрана.
3. Горєлов Д. М. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналіт. доп. / Д. М. Горєлов, О. А. Корнієвський. – К.: НІСД, 2015. – 35с.
4. Гусак О. О. Роль української діаспори у протидії інформаційним маніпулятивним технологіям противника на міжнародній арені в умовах гібридної війни / О. О. Гусак // Обрії друкарства. – 2018. – № 1 (6). – С. 118–129.
5. Кононенко А. Роль світового конгресу українців (СКУ) в консолідації українців в постколоніальну добу / Алла Кононенко // Українознавчий альманах. – 2018. – № 22. – С. 40–48.
6. Панькова О.В. Розвиток волонтерської діяльності в Україні як прояв активізації соціальних ресурсів громадянського суспільства: специфіка, проблеми та перспективи / О.В. Панькова, О.Ю. Касперович, О. В. Іщенко // Український соціум. – 2016. – № 2(57). – С. 25-40
7. Сухобокова О. О. Волонтерська допомога Україні від української діаспори США і Канади під час проведення АТО / Ольга Сухобокова // Волонтерський рух: історія, сучасність, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 17–18 квітня 2015 року. – Харків: Видавництво ХНАДУ, 2015. – С. 144.
8. Nouvelle Ukraine / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nouvelle-ukraine.fr, (дата звернення 02.12.2018 р). – Назва з екрана.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Поліковський А. І.

У статті розглядаються характеристики організаційної культури, визначені зарубіжними дослідниками: усвідомлення себе і свого місця в організації, комунікаційна система і мова спілкування, зовнішній вигляд, одяг і презентація себе на роботі, усвідомлення часу, ставлення до нього і його використання, взаємовідносини між людьми, цінності, процес розвитку працівника і навчання, трудова етика і мотивування.

Ключові слова: *організаційна культура, домінуючі цінності, норми, організаційний клімат.*

THEORETICAL APPROACHES TO STUDY THE PECULIARITIES OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Polikovskyi A. I.

The article deals with the characteristics of organizational culture, identified by foreign researchers: awareness of themselves and their place in the organization, communication system and language of communication, appearance, clothing and presentation at work, awareness of time, attitude towards it and its use, relationships between people, values, the process of employee development and training, labor ethics and motivation.

Keywords*: organizational culture, dominant values, norms, organizational climate.*

Організаційна культура є складним багатоаспектним феноменом, невід'ємною складовою кожної організації. Але до недавнього часу вона не перебувала в полі зору менеджменту. Термін «організаційна культура» виник у 70-х рр. XX ст. Під організаційною культурою зазвичай розуміють комплекс цінностей і переконань, що відображають індивідуальність організації, впливають на поведінку персоналу і функціонування організації в цілому.

Існує багато підходів до виокремлення атрибутів організаційної культрури. Так, Ф. Харріс і Р. Моран пропонують розглядати *організаційну культуру* на основі таких характеристик:

- *усвідомлення себе і свого місця в організації* (одні культури цінують відсутність зовнішніх ознак внутрішнього стану, інші — заохочують їх зовнішній прояв; в одних випадках незалежність і творчість проявляється через співпрацю, а в інших — через індивідуалізм);
- *комунікаційна система і мова спілкування* (використання усної, письмової, невербальної комунікації і відкритості комунікації різниться від групи до групи, від організації до організації);

• *зовнішній вигляд, одяг і презентація себе на роботі* (різноманітність ділових стилів, охайність, косметика, зачіска підтверджують наявність безлічі мікрокультур);

• *усвідомлення часу, ставлення до нього і його використання* (міра точності і відносності поняття «час» у працівників; дотримання розпорядку і заохочення за це);

• *взаємовідносини між людьми* (за віком і статтю, статусом і владою, мудрістю й інтелектом, досвідом і знаннями, рангом і протоколом, релігією і громадянством; міра формалізації стосунків, отримуваної підтримки; шляхи вирішення конфліктів);

• *цінності* (як набір орієнтирів в тому, що таке добре і що таке погано) і *норми* (як набір припущень і очікувань відносно певного типу поведінки), що люди цінують у своєму організаційному житті (своє положення, титули або саму роботу) і як ці цінності зберігаються;

• *віра в щось і ставлення або прихильність до чогось (*віра в керівництво, в успіх, у свої сили, у взаємодопомогу, в етичну поведінку, в справедливість; ставлення до колег, до клієнтів і конкурентів, до зла і насильства, агресії; вплив релігії і моралі);

• *процес розвитку працівника і навчання* (бездумне або усвідомлене виконання роботи; процедури інформування працівників; абстракція і концептуалізація в мисленні або заучування; підходи до пояснення причин);

• *трудова етика і мотивування* (ставлення до роботи і відповідальність за результати своєї праці; розподіл і заміщення роботи; чистота робочого місця; якість роботи; звички в роботі; оцінка роботи і винагороди; індивідуальна або групова робота; просування по роботі) [2].

Д. Елдрідж і А. Кромбі під *культурою організації* розуміють «унікальну сукупність норм, цінностей, переконань, зразків поведінки, які визначають спосіб об'єднання груп і окремих осіб в організацію для досягнення поставлених перед нею цілей» [2].

П. Добсон, А. Уільямі, М. Уолтере вважають, що «*культура* – це загальні для всіх і відносно стійкі переконання, стосунки і цінності, що існують усередині організації» [2]. На погляд Е. Браун: «*організаційна культура* – це набір переконань, цінностей і засвоєних способів рішення реальних проблем, що сформувався за час існування організації і має тенденцію прояву в різних матеріальних формах і в поведінці членів організації» [2].

Б. Феган розуміє *організаційну культуру* як «історію, представлену в сьогоденні». Відоме ще одне його визначення досліджуваного феномену: «*Організаційна культура* – це ідеї, інтереси і цінності, що поділяються групою. Сюди входять досвід, навички, традиції, процеси комунікації і ухвалення рішень, міфи, страхи, надії, спрямування і очікування, що реально переживаються вами або вашими співробітниками» [2].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що всі визначення організаційної культури можна поділити на ті, які характеризують організаційну культуру як метафору, і ті, які стверджують, що організаційна культура — це реально існуючий об'єктивно-суб'єктивний феномен.

Послідовники *метафоричного підходу* (Г. Морган) вважають організаційну культуру лише сучасною образною характеристикою організації (разом з давно існуючими порівняннями організації з механізмом і організмом). На їхній погляд, культура є лише вираженням людської свідомості, а сама організація описується в символічних образах. Прибічники цього напряму стверджують, що *культура* — це ще один спосіб досягнення організаційної реальності, спосіб життя і діяльності членів організації (їх цінностей, переконань, норм поведінки, ритуалів, табу) і нічого більше. Більшість же вчених вважають, що *організаційна культура* — це реально існуючий (хоча і подвійний) *об'єктивно-суб'єктивний феномен* (Е. Браун). Велика кількість визначень, плюралізм у поглядах на організаційну культуру говорять про те, що у культури немає якоїсь універсальної «формули». Кожна позиція має право на існування і залежить від того, що конкретно цікавить того або іншого дослідника.

Е. Шейн [4], один з основоположників теорії організаційної культури, дає таке визначення: «*Організаційна культура* — патерн (шаблон, схема, модель) колективних базових уявлень, сукупність основних переконань, що набуваються групою при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність яких виявляється достатньою для того, щоб вважати їх цінними і передавати новим членам групи як правильну систему сприйняття, розгляду і вирішення конкретних проблем». На його погляд, *організаційна культура* — це сукупність основних переконань, сформованих самостійно або розроблених і засвоєних певною групою у міру того, як вона вчиться вирішувати проблеми адаптації до зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, які виявилися досить ефективними, щоб вважатися цінними.

Автор цієї теорії розглядає три рівні вивчення організаційної культури – поверховий, підповерховий і глибинний.

На думку Е. Шейна, пізнання культури організації розпочинається з «поверхового» («символічного») рівня, що містить такі видимі зовнішні чинники, як спостережувані зразки поведінки, способи комунікації, використання простору, гасла тощо. Тобто на цьому рівні знаходиться все те, що члени організації можуть відчувати і сприймати через органи чуття (зір, слух).

Нижче знаходиться наступний рівень культури — «підповерховий». На цьому рівні вивченню піддаються цінності, вірування і переконання організації, що поділяються членами, відповідно до того, наскільки ці цінності відображаються в символах і мові, яким чином вони несуть у собі смислове пояснення верхнього рівня. Сприйняття цінностей і вірувань має усвідомлений характер і залежить від

настрою співробітників. Набор цінностей визначає ранжування за важливістю, правильністю і значущістю цілей, переваг і пріоритетів організації. На основі системи цінностей формуються організаційні норми, що регулюють службову поведінку співробітників установи. Наступним рівнем культури організації Е. Шейн називає «організаційну ідеологію», особливо підкреслюючи роль лідера як творця або перетворювача культури. Далі йде «глибинний» рівень, який містить фундаментальні базові припущення, що важко усвідомити навіть самим членам організації без спеціального зосередження на цьому питанні. Прикладом таких припущень може бути ставлення до добра і зла, сприйняття часу і простору, загальне сприйняття людей, роботи, буття в цілому. Ці приховані припущення, що приймаються на віру, спрямовують поведінку співробітників, допомагаючи їм сприймати атрибути, що становлять і характеризують організаційну культуру [4].

На підставі аналізу позицій різних авторів ми дійшли висновку, що *організаційна культура має низку важливих характеристик:*

- *спостережувані стійкі форми поведінки:* співробітники однієї організації, взаємодіючи один з одним, використовують спільну мову, термінологію, ритуали (для прояву поваги один до одного, для демонстрації прийнятної поведінки);
- *норми:* існуючі стандарти поведінки визначають ставлення до виконуваної роботи;
- *домінуючі цінності:* очікується, що основні цінності, яких дотримується організація, поділяють і її співробітники (висока якість продукції, відсутність прогулів, висока продуктивність);
- *правила:* в організації прийняті суворі правила поведінки, які всі повинні засвоїти, щоб стати повноправними членами колективу;
- *організаційний клімат:* загальне відчуття, що створюється фізичною організацією простору, стилем спілкування співробітників між собою і формою ставлення до сторонніх осіб, стилем керівництва персоналом [1].

Проте вищеперераховані автори не приділяють уваги формуванню і розвитку організаційної культури учасників освітнього процесу, оскільки ця проблема не складає мети їх досліджень. Аналіз же робіт цих авторів допомагає нам виявити найбільш загальні критерії формування культури організації, характерні для будь-якої установи і підприємства. В процесі дослідження ми дійшли висновків, що при формулюванні поняття організаційної культури важливо ще визначити, як воно пов'язане з управлінням і діяльністю самої організації.

Концепція організаційної культури значною мірою залишається лише теоретичною моделлю, слабко пов'язаною з проблематикою практичного управління персоналом. Дивним є також той факт, що проблемі організаційної культури в освітній установі присвячена мала кількість робіт і досліджень фахівців у цій галузі. Питанням формування організаційної культури освітньої установи стали

приділяти увагу в науковій літературі лише в останні декілька років. Відома позиція К. Ушакова, який вважає, що «*організаційна культура* досить однозначно характеризує поведінку працівників, способи вирішення ними проблем і конфліктних ситуацій, що виникають перед організацією, ставлення до зовнішніх дій, швидкість і спосіб реагування на обставини, що змінюються» [2; 3]. Усвідомлення уявлень про культуру своєї організації дозволяє керівникові визначити стратегію поведінки в тих або інших обставинах.

Література

1. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
2. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2004. – 192 с.
3. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
4. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство/ Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака / Э.Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
5. Шекшня С.В. Управління персоналом сучасної організації / С.В. Шекшня. – К.: Бізнес-школа, 2005. – 246 с.

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Попенко Ю.

Навчання, у широкому розумінні, передбачає обмін змістом значущої інформації засобами безпосереднього чи опосередкованого спілкування між учасниками педагогічного процесу. Ефективність засвоєння навчального матеріалу суб'єктами учіння залежить від їхніх індивідуальних стилів пізнання, а також релевантності засобів представлення значущої інформації специфіці когнітивних процесів учнів. Засоби наочності володіють значним лінгводидактичних потенціалом, розкриття якого становить окрему проблему теорії і практики навчання іноземних мов.

Ключові слова: *наочність, навчальна інформація, лексичний матеріал, лексична компетентність, зміст навчального матеріалу.*

USE OF VISIBILITY IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT THE MIDDLE SCHOOL LEVEL

Popenko Yu.

Broadly speaking, knowledge acquisition is sharing meaningful information in the course of direct and indirect communication between those involved in the

teaching / learning process. Individual learning styles significantly affect the way learners process teaching stuff offered. With this regard important are also relevant ways of presenting instruction materials. Visual aids have got significant language teaching potential. The fulfilment of the latter constitutes a problem faced by the modern theory and practice of foreign language teaching.

Keywords: *visual aids, teaching information, active vocabulary, lexical competency, training content.*

Засвоєння навчальної інформації починається з її сприйняття. Саме в цьому велику роль відіграють засоби наочності, функцією яких є сприяння ефективному засвоєнню учнями поточних знань із предмета, що вивчається. При безпосередньому впливі наочного матеріалу на органи чуттів у свідомості дитини виникає образ сприйняття. В його створенні беруть участь не тільки відчуття, але й пам'ять, мислення, досвід. Учень не просто споглядає, а активно діє.

Психологічні особливості особистості учнів середньої школи були досліджені у працях Л.С. Виготського, Е. Берна, Р. Бернса, Д.К. Джонса, Ю.З. Душеїна, В.К. Дьяченко, Л.Я. Зєня, І.О. Зимньої, В.В. Копилова та інших.

Навчання англійської мови посідає одне з провідних місць у загальному навчанні учнів та й взагалі у всебічному розвитку. Знання іноземної мови поєднується із знанням слів, в той час як володіння мовою – з лексичними навичками. Лексичні навички слід розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їхнє формування – власне і є метою навчання лексичного матеріалу. Під лексичною компетентністю розуміють лексичні знання, а також здатність використовувати мовний словниковий запас у мовленні: усному (аудіювання, говоріння) і писемному (читання, письмо) [1, с. 42].

Для того щоб навчання було ефективним та підібрані методи відповідали потребам учнів, процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи:

1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями;

2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями, де розрізняють: а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, речення, б) автоматизацію на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності.

Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації – розкриття значення нових слів. Способи семантизації поділяють на перекладні та безперекладні. До безперекладних відносяться: наочна семантизація (демонстрація малюнків, предметів, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо), мовна семантизація, дефініція, тлумачення.

Вирішальне значення у виборі методів навчання і формування їхньої структури відіграє зміст навчального матеріалу. Ефективність процесу навчання великою мірою залежить як від вдалого вибору методів, так і від їхніх внутрішніх структур, майстерного поєднання

прийомів зовнішньої діяльності вчителя і внутрішньої пізнавальної самостійної діяльності учнів [2, с. 8].

Для стимулювання мислення і пізнавального інтересу учнів середньої школи у процесі формування іншомовної лексичної компетенції застосовуються різноманітні прийоми та засоби навчання, зокрема й використання різних видів наочності. Психологічні дослідження показали, що наочність не лише сприяє більш успішному протіканню таких психологічних процесів, як сприйняття, запам'ятовування, мислення, але на їхній основі дозволяє активізувати всю розумову діяльність, глибше проникати в головні і суттєві сторони явищ, які вивчаються.

Наочний матеріал забезпечує перебудову діяльності учнів, сприяє відбору й систематизації інформації під час створення наочного образу. Використання засобів наочності з метою засвоєння сутності явищ, які вивчаються – один з найважливіших шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Можна вважати, що це головне завдання наочності в навчанні. Наочний матеріал є незамінним засобом збагачення учнів новими уявленнями і вдосконалення вже наявних в них уявлень.

Засоби наочності, які використовуються з цією метою, повинні відображати дійсність якомога повніше, у всьому багатстві її проявів. Особливо виразно повинні бути показані ті елементи об'єкта, які є для нього суттєвими і на які необхідно звернути увагу учнів [3, с. 112].

Наочність є одним із повноцінних джерел інформації, а її використання як матеріалу для створення пізнавальних задач дозволяє змінити характер навчального процесу із засвоєння фактів на оволодіння учнями способами пізнавальної діяльності. Як засвідчує практика, а також результати наукових досліджень, наочність відіграє велику роль у процесі засвоєння учнями знань. На підставі безпосереднього сприйняття предметів або з допомогою зображень (наочності) в процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про минуле.

Отже, наочність у процесі формування лексичної компетенції в середніх класах має важливе значення. Однак, засоби наочності на уроках не слід перетворювати у самоціль. Вони повинні сприяти ефективному навчанню школярів, бо невміло використані засоби наочності негативно впливають і відволікають дітей від цілеспрямованої роботи. Кожний вчитель повинен вміло вибирати засоби наочності відповідно до уроку і правильно користуватись нею.

Під час використання наочності в навчанні необхідно дотримуватися низки умов:

- застосовувана наочність повинна відповідати віку учнів;
- наочність повинна використовуватися в міру, поступово і тільки у відповідний момент уроку;
- спостереження повинне бути організоване таким чином, щоб усі учні могли добре бачити предмет, який демонструють;

• необхідно чітко виділяти головне, істотне при показі ілюстрацій;

• детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації явищ; ступінь наочності повинна бути точно погоджена із змістом навчального матеріалу.

Формуючи знання й уміння учнів середньої школи за допомогою наочного матеріалу, учитель визначає за змістом теми конкретні реальні об'єкти, вибирає засоби наочності та способи діяльності (спостереження, досвід, практична робота) з ними.

Головний критерій відбору наочних засобів для уроку – це його характеристика, подана крізь призму вирішення дидактичних завдань.

Під час відбору різних зразків наочності для конкретного уроку учитель повинен враховувати такі фактори, як:

1. Вікові та індивідуальні особливості учнів.
2. Наявна база вмінь та навичок роботи з матеріалом даної підгрупи.
3. Розмаїття використання підгруп, видів та підвидів наочності. Це дозволить виробити в учнів навички роботи з різноманітним графічним матеріалом, полегшить сприйняття матеріалу, насиченого інформацією.
4. Дотримання логіки побудови.
5. Дотримання рухомого принципу демонстрації наочності.
6. Ілюстрування засобів наочності.
7. Використання у комплексі з іншими наочними посібниками.

Література

1. Аквилева Г.Н. Натуральные средства обучения и методика работы с ними / Г. Н. Аквилева // Начальная школа. – № 12, 2003. – С. 42.
2. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н.І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 278. – С. 8-10.
3. Бекреньова І.І. Використовуємо сучасні підходи у викладанні англійської мови. / Бекреньова І.І. – Х.: «Основа»: «Тріада+», 2007. – 285 с.

ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

Прудивус О. А.

У статті аналізуються погляди різних дослідників на суть управління взагалі і управління освітніми системами зокрема, а також на ефективність управління освітньою системою і логіку діяльності її керівника. Особлива увага звертається на проблеми підвищення ефективності, якості управління освітніми системами.

Ключові слова: *управління, освітній менеджмент, ефективність управління, якість управління, освітня система.*

EVALUATION OF EFFICIENCY OF MANAGEMENT IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Prudyvus O. A.

The article analyzes the views of various researchers on the essence of management in general and the management of educational systems in particular, as well as on the effectiveness of management of the educational system and the logic of the activities of its head. Particular attention is paid to the problems of improving the quality of management of educational systems.

***Keywords**: management, educational management, efficiency of management, quality of management, educational system.*

Ефективність управління школою в сучасних умовах залежить від міцного наукового фундаменту. Загальна теорія управління пройшла в XX столітті великий шлях, збагатившись багатьма продуктивними ідеями, які покликані слугувати основою для розробки наукового забезпечення управління соціальними організаціями різних типів, у тому числі й управління школою.

Аналіз поглядів різних дослідників на суть управління взагалі і управління освітніми системами зокрема, а також на ефективність управління освітньою системою і логіку діяльності її керівника дозволяє виокремити різні підходи до трактування цих понять в освітньому менеджменті.

Поняття системи – це складний сплав рефлексії реального і умовного, що виконує роль «допоміжної реальності» як інструменту пізнання «основної реальності», а саме об'єктивного світу, його явищ, процесів, їх будови, цілісності. Поняття «система» лежить в основі системного підходу як напряму методології наукового пізнання і соціальної практики. Необхідність застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях і вивченні проблем управління освітньою системою обгрунтовується в працях В. Беспалька, Ю. Васильєва, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, Л. Фішмана, Т. Шамової, В. Якуніна.

У різних визначеннях освітні системи представлені різними наборами компонентів відповідно до обраних підстав. Приймемо за основу визначення П. Третьякова, згідно з яким освітня система є соціально обумовленою цілісністю тих учасників освітнього процесу, що взаємодіють на основі співпраці між собою і довкіллям, спрямованої на формування і розвиток особистості. У цьому визначенні підкреслюється інформаційний характер взаємодії учасників освітнього процесу, а також підкреслюється така специфічна ознака соціальної системи, як наявність цілей. А головне призначення управління як елементу будь-якої системи якраз і полягає в забезпеченні реалізації цілей її діяльності.

Освітня система належить до складних соціальних систем. Така система відрізняється від простої наявністю виокремлених підсистем, частин, які є якісно неоднорідними. Один з таких варіантів декомпозиції передбачає поділ освітньої системи на дві підсистеми:

ту, що управляє, і керовану. Активність соціальної системи є наслідком властивої їй інформаційної взаємодії між її підсистемами або між системою і довкіллям. Безперервність процесу управління забезпечується безперервністю руху інформації. Суб'єкт управління (підсистема, що управляє) тільки тому може впливати на керовану підсистему, що безперервно отримує інформацію про її стан, стан довкілля, про відхилення в русі системи до заданої мети, переробляє цю інформацію в рішення, команди, передає їх об'єкту управління, коригуючи його поведінку, забезпечуючи виконання цієї програми. Іншими словами, соціальне управління невід'ємне від безперервного процесу виробництва і відтворення інформації. Збір і переробка інформації, її використання є необхідною, сутнісною рисою управління, що пронизує всі його рівні, всі функції. Тому найбільш загальним підходом до поняття «управління» є інформаційний підхід, суть і зміст якого розкритий і описаний теоретиками кібернетики, а специфічний зміст (стосовно освітнього менеджменту) – в дослідженнях багатьох авторів [1; 2].

Ми розуміємо управління освітньою системою як процес інформаційного обміну, необхідного для постановки і досягнення її цілей. Приймемо за основу визначення управління В. Беспалька [2]: управління – це елемент, функція організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію їх програм і цілей; соціальне управління – вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якісної специфіки, вдосконалення і розвитку.

Проблемам підвищення ефективності, якості управління освітніми системами присвячена значна кількість досліджень. Поняття «ефективність» і «якість» активно використовуються в повсякденній практиці, ввійшли до спеціальної термінології багатьох теоретичних дисциплін і, разом з поняттями «система», «управління», «інформація», набули статусу загальнонаукових. В той же час варто зазначити, що зміст поняття «ефективність» є недостатньо визначеним. Так, досить часто його використовують як синонім слів «успішний», «дієвий», «результативний», тобто що призводить до високої якості результату. Ефективними називають дії або способи дій, які ведуть до результату, задуманого як мета.

У роботах В. Дудченка під ефективністю розуміється міра досягнення цілей, співвідношення отриманих результатів з тими, що планувалися, а також масштаб позитивних змін низки параметрів відносно їх початкового стану. Ефективність управління в деяких дослідженнях розглядається як один з показників досконалості управління, що визначається за допомогою зіставлення результатів управління і ресурсів, витрачених на його досягнення. У низці робіт [1; 2] ефективність управління освітньою системою пов'язують із задоволеністю працівників процесом, результатами і мірою осмислення ними різних сторін своєї професійної діяльності.

Відповідно до стандартних, міжнародно визнаних визначень, якість є сукупністю характеристик об'єкту, що стосуються його здатності задовольняти встановлені і передбачувані потреби. Застосування цього визначення в освітньому менеджменті вимагає поглибленого вивчення. На сьогодні поняття «якість управління школою» не лише не має чіткого формулювання, але і по-різному інтерпретується в різних дослідженнях, що цілком зрозуміло: не розроблений комплекс інших понять, за допомогою яких дослідники і практики могли б описувати, аналізувати, оцінювати, проектувати якість управління в різних школах; не розкрита система чинників, вплив яких в сукупності забезпечує ту або іншу якість управління школою; цілком не з'ясовані і не обгрунтовані сучасні вимоги до якості управління; не створений підхід до цілісного опису управлінської діяльності, що забезпечує високу якість управління; не розроблена концепція побудови ефективних систем, спрямованих на забезпечення необхідного рівня якості управління в конкретних школах. Проте можна погодитися з таким узагальненим розумінням якості управління школою: це сукупність характеристик управління школою, завдяки яким забезпечуються певні освітні результати і рівень функціонування і розвитку навчального закладу, що відповідає конкретній ситуації [2].

Як бачимо, поняття «якість» і «ефективність» стосовно управління освітніми системами багато в чому накладаються, а в регіональній моделі атестації освітніх установ розуміння (оцінювання) ефективності управління безпосередньо пов'язується з якістю діяльності керівників, що чітко вказує на те, що за наявності безлічі зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на ефективність управління, діяльність керівників має вирішальне значення для її досягнення. Згідно з регіональною моделлю атестації освітніх установ, показниками ефективності управління освітнім закладом є: якість аналітичної діяльності керівника, якість цілепокладання, якість планування роботи, якість організаторської діяльності, якість контролю [1].

Отже, ефективність управління освітньою системою варто розуміти як досягнення мети оптимальними способами, враховуючи інформаційну природу управління освітньою системою. Під оптимальністю способів управління варто розуміти оптимальність технологій інформаційної взаємодії суб'єктів, що досягає цілей, оскільки за такого підходу технологія управління виступає як сукупність способів отримання, переробки і видачі інформації.

Література

1. Абрамчук В.Г. Програмно-цільове планування і управління / В.Г. Абрамчук. – К.: Наукова думка, 2000. – 127 с.

2. Беспалько В. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В. Беспалько // Мир образования. – 1996. – №2. – С. 31–36.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Рисинець Н. О.

Дистанційна освіта в Україні набуває все більшої популярності. Саме тому, необхідно створити таких освітній простір, який би мотивував студентів до навчання. З цією метою застосовуються проектні технології, використовуючи які можна не лише покращити результати навчання, але й навчити студентів працювати самостійно і отримувати навики, які можна застосувати на практиці.

Ключові слова: *дистанційна освіта, проектні технології, метод проектів.*

USE OF PROJECT TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES

Rysynets N. O.

Distant education in Ukraine is gaining in popularity. That is why it is necessary to create an educational space that motivates students to study. Project technology is used, which can not only improve the learning outcomes, but also teach students how to work independently and gain skills that can be applied in practice.

Keywords: *distance education, project technology, method of project.*

Дистанційна освіта на сучасному етапі – це можливість навчатись та набувати потрібних знань віддалено від навчального закладу. Національною програмою «Освіта. Україна XXI сторіччя» передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації [1].

На етапі реформування вищої освіти в Україні формується законодавча база щодо регулювання прав та обов'язків учасників навчального процесу. Так, Положення про дистанцій освіту та Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (далі – Концепція) встановлюють основні державні гарантії, вимоги до якості освіти й описують механізм реалізації дистанційного навчання. Згідно Концепції, дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [1, 2].

Дистанційне навчання визначається як сукупність сучасних технологій, які забезпечують передачу знань від тих хто навчає, до тих хто навчається за допомогою інформаційно-комунікаційних

технологій. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології спілкування викладачів зі студентами. Однією з характерних особливостей педагогічних технологій в галузі дистанційної освіти є наявність телекомунікаційних технологій. Крім того, для ефективного дистанційного навчання використовуються чітко структуровані навчальні матеріали, представлені у електронному вигляді, що є явною ознакою проектних технологій [1]. Саме тому, проектні технології навчання на сьогоднішній день здобувають все більшої популярності серед закладів вищої освіти. Сутність проектних технологій полягає у стимулюванні інтересу студентів до певних проблемних питань, а, також, у можливості практичного застосування набутих студентами знань за допомогою проектної діяльності. Метод проектів – це спеціальна освітня технологія, яка передбачає отримання знань на основі тісного зв'язку з життєвою практикою [3].

В основі методу проектів лежить ідея про те, що навчання буде результативним лише під час вирішення конкретної проблеми. А результат такої діяльності можна не лише побачити, але й по-новому осмислити та застосувати в реальній практичній діяльності [4]. Саме тому проектні технології мають величезну практичну цінність під час підготовки студентів юридичних спеціальностей.

Характерною особливістю проектної технології є те, що вона розширює межі опрацювання студентами певної теми чи проблемного питання. Для досягнення мети проектування студенти працюють самостійно, розширюють свій світогляд, поглиблюють міждисциплінарні зв'язки. Механізм реалізації проектної технології орієнтований на індивідуальну роботу над проблемою, за умови консультування з боку педагогів [5].

Разом з тим, використання проектних технологій, в тому числі методів проектів, при підготовці студентів юридичних спеціальностей позитивно впливає на рівень їх професійних навичок, адже, надає можливість студентам використовувати вже набуті теоретичні знання на практиці, розвиватись та самостійно вдосконалювати свій професійний рівень при вирішенні проблемних завдань методом проектів.

Таким чином, при використанні проектних технологій в процесі дистанційного навчання, студенти матимуть змогу користуватись усіма перевагами проектних методів. До того ж, використання проектних технологій не суперечить самій концепції дистанційної освіти. Стан розвитку дистанційної освіти в Україні на сьогоднішній день не відповідає вимогам інформаційного суспільства, що прагне інтегруватись у європейську та світову спільноту. Україна відстає від країн Європи в сфері застосування технологій дистанційного навчання при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації студентів юридичних спеціальностей. Незважаючи на це, кількість студентів, що прагнуть отримати освіту дистанційно, з кожним роком зростає [1].

Основним завданням закладів вищої освіти є організація дистанційного навчання таким чином, щоб студенти не лише отримували якісний теоретичний матеріал, але й розуміли, як ці знання можна застосовувати, тобто бачити їх практичну цінність. У цьому випадку використання проектних технологій навчання у сфері дистанційної освіти в Україні не тільки покращить якість цієї освіти, але й стане наступним важливим кроком у реформуванні та модернізації освіти в цілому.

Література

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20 грудня 2000 року / Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.
2. Положення про дистанційне навчання, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від25.04.2013 № 466 / Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18.
3. Курицина В. Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра / В. Н. Курицина // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 59–63.
4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва, НАПН України, Ін-т педагогічної освіти та освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
5. Мачинська Н. І. Навчальне проектування як чинник розвитку особистості у контексті акмеологічного підходу / Мачинська Н. І. // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 226–232.

ЗАСОБИ І МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ряполова К. А.

Вивчення іноземної мови відкриває широкі можливості для естетичного виховання учнів. Визначено засоби і методи естетичного виховання учнів на уроках іноземної мови.

***Ключові слова**: естетичне виховання, іноземна мова, учні.*

MEANS AND METHODS OF REALIZATION OF AESTHETIC EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Riapolova K. A.

Learning a foreign language offers a wide range of aesthetic education for students. The means and methods of aesthetic education of pupils in foreign language lessons are determined.

***Keywords**: aesthetic education, foreign language, pupils.*

У світлі реформування української системи освіти, її інтеграції до світового співтовариства суттєво змінюються виховні пріоритети: на перший план виходить завдання підготовки особистості, здатної до самостійного вибору цінностей світової культури.

Відповідно до Закону України Про освіту (2017р.), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2002р.) одним із завдань, що постає перед сучасною школою, є виховання творчої особистості із високою емоційно-естетично культурою. Сучасне суспільство вимагає від особистості, окрім іншого, знання іноземних мов, вміння спілкуватися та розширювати свої полікультурні знання.

Основою державної політики у сфері освіти є забезпечення нерозривного зв'язку між світовою та національною культурою, виховання поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурних надбань і традицій [2]. Естетичне виховання покликане перетворити сучасні загальноосвітні школи та позашкільні навчальні заклади на осередки виховання «справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою» [3].

Ідеї виховання естетичних почуттів зародились ще в античні часи, але вже тоді відбувались зміни в розумінні сутті та завдань цього процесу. Платон та Аристотель пов’язували їх з розвитком естетики як науки, філософи Д. Дідро та М. Чернишевський вважали, що основним об’єктом естетики як науки має бути «прекрасне» і саме на це слід зважати під час формування відповідних цінностей у учнів.

Суттєвий вклад у розкриття сутності естетичного виховання у філософсько-естетичному аспекті зробили Н.І. Киященко, І.А. Гончарова. У наукових працях Є.О. Фльоріна, Ю.У. Фохт, Г.І. Шевченко висвітлені важливі проблеми теорії та методики естетичного виховання школярів. Такі педагоги як А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Ф. Русова, Ш.О. Амонашвілі, О.І. Буров, К.Д. Ушинський та М.С. Каган займались питанням теорії естетичного виховання та визначення основних понять для побудови системи естетичного виховання.

Основою естетичного виховання на уроках іноземної мови є спільна діяльність учителя та учнів, що має на меті сформувати в останніх здатність сприймати і розуміти красу мистецтва та творчої діяльності людини. Задля успішної реалізації цього завдання необхідно створити відповідні естетико-педагогічні умови, наприклад, спеціально організоване середовище в якому перебуває учень, обов’язкове мистецьке оформлення приміщення, де відбувається освітній процес, а також використання відповідної наочності на уроках іноземної мови; залучення самих учнів до мистецької діяльності, враховуючи їхні вподобання та здібності.

Зважаючи на виокремлені умови, а також на аналіз психолого-педагогічної літератури, виділено наступні засоби реалізації естетичного виховання: естетика побуту, природа, твори мистецтва,

самостійна художня діяльність учнів, виховні заходи і свята та спеціальне навчання учнів. Розглянемо кожен із них детальніше.

Значимість естетико-виховних можливостей побуту підкреслював А.С. Макаренко, який писав, що в справі виховання естетика костюму, кімнати, сходів має не менше значення, ніж естетика поведінки [2, с.416]. Джерелом естетичних переживань є природа, оскільки прекрасне у навколишньому середовищі впливає на увесь духовний стан особистості, облагороджуючи почуття. Зразки мистецтва, літератури, музичних творів – це незамінні засоби естетичного виховання на уроках іноземної мови, оскільки знайомство з мистецтвом виховує в особистостях потребу в естетичній насолоді та формує світогляд та здатність творчого осмислення дійсності. Самостійна художня діяльність учнів спрямована на реалізацію творчих задумів учнів, оскільки вони мають змогу виявити нові або покращити вже існуючі здібності. Виховні заходи і свята реалізують творчий потенціал дітей у сміливих задумах, які слугують джерелом яскравих естетичних переживань. Спеціальне навчання учнів спрямоване на формування уявлень про прекрасне, розвиток естетичних оцінок, переживань і смаків шляхом ознайомлення із творами мистецтва з подальшою інтерпретацією та аналізом, що організовуються вчителем. Тому вважаємо, що дієвість засобів реалізації естетичного виховання буде досягнуто лише при їх комплексному використанні, оскільки окремі засоби спрямовані на реалізацію вузьких конкретних цілей і не охоплюють естетичне виховання загалом.

Варто звернути увагу, що для реалізації естетичного виховання важливим є не пасивне сприймання учнями обраного матеріалу, а активізація їхньої уваги на необхідних для комплексного розуміння характеристиках музичного, літературного твору чи зразка живопису, науковцями запропоновано наступні методи: творчі завдання із використанням прийомів зіставлення та порівняння, розповідь, твір, бесіда, метод аналогії. Наприклад, зіставлення зразків живопису під час вивчення теми «Painting» спрямоване на активне свідоме сприймання та аналіз спільних та відмінних рис, а створення проблемної ситуації шляхом використання висловлювань відомих діячів мистецтва чи письменників (іноземною мовою) у бесіді спрямоване не тільки на розвиток комунікативних навичок учнів, а й аналітичного мислення. Оскільки всі методи реалізації складають єдину систему, то для досягнення необхідного якісного результату потрібно комплексно використовувати та уникати захоплення окремим методом.

Отже, вивчення іноземної мови дає широкі можливості щодо естетичного виховання учнів і важливим завданням вчителя є комплексне використання цих можливостей та свідома й цілеспрямована робота з формування естетичної особистості учня.

Запорукою успішної реалізації завдань естетичного виховання є створення естетико-педагогічних умов, шляхом використання таких

засобів реалізації естетичного виховання, як залучення учнів до творчості, художнє оформлення класної кімнати, використання творів мистецтва, спілкування з природою та організація тематичних виховних заходів і свят. Оскільки окремі засоби спрямовані на вузькі конкретні цілі, то для реалізації естетичного виховання необхідне комплексне використання усіх можливих засобів.

Використання літературних та музичних творів, а також зразків живопису вимагає цілеспрямованих дій вчителя, направлених на створення умов для комплексного розуміння твору, шляхом використання запропонованих методів: творчих завдань із використанням прийомів зіставлення та порівняння, елементів розповіді, твору чи бесіди та методу аналогії.

Естетичний потенціал іноземної мови як засобу естетичного виховання може бути використаний як потужний інструмент формування естетичної свідомості учнів.

Література

1. Артеменко Н.М. Природа і естетичне виховання школярів: з досвіду роботи сільських шкіл / Н.М. Артеменко. – К. : Дніпро, 1998. – 278 с.
2. Закон України «Про освіту» (Статті 651-14). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14]
3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.yur-info.org.ua/doc/1737798/Pro-zatverdzhennia-Kontseptsiikhudozhno-estetichnogo-vikhovannia-uchniv-u-zagalnoosvitnikh-navchalnikhzakladakh-ta-Kompleksnoi-programi-khudozhno-estetichnogo-vikhovannia-uzagalnoosvitnikh-ta-pozashkilnikh-navchalnikh-zakladakh
4. Макаренко А.С. О воспитании /А.С. Макаренко. – Москва: Издательство политической литературы, 1990. – 416 с.
5. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво / Н. Яновська // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 47 – 49.

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Столяренко Ол. В., Столяренко Окс. В.

У статті доводиться, що у підготовці фахівця важливу роль відіграють професійні цінності. Для майбутнього учителя система гуманістичних цінностей (доброта, любов до людей, толерантність) є провідною у формуванні морально-етичної культури, виборі концепції виховання.

Ключові слова: *цінності, ставлення, гуманістичні цінності, ціннісне ставлення до людини, професійні цінності майбутнього учителя, морально-етична культура, концепції гуманістичного виховання.*

VALUABLE HUMAN ATTITUDES IN THE PROFESSIONAL VALUES OF THE FUTURE TEACHER

Stoliarenko Ol. V., Stoliarenko Oks. V.

The article proves that professional values play an important role in the process of specialists training. For future teachers, the system of humanistic values (kindness, love for people, tolerance) is the leading factor fostering the formation of moral and ethical culture, the choice of the training concept.

Keywords: *values, attitude, humanistic values, value –centered attitude to a person, professional values of future teachers, moral and ethical culture, concepts of humanistic education.*

У різні періоди розвитку України ставлення до цінностей педагогічної професії в освіті залежало від стереотипів, які переважали у суспільстві та стимулювалися догмами, настановами, різними формами повчань. Але, досліджуючи історичні аспекти трансформації освітньої системи, спостерігаємо, як за будь-яких умов концепції виховання у вищій школі залежали від орієнтації системи освіти на цінності суспільства – авторитарні або демократичні.

У наш час абсолютною цінністю виступають гуманістичні пріоритети. Тому ціннісне ставлення до людини є найважливішою характеристикою педагога [7, 8]. Учитель в освітній діяльності здійснює психолого-педагогічний вплив на моральну свідомість та поведінку, оскільки наділений авторитетом самими вихованцями та їхніми батьками або особами, що їх замінюють. При цьому вихованці (або неформальні лідери в учнівському колективі) добровільно віддають учителю частину своїх владних повноважень, підтримують його морально-етичне рішення, адже вчитель для них є ідеалом мудрості та справедливості.

Для педагогічного авторитету як цінності педагогічної професії на першому плані постає необхідність формування таких моральних якостей, як толерантність (від лат. tolerantia – «терпимість») [6], гуманність, доброта, чесність і благородність особистості (особистісне значення); на другому плані – персональна відповідальність перед учнями, їхніми батьками, усім суспільством (соціальне значення) за реалізацію ухвалених морально-етичних рішень. При цьому обов’язковим для педагогічного авторитету є врахування морального плюралізму у діалозі з суспільством, яке намагається йти до прогресу і розвитку через вирішення проблем морально-етичного характеру (культурне значення), відмова від авторитаризму та тиранії, психологічного насильства тощо (універсальне значення).

Центральне місце серед цінностей педагогічної професії посідає любов до вихованців. У повсякденному спілкуванні слово «любов» сприймається як любов-пристрасть, що має почуттєвий (сердечна залежність, немотивована прихильність), платонічний (еротизм, бажання та прагнення до тілесного задоволення) та духовно-каритативний (милосердя, блаженство, жалість, співчуття) компонен-

ти. При цьому у поняття «любов-пристрасть» іноді вкладається і нігілістичний компонент (страждання, обман, хворобливий стан).

Концепт педагогічної любові визначають почуттєвий, духовно-каритативний та андрогінний (взаємодоповнення, розуміння, відповідність, гармонія) компоненти. Специфіка педагогічної любові, на відміну від любові-пристрасті, полягає у тому, що в ній плотський і нігілістичний компоненти відсутні. У такому випадку прагнення до блага самого вихованця стає ціннісним центром для вчителя, адже гармонійне поєднання адрогінного, почуттєвого та духовно-каритативного компонентів забезпечують безкорисливість і дієвість такої цінності, її пріоритет у педагогічному спілкуванні, відчуття задоволення від отриманих позитивних результатів виховного впливу.

Вітчизняна педагогіка керується теоріями, в основі яких лежить теза, що ефективність виховання культурної особистості визначає любов [9]. Любов як цінність педагогічної професії знайшла своє відображення у працях Ю. Азарова [1], Т. Бутківської [2], Г. Волкова [3], Т. Гомонової [5], Я. Корчака [4] та ін.

Саме любов вирішує усі протиріччя та становить найбільше благо для людини. Любов – це єдиний спосіб повного розуміння іншої особистості, її сутності, і тільки за допомогою духовного акту любові у людини виявляється здатність бачити суттєві риси й властивості іншої особистості, розкривати її потенціал, уміння створювати умови для її повноцінного розвитку. Така позиція зумовлена тезою про те, що людина не прагне до моральної поведінки, вона приймає моральне рішення у кожному конкретному випадку для здійснення вчинку.

Але, не зважаючи на велику кількість ідей, як підкреслює Т. Гомонова, сьогодні не виділяється як особливо важливе завдання виховання педагогічної любові, без якої моральна та педагогічна культура неможливі. При цьому автор розглядає поняття педагогічна любов як складне якісне, інтегральне, особистісне утворення, що включає емоційно-почуттєве й раціонально-розумне начала [5, с. 3-5].

Погоджуючись із думкою Т. Гомонової, додамо, що у педагогічній любові, на відміну від різних видів любові, важливим є начало діяльнісне, спрямоване на досягнення блага для суб'єкта виховного впливу із урахуванням розумного почуття міри. Отже, у понятті «любов педагога до вихованців» морально-етична специфічність виявляється в абсолютному значенні, сутність якого полягає у гармонійному поєднанні щирої зацікавленості та моральних учинків у розвитку дітей та учнівської молоді через самовиховання особистісних рис (особистісне значення) – впевненість у собі, повага до себе, милосердя і довіра до іншої особистості; взаємодії із оточенням через співробітництво та співтворчість (соціальне значення) для розвитку позитивних рис та корекції недоліків у вихованців (культурне значення) [7; 8].

Наша модель базується на засадах наукових розробок у галузі методології, теорії та практики моделювання в сфері вищої педагогічної освіти (Г. Кловак, Л. Матиленок, А. Нісімчук, Д. Новіков

та ін.), має в основі цінності педагогічної професії й, окрім цільових, теоретико-методологічних та технологічних складових, передбачає результат – позитивну мотивацію майбутнього учителя до підвищення рівня морально-етичної культури, сукупність спеціальних знань і умінь, готовність до самовиховання та генерації нових технологій та методик виховання і самовиховання, взаємозбагачення у процесі практичної професійної діяльності із дітьми та учнівською молоддю, самоконтроль і рефлексію морально-етичного досвіду.

При цьому виховання морально-етичної культури здійснюється на засадах послідовних спроб дослідження сутності моралі, етики педагога, системи моральних вчинків. Це яскраво виявляється як у нових оцінках на поведінковому рівні (враховуються не тільки загальна лінія поведінки людини, а й її окремі вчинки та їх наслідки для суспільства з точки зору його культурного прогресу), так і у нових ціннісних орієнтаціях сучасного суспільства, що відображається у концепціях гуманістичного виховання (парадигма «особистість – суспільство»), релігійного виховання (парадигма «Бог – особистість – суспільство») та формування ціннісної свідомості (парадигма «базові гуманістичні цінності – особистість – суспільство»).

Сьогодні ми маємо визначитися, в межах якої парадигми спрямовувати зусилля на виховання морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя. Ми вважаємо, що метою такого виховання має стати перемога над власним егоїзмом, знищення самовдоволеності, відчуття межі між розумним себелюбством та любов'ю до себе. Це має відбуватися у процесі розвитку морально-етичної культури особистості майбутнього вчителя, формування системи гуманістичних цінностей і ставлень до себе та інших людей.

Література

1. Азаров Ю. Педагогика любви и свободы / Юрий Азаров. – М.: Изд-во «Топикал», 1994. – 607 с.
2. Бутківська Т. Цінності: від учителя до учня : Психологічна соціологія / Т. Бутківська // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С.6-8.
3. Волков Г.Н. Педагогика любви: избранные этнопедагогические сочинения: В 2 т. / Г.Н. Волков.– Т.1.– М.: «Магистр-Пресс», 2002.– 460 с.
4. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак; Пер. К.Э. Сенкевича. – Екатеринбург : Изд-во «У-Фактория», 2003. – 351 с.
5. Гомонова Т.А. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Гомонова; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 22 с.
6. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
7. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти: [Монографія]. Кн. 1. Людський вимір : історія, минуле і сучасність / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2017. – 558 с.

8. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти: [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.
9. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм; Под ред. Д. А. Леонтьева. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во "Азбука-класссика», 2004. – 224 с.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Троян Г. В.

Викладено теоретичний аналіз структури професійної ідентичності майбутніх педагогів у психолого-педагогічних дослідженнях. Також акцентовано увагу на важливому значенні емоційно-позитивного фону і професійних установок, що є важливим компонентом формування професійної ідентичності.

Ключові слова: *ідентичність, ідентифікація, професійна ідентичність,»м'які навички», освітня парадигма.*

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

Troian H. V.

The theoretical analysis of the structureof professional identity of future teachers in psycho-pedagogical studies. The author focuses on the importance of the emotionally-positive background and professional installation, which is an important component of formation of professional identity.

Keywords: *identity, identification, professional identity, professional, «soft skills», educational paradigm.*

Сучасне знаннєве суспільство потребує нової системи освіти, що відповідає запитам прискореного розвитку майже усіх сфер соціального буття. Формується соціальний запит на самоосвіту та саморозвиток особистості. Обґрунтування специфіки формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, визначення мети, засобів і умов неможливе без усвідомлення сутнісних ознак професійної ідентичності майбутніх учителів. Це положення зумовлює аналіз структури базового поняття нашого дослідження.

Для визначення структури «професійної ідентичності майбутніх учителів» необхідно з'ясувати, вимоги, що висувають до спеціалістів освітньої галузі. Простудіювавши психолого-педагогічну літературу, можемо визначити основні здібності, якими повинен володіти випускник педагогічного закладу вищої освіти: дослідницькі, науково-пізнавальні, організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні. Крім того, найважливішими професійними якостями

педагога мусять бути визнані працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення власного професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці, усвідомлення приналежності до представників обраного фаху [2]. Зазначимо, що наведені вміння характеризують педагога з високим рівнем освіченості та сформованості професійної ідентичності, надати суспільству якого покликана система сучасної освіти. Ці вимоги знаходять своє відображення в навчальних планах, програмах навчальних дисциплін і мають бути відображені в структурі професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів до визначення структури «професійної ідентичності». Незважаючи на численні роботи, в яких розглядаються компоненти, критерії, показники, складові досліджуваної якості, не існує усталеного визначення структури «професійної ідентичності».

Розгляд проблеми ідентичності започаткували закордонні вчені (А. Адлер , Х. Беккер, А. Бодальов, Е. Гоффман, Е. Еріксон та ін.). Мовою оригіналу цей термін звучить як professional identity. Науковці розглядають ідентифікацію як основний термін поряд з емпатією; визначають її роль у структурі особистості (М. Борисюк, М. Обозов та ін.); виокремлюють види ідентичності (Е.Еріксон, А.Сергеєва та ін.). Надзвичайно важливу роль у формуванні професійної ідентичності відіграє період навчання у ЗВО, під час якого формуються фундаментальні якості особистості майбутнього фахівця-педагога. Різні аспекти впливу навчання у вищому навчальному закладі на становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя розглядають дослідники О. Романишена, Г.Гарбузова , А.Лукіянчук, Г.Лялюк та ін.

Поняття «професійна ідентичність» слід розглядати як систему, що тісно переплетена з традиційними у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній дослідницькій думці поняттями: «професійний статус», «професійне самовизначення», «професіоналізм», «професіогенез», «професійний саморозвиток», «професійна спрямованість», «професійна компетентність» тощо. Однак, якщо ці поняття відображають суть особистісної зміни під час професійної підготовки й діяльності, то «професійну ідентичність» відносять до понять, у яких «виражено концептуальне уявлення людини про своє місце в професійній групі і, відповідно, у суспільстві. Крім того, це уявлення супроводжують певні цінності, мотиваційні орієнтири, а також суб'єктивне ставлення (прийняття або неприйняття) своєї професійної приналежності»[1,с.6].

Аналізуючи науковий доробок Б. Ананьєва, О. Маслоу, Х. Теджфела та Дж. Тернера, сучасний дослідник О.Романишена представляє професійну іденттичність учителя через три складові Я-концепції [4, с.115-118]:

1. Когнітивна складова (фахові знання та професійні переконання, усвідомлення професійного Я-образу). Вона базується на когнітивному підході. Цей вибір обґрунтований тим, що ідентичність визначається як когнітивна система, що виконує роль регулятора поведінки людини у відповідних умовах. 2. Емоційна складова (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань і знань,до самого себе). Основою для формування цієї складової є екзистенційно-гуманістичний підхід. Представники цього напряму визначають ідентичність як внутрішнє усвідомлення, інтуїтивне відчуття світу та іншої людини, як спосіб сприйняття світу, де відбувається вихід за рамки свого Я; як намагання людини бути більш терплячою, люблячою, емпатійною. Саме це здатне змінити світогляд та сформувати нові критерії оцінювання себе й інших. 3. Поведінкова складова (включає потенційні поведінкові реакції на конкретні дії, які можуть бути викликані знаннями про себе і ставленням до себе.).

Основними (інтегральними) компонентами професійної ідентичності майбутнього фахівця, на думку Г.Гарбузової [1, с.8],є такі складні особистісні утворення, як «Я-образ» та «Я-концепція». Дослідниця виділяє наступні форми образу-Я майбутнього фахівця: Я-ідеальне (ідеальне уявлення про самого себе); Я-нормативне (власна відповідність певним вимогам); Я-реальне (уявлення про реальні здібності та якості) [1, с.8]. Я-концепція формується на основі Я-образу та трактується як відносно стійка, усвідомлена система уявлень про самого себе. Я-концепція дозволить майбутньому вчителеві вибудувати стратегію власної професійної підготовки і майбутнього професійного розвитку.

Зауважимо, що в наукових психолого-педагогічних розвідках немає єдиної точки зору з приводу компонентів професійної ідентичності. Наприклад, А. Лукіянчук [3, с.122] виділяє наступні компоненти професійної ідентичності педагога: комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний. Саме ці компоненти формують ядро професійної ідентичності – образ професійного Я, зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності [3, с. 122].

Досліджуючи основні віхи теорії і практики самостійної пізнавальної діяльності М. Солдатенко представляє процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів трьома напрямами. 1. Когнітивно-диспозиційний напрям, що забезпечувався різними формами навчання: лекції, семінарські заняття, дискусії, спостереження за роботою вчителів під час практики, самостійна робота з науковою літературою, підготовка доповідей. [6, с. 78]. 2. Орієнтаційно-рефлексивний напрям. Форми: рефлексивні тренінги, написання оглядів, само- і взаємооцінки, дискусії, круглі столи за участю фахівців-практиків. 3. Практико-орієнтаційний напрям. Основними формами його реалізації є ділові й рольові ігри,

моделювання професійних ситуацій та занурення в них, рольові тренінги, складання життєвих і професійних планів, перспектив, стратегій професійного розвитку, професійні практикуми. [6, с. 78].

Аналіз джерел [1 – 6] дає нам змогу виділити основні компоненти професійної ідентичності: когнітивний компонент полягає у формуванні обсягу певних професійно значущих знань та умінь; мотиваційний є основою для формування інших структурних компонентів; емоційно-ціннісний виконує безліч функцій, центральною серед яких є регуляторна; діяльнісно-практичий сприяє формуванню практичних умінь.

Література

1.Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Галина Владимировна Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – №1. – С.3-14.

2. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник. [Електронний ресурс] / І. В. Зайченко. – Режим доступу :http://pidruchniki.com/13680802/pedagogika/profesiyni_vimogi_osobistosti_peda goga – Назва з екрану.

3. Лукіянчук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу І–ІІ рівнів акредитації педагогічного профілю / Алла Миколаївна Лукіянчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm – Заголовок з екрану.

4. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. – 445 с.

5. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / Микола Миколайович Солдатенко. – К.: В-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. – 198 с.

6. Фрицюк В. А. Готовність учителя до професійного саморозвитку : навчально-методичний посібник / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 175 с.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО В ПРОЦЕСІ ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПРАКТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Хамська Н. Б.

У статті розкрито можливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі самореалізації студентської молоді під час проведеня інструктивно-методичної практики. Описано різноманітні за змістом комп'ютерні програми, сайти, блоги, роботу в режимі електронних он-лайн інструментів, які використовують студенти відповідно до власних здібностей, уподобань нахилів під час інструктивно-методичної практики

Ключові слова: *самореалізація особистості, інструктивно-методична практика, види діяльності, інформаційно-комп'ютерні технології.*

SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL IN THE PROCESS OF INSTRUCTIVE-METHODICAL PRACTICE BY MEANS OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES

Khamska N. B.

The article reveals the possibilities of using information and computer technologies in the process of self-realization of student youth during conducting of instructional methodical practice. Described is a variety of content computer programs, sites, blogs, work in the mode of electronic online tools, which are used by students in accordance with their own abilities, preferences of inclinations during instructional practice.

***Keywords**: self-realization of the person, instructional methodical practice, types of activity, information and computer technologies.*

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства особливо значимою є позиція суб'єктності особистості – здатність її до активних дій на основі усвідомленого вмотивованого ставлення до навколишньої дійсності.

Формування діяльної, ініціативної, успішної особистості, яка здатна самостійно приймати рішення, усвідомлювати свою роль у житті ефективно здійснюється в її самореалізації. Цей процес розглядається як найвищий прояв особистістю індивідуальних, професійних можливостей [1], на основі задатків, здібностей, нахилів, морально-світоглядних цінностей.

Однією із ефективних форм навчання у вищому освітньому закладі, що сприяє самореалізації особистості студента, є інструктивно-методична практика.

Особливість методики проведення інструктивно-методичної практики визначається метою, змістом, стилем і способами самовираження особистості, забезпечує свободу вибору видів діяльності за інтересами, стимулює цей процес шляхом створення ситуацій успіху: «зняття страху перед діяльністю», «персональна надзвичайність», «посилення мотивації» тощо. Кожного студента під час цього виду практики приваблює інноваційність, мобільність, динамічність в обміні інформацією, сприйнятті, розумінні інших, надає йому потужного поштовху для самовизначення, самовираження, самоствердження.

Роль педагогічної практики у життєдіяльності особистості досліджували В. Багрій, Н. Добіжа, Ю. Радченко, Л. Хомич та ін.

Можливості самореалізації студента під час інструктивно-методичної практики грунтуються на врахованні її інтересів, нахилів, уподобань. Під час цього виду практики літературну творчість студент розвиває в усіх видах діяльності, зокрема має можливість представити власні твори на місцевій студентській радіопередачі під назвою «День радості» та під час проведення творчих виховних проектів «День родини», «Україно! ти в моєму серці!», «Нас надихають подвиги

героїв», «Світ природи справжній і неповторний», «Наодинці з мистецтвом», «Таланти та їх шанувальники».

Розвиток інтелектуальних нахилів забезпечується проведенням квесту «Соціум». Студенти мають можливість створювати та розв'язувати кросворди (Cross, Crossword, Фабрика кросвордів, Crosswordus, LearningApps.org), виконувати завдання вікторин та квізів (Umapalata, LearningApps.org).

Художньо-естетично обдарована особистість розвиває свої здібності під час конкурсу малюнка на асфальті «Щастя України в посмішці дитини», «Якби я був чарівником», «В моїх руках майбутнє України», де кожен має можливість відтворити свою мрію змінити світ на краще, виявивши дотепність оригінальність, фантазію, техніку виконання. Захист малюнків проходить з елементами театралізації. Студенти демонструють особистісне ставлення до прекрасного, через власноруч написані віршовані рядки і доводять, що в кожного є вибір між добром і злом та віра в перемогу добра, виражають глибокі почуття любові до України.

Окрім того, студенти з музичними здібностями самостійно створюють музичні твори, компелюють готові уривки музики, записують нові треки, обробляють музичні уривки за допомогою електронних он-лайн інструментів, навчаються грі на музичних інструментах у режимі он-лайн (Pianu, Yousician).

Студенти, які мають здібності до комунікації і прагнуть розвивати ораторське мистецтво, мають можливість проводити тематичні дні, зокрема, «Справжній політ фантазії», «Найщиріші українці», «Супермодельєри оздоровчої дитячої зміни», «Шанувальники природи», «Перлини сміху», «Донкіхоти табірного збору». Створюючи виховні проекти, опираються на їх вихідні положення як особливого виду навчальної діяльності: активність у виборі завдання та його опрацюванні; практичної спрямованості проекту, його суспільно-корисної значущості; інтересу студентів до роботи, здатності до створення нових ідей, самостійності, творчості, колективної діяльності [4, с. 258].

У процесі виконання проектів створюються умови для формування комунікативної компетентності, тобто здатності до організації спілкування різних форм: індивідуальної, групової, колективної.

Любителі театралізованих дійств, які прагнуть удосконалити свої акторські здібності мають можливість відтворити справжній театр, переконатись у тому, що кожен є неповторним. Студенти виражають себе в різних видах театрального мистецтва (продовження сюжету картини, інсценізація пісні та танцю, шумовий оркестр, казка на новий лад, дружній шарж на відомих акторів, співаків). Його учасники планують, готують, презентують авторські програми театру оригінального жанру (театр тіней), народного театру, театру казки, детективу, пісні, пародії. Учасників вразила авторська інтерпретація поеми Т.Г. Шевченка «Тополя», зміст якої набув сучасного звучання,

постановки сюжету театру тіней «Пам'яті небесної сотні» тощо [3, с. 259].

Студенти мають можливість розміщувати відео на спеціальних сайтах (Youtue, Facebook, Instagram, Flikr), переглядати, коментувати, обговорювати, оцінювати роботи, додавати різноманітні спецефекти за допомогою програм для обробки відео (Pinnacle Studio, MovAvi, AdobeAfterEffects, SonyVegasPro, Lightworks).

Хобі, такі як майстрування, квілінг, вишивка, виготовлення поробок, аплікацій, флористика також знаходять відображення на інструктивно-методичній практиці. На майстер-класі «Художньо-прикладне мистецтво» пропонуються поради, як змайструвати щось своїми руками. Керівники майстер-класу діляться покроковими інструкціями, схемами, корисними порадами щодо створення витворів мистецтва.

Важливу роль у самореалізації особистості студента відіграють волонтерство, громадська, екологічна діяльність тощо.

Під час інструктивно-методичної практики студенти беруть участь в акції «Студенти інструктивно-методичного збору ВДПУ імені М.Коцюбинського на підтримку захисників СХОДУ». Вони пишуть листи бійцям Сходу, присвячують власні вірші, шиють білизну, виготовляють маскувальні сітки, збирають та відправляють кошти для поранених, скалічених бійців, які перебувають у госпіталі на лікуванні.

Можливість доступу студентів до сайтів, які організовують допомогу людям (VolunteerMatch, Idealist, HandsOnnetwork) та тваринам (GreenLiving, Ecofabulous, The Chalkboard, Inhabitat, Freshome, The CoolHunter), закликають до охорони навколишнього середовища, стимулюють до активної взаємодії студентів з місцевим громадами і участі їх у громадському житті та природозахисній діяльності.

Отже, інструктивно-методична практика дає можливість створити величезний простір для таких процесів як самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку, самоутвердження особистості студента, що і забезпечує її самореалізацію.

Література

1. Педагогичесий словарь. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – С. 133.
2. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: Колективна монографія / Авт. кол. О. І. Огієнко, Т. Г Калюжна, , Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун – К., 2016. – 258 с.
3. Хамська Н.Б. Досягни свого акме // Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи : колективна монографія / Акімова О.В., Каплінський В.В., Галузяк В. М., Сапогов В.А. та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 225-250.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ

Холковська І. Л.

Виокремлено й проаналізовано методичні шляхи організації виховних ситуацій, спрямованих на формування у студентів культури міжособистісного спілкування і готовності до партнерської взаємодії.

***Ключові слова**: партнерська взаємодія, студенти, культура спілкування, виховні ситуації.*

MEANS OF FORMING PARTNERSHIPS TEACHERS AND STUDENTS

Kholkovska I. L.

The methodical ways of organization of educational situations aimed at forming students of interpersonal communication culture and readiness for partnership interaction are isolated and analyzed.

***Keywords**: partner interaction, students, communication culture, educational situations.*

Психологічні і педагогічні дослідження свідчать, що найбільш ефективною з погляду забезпечення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу є діалогічна, суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до студентів і віру в їх потенційні можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення [2].

Особлива роль у становленні партнерських відносин між викладачем і студентами у ЗВО відводиться дисциплінам педагогічного циклу. Створення ціннісно-комунікативного поля взаємодії на заняттях з «Педагогіки», «Основ педагогічної майстерності», «Методики виховної роботи» орієнтує на діалог, сприяє формуванню у майбутніх фахівців якостей, що складають ядро партнерства: активна творча позиція, щирість у спілкуванні, готовність до участі в діалозі, до спільних дій, автономність, відповідальність [4].

На першому етапі формування партнерських відносин великого значення набуває створення позитивного емоційного підґрунтя навчальної взаємодії «викладач – студент». Для вирішення цього завдання необхідно орієнтуватися на певні моделі організації занять, засновані на взаєморозумінні, взаємодії і особистісній включеності у навчальний процес. Кожне заняття необхідно сприймати одночасно як форму виховання педагогічної культури студентів. Виховні ситуації бувають природними і спеціально створеними. У першому випадку педагог займає пасивну позицію, його діяльність є залежною від

обставин, що складаються. За умов цілеспрямованого включення студентів в ту або іншу ситуацію, дії викладача більш усвідомлені, він в опосередкованій формі впливає на студента, формуючи необхідні переконання, оцінки, відповідну поведінку. Хоча у першого виду ситуацій є свої плюси (перш за все, їх природність), потенціал ситуацій другого виду значно вищий.

Для застосування у практиці закладу вищої освіти ми визначили чотири типи ситуацій, залежно від переважаючого впливу на той або інший компонент професійної культури студента.

Перший тип ситуацій з переважаючим впливом на емоційний компонент культури професійної поведінки розрахований на формування ставлення до інших людей як основи етичної поведінки, що відповідає соціальним нормам. Ці ситуації обов'язково мають торкатися особистих почуттів, викликати бажання поводитися відповідно до норм професійної етики педагога.

Ситуація співпереживання. Ситуації цього виду викликають емоційний відгук у студентів, стимулюють у них аналіз власних почуттів щодо здійснення того чи іншого вчинку.

Психорольова ситуація. Студенти виступають у тій чи іншій ролі у професійно орієнтованих ситуаціях, демонструючи різні моделі поведінки і переживаючи відповідні емоційні стани.

Другий тип ситуацій з домінуючим впливом на мотиваційний компонент професійної культури поведінки був спрямований на формування потреби в дотриманні норм педагогічного мовлення, спілкування, поведінкових навичок, зовнішнього вигляду, що відповідає образу сучасного вчителя.

Ситуація спостереження за поведінкою вчителя, що не відповідає професійним нормам. Студентам демонструвалися ситуації, в яких учасники діють не відповідно до соціальних ролей, порушуючи нормативні очікування щодо поведінки вчителя і учня. Студенти брали участь в обговоренні з метою визначення об’єктивних і суб’єктивних причин конфліктогенної поведінки, прогнозування можливих наслідків для подальшої взаємодії вчителя і учня.

Ситуація самоаналізу. Цей вид ситуації має велике значення, оскільки об’єктивний аналіз можливостей, переваг дає інформацію для роздумів, є стимулом для роботи з самовдосконалення.

Ситуація вільного вибору позиції. Сутність ситуації цього виду в тому, що студент виступає в ролі активного суб’єкта вибору варіантів вирішення педагогічної проблеми.

Студентам пропонувалися проблемні питання, пов’язані зі специфікою взаємодії з важковиховуваними учнями, налагодження взаємовідносин з батьками проблемної дитини, вибору прийому педагогічного впливу. В аудиторії на стінах були розміщені написи: «Повністю згоден»; «Частково згоден»; «Не згоден». Студентам пропонувалося встати біля того напису, що у найбільшій мірі відповідає їх позиції щодо проблеми. В результаті утворилося декілька груп студентів, що поділяють певні погляди. Після обговорення

представник кожної групи обґрунтовував їх позицію. Така ситуація дозволяє замислитися над важливими і неоднозначними проблемами, дає поштовх до дискусії, вільного обміну думками і є своєрідним стартом для подальшої роботи з виховання професійної культури поведінки майбутніх учителів, що формує партнерські відносини.

Третій тип ситуацій з переважаючим впливом на когнітивний компонент спрямований на формування і закріплення знань про норми спілкування, мовленнєві засоби впливу. В більшості випадків ці знання вже є у студентів, проте вони не систематизовані, фрагментарні. В цьому випадку ситуації дозволяють осмислити існуючі знання і структурувати їх. Складніше, якщо студент не має розвинутої педагогічної уяви і утруднюється з уявленням тих або інших відносин, що можуть складатися між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Ситуація спостереження. Завдяки таким ситуаціям студенти мають можливість ознайомитися з ширшим колом способів реагування вчителя на ті чи інші ситуації, що виникають у професійному спілкуванні. Після невеликої підготовки і рецензування педагогом кожна творча група розігрує ситуацію, а решта студентів-спостерігачів ставить питання, що цікавлять, і фіксує необхідну інформацію.

Ситуація вибору моделі поведінки. В основі ситуації даного виду – принцип порівняння, що дозволяє студентам обрати модель поведінки, що відповідає їх баченню конструктивних відносин з вихованцями, і аргументувати свій вибір. Після перегляду відеозапису студенти аналізували запропоновані виступи. У процесі порівняння студенти визначали: виступ якого класного керівника найбільше відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів, їх інтересам, завданням особистісного розвитку. Результат такої роботи – формулювання правил підготовки та реалізації виховної бесіди.

Проблемна ситуація. Передбачає інтелектуальне утруднення, подолав яке студент отримує новий досвід і нові знання. Партнерські стосунки передбачають культуру спілкування. Викладач шляхом постановки системи логічних питань показує студентам важливість уміння слухати, допомагає визначити складові цього складного вміння, зосередивши увагу студентів на ознаках уважного слухача. В результаті аналізу проблемної ситуації студенти спільно з педагогом формують правила активного слухання, що є однією з умов організації партнерських стосунків. Варіанти використання даних ситуацій різноманітні. На перших етапах формування вмінь і навичок краще заздалегідь розподілити сюжети серед студентів і дати час для обдумування дій. Складніший варіант, коли студенти розігрують ту або іншу ситуацію без попередньої підготовки, при цьому педагог по ходу її коректує зміни, розвиваючи гнучкість поведінки, креативність мислення, готовність студентів до конструктивного спілкування.

Відзначимо, що проектування виховних ситуацій і їх впровадження в структуру занять сприяє цілеспрямованому і ефективному розвитку професійної культури студентів, формуванню партнерських відносин у діадах «викладач – студент», «студент – студент».

Ефективним засобом на першому етапі може бути ситуація навчання в парах як підготовчий етап для групової діяльності з метою формування спрямованості на партнера. Для реалізації цієї мети доцільно використовувати завдання, що заохочують суб'єктивні реакції, виконання яких активізує сферу емоційних і естетичних переживань особистості студента. Крім того, мета цих завдань – познайомити студента з самим собою. Вони формують потребу в самопізнавальній діяльності: чи впевнений студент у собі, чи задоволений навчанням у ЗВО, як ставиться до викладацького складу, що цінує в людях, до якого стилю професійної діяльності тяжіє. Під час неформальних дискусій, діалогів, інтерактивних ігор, інтерв'ю, проведення опитів думок студенти мають можливість виражати свої почуття, визначатися зі ставленнями до різних явищ освітнього процесу, роздумувати над своїми переконаннями і цінностями. Такі форми навчання стимулюють розвиток внутрішньої мотивації (задоволення програмою діяльності, розвиток пізнавальних інтересів), що забезпечує усвідомлене сприйняття, зацікавлене засвоєння професійних знань. Активність і зацікавленість виявляються в тих випадках, коли студенти ведуть обговорення, орієнтуючись на особистий досвід і пережиті емоції. Індивідуальне світосприйняття слугує джерелом виникнення інтересу і поваги до іншої особи і реалізується в спілкуванні. Проте, якщо студенти не бажають говорити про свої почуття, їх стриманість у цьому плані потрібно поважати, надаючи їм право вибору інших тем.

Студенти на практиці засвоюють такі ознаки товариських бесід, як свобода, щирість спілкування, невимушеність, внутрішня і зовнішня терпимість до позиції співбесідника, безкорислива взаємозацікавленість. Бездоганність окремих висловів у даному випадку не дуже важлива: відбуваються, перш за все, загальне емоційне самовираження, обмін враженнями, що накопичилися. Партнера в такій бесіді цінують не тільки за компетентність, але і за те, що з ним легко, що він уміє зрозуміти і вислухати. Студенти починають розуміти, що партнерські відносини допускають значні культурні відмінності, але водночас передбачають безоцінне позитивне ставлення.

Ефективним методом формування партнерських стосунків можуть бути навчальні дискусії, які стимулюють суб’єктну активність студентів, вияв і порівняння різних поглядів як значущих позицій. Проведення групових дискусій дає змогу ефективно розв’язувати низку важливих завдань: уточнювати та корегувати професійно-ціннісні орієнтації студентів; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях взаємодії; демонструвати варіативність рішень, характерну для педагогічних ситуацій; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, доводити свою точку зору, активно відстоювати власну позицію, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії [1, с. 68].

Під час діалогового спілкування порівнюються особисті і суспільні цілі, способи їх досягнення, плани на майбутнє. Це добрий привід для порівняння ціннісних світів університетського співтовариства, для дискусійного обговорення окремих позицій студентів і викладачів. Дебатування викладача зі студентом не підриває авторитету педагога, а зміцнює його, викликаючи захоплення і схвалення студентів. Студенти, відчуваючи психологічну підтримку викладача, вільно повідомляють про себе, своє ставлення до тих або інших явищ, вони ніби уточнюють для себе, які ж саме це ставлення і переваги, усвідомлюючи своє автономне «Я».

За умов роботи над складною темою корисним є використання завдань, вирішення яких потребує застосування критичного мислення, тобто студенти під керівництвом викладача усвідомлено ставлять під сумнів ті або інші положення, думки і вислови. Критичне мислення є запорукою формування небайдужих до педагогічної професії майбутніх фахівців, готових думати, вирішувати проблеми і спілкуватися. Проблемні питання і завдання розвивають творче мислення, вміння вичленовувати проблему, оцінювати її, прогнозувати етапи вирішення, осмислювати можливі наслідки різних дій. Цінність таких завдань полягає в тому, що вони стимулюють студентів до саморефлексії, до «праці душі» (за В. Сухомлинським), відкриття своїх можливостей у вирішенні проблемних ситуацій.

Неформальне оцінювання студентів, обґрунтовані коментарі викладача, що передають його емоційну «підключеність» до успіхів або невдач студента, є складовою партнерських відносин викладачів і студентів в університеті. Усні коментарі педагога, який здатен підбадьорити, дати надію, пом'якшити гіркоту невдачі, викликати позитивні емоції, контролювати негативні емоції, створюючи відчуття психологічного налаштування один на одного, комфортності спілкування – надзвичайно важливі компоненти успішності партнерства. Тому емоційно-виразні методичні прийоми, діалоговий контекст яких має в своєму розпорядженні великі можливості для пробудження позитивних емоцій, переживання таких емоційних станів, як радість, інтерес, здивування, мають велике значення. Вони мотивують навчання, розвивають бажання досліджувати, розширювати свій досвід, полегшують взаємодію, додають упевненості студентові, відчуття особистої значущості, готують до подолання професійних труднощів [3].

Література

1. Галузяк В. М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 37. – Вінниця, 2012. – С. 63-71.

2. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука:

информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина.– М.: Флинта, 1998.– 200 с.
4. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 134-141.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Шахов В. І.

Статтю присвячено аналізу психологічних особливостей формування професійної ідентичності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: *професійне самовизначення, професійне становлення, професіоналізація, професійна ідентичність майбутніх фахівців соціономічних професій.*

FORMING OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL PROFESSIONS

Shakhov V. I.

The article is devoted to the analysis of psychological peculiarities of the formation of the professional identity of future specialists of social professions in the process of professional training in higher educational institutions.

Keywords*: professional self-determination, professional formation, professionalization, professional identity of future specialists of socio-occupational professions.*

Трансформації, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, впливають на формування самосвідомості, а також професійної ідентичності студентської молоді. Розбудова демократичного суспільства в Україні ставить вимоги до розвитку ініціативної, відповідальної, самостійної особистості, здатної до активного перетворення себе та довкілля. Ці завдання безпосередньо пов’язані з розвитком у суспільно активної молоді професійної ідентичності як складної інтегративної властивості особистості, що робить її відповідальною за результати власного професійного становлення.

Проблема професійної ідентичності цікавила багатьох представників різноманітних наукових течій і шкіл. Зокрема, джерела розвитку ідентичності особистості були однією із ключових ідей психоаналітичної теорії З. Фрейда, який розглядав її становлення в зв’язку з ідентифікацію та інтеріоризацію батьківського авторитету;

набуттям особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності (А.Фрейд) [6]; самоідентичністю (Е. Еріксон) [5]; саморегуляцією, самоконтролем та самоефективністю (А. Бандура) [3]; незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки (Дж. Хілл); самовираженням та самоздійсненням (Р. Хевігхерст); розвитком когнітивної сфери (Ж. Піаже); розвитком «Самості» й формуванням «Я-концепції» (Р.Бернс, К.Роджерс) [4; 7].

У радянській та вітчизняній психології розвиток професійної ідентичності особистості розглядається у зв'язку з процесом привласнення цінностей, зразків поведінки, які формують полісуб'єкта розвитку (О.Леонтьєв, С. Рубінштейн, В.Давидов); активністю, що є основою розвитку особистості як суб'єкта (Л.Божович); континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В.Татенко); психологічними механізми зародження й здійснення особистості як суб'єкта професійної діяльності (С. Максименко). Становлення фахівця полягає в повноцінному оволодінні професією, яке закономірно супроводжується зміною уявлень про себе, свої здібності, інтенсивним самовизначенням і пошуком власного місця в професійному світі. Це актуалізує проблему становлення професійної ідентичності.

Зважаючи на те, що психологія «стає самостійною практичною дисципліною» переживає свого роду «прагматичний бум» з'являється необхідність звернення до проблем професіоналізму психологів, адекватної підготовки майбутніх психологів. Крім того, в сучасному суспільстві з'явилося соціальне замовлення, масовий попит на психологічні послуги: індивідуальне психологічне консультування, психотерапію, психокорекцію, соціально-психологічні тренінги тощо.

Формування професійної ідентичності відбувається в процесі професіоналізації. Поняття «професіоналізації» найчастіше розуміється як оволодіння людиною системою професійних знань, умінь, навичок, як безперервний процес професійного розвитку людини з моменту вибору професії до припинення активної трудової діяльності. Професіоналізація – це процес становлення фахівця, що включає в себе вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей і здібностей, освоєння правил і норм професії, формування та усвідомлення себе як фахівця, збагачення досвіду професії за рахунок особистого внеску, розвиток власної особистості засобами професії.

Л. Шнейдер [2] виділяє такі етапи становлення професійної ідентичності, які співвідносяться з етапами психічного розвитку дитини й історичного розвитку професійної ідентичності в соціогенезі: допрофесійний, передпрофесійний, просвітницький, професійний. У психологічному сенсі за Е. Еріксоном, при становленні професійної ідентичності людина проходить ті ж етапи, що й при соціалізації – довіру, автономію, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграцію. В усталеному завершеному варіанті професійна ідентичність складається тільки на досить високих рівнях оволодіння професією і виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу [5].

Т. Буякас зазначає, що формування ідентичності в сучасного фахівця часто має мало усвідомлюваний характер, оскільки чимало трудових операцій уніфікуються в результаті застосування подібних технічних засобів діяльності в різних професіях. Це певною мірою уповільнює формування цілісного уявлення людини про свою роль у власне професійному процесі, без якого неможливе розуміння свого місця в професійному середовищі і досягнення рівня професійної майстерності [0].

Література

1. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 28 – 39.
2. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
3. Bandura A. Social-learing theory of identificatory processes // Goslin D. A. (ed.). Handbook of Socialization theory and research. Chicago, 1969.
4. Burns R. B. The Self Concept. Longman, London and New York. 1979.
5. Erickson E.H. Identity and the life cycle: Selected papers / E. H. Erickson // Psychological Issue Monograph Series. – 1 (No.1). – New York: International Universities Press, 1959. – 266 p.
6. Freud A. The Ego and the mechanisms of defense // The writings of Anna Freud, Vol. 2, London, 1977.
7. Rogers C. Inside the world of Soviet proffessionals // Journal of Humanistic psychology, 1987.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Шахов В. В.

Статтю присвячено визначенню ієрархії психологічних детермінант становлення професійної ідентичності особистості в студентському віці та виявлення особливостей їх взаємодії в процесі професійної підготовки студентів-психологів.

Ключові слова: *професійне самовизначення, професійна ідентичність майбутніх психологів, психологічні детермінанти розвитку професійної ідентичності, самооцінка, локус контролю.*

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF PERSONALITY IN STUDENT AGE

Shakhov V. V.

The article is devoted to the definition of the hierarchy of psychological determinants of the formation of the professional identity of the individual in the student's age and to identify the features of their interaction in the process of

professional training of students-psychologists.

***Keywords**: professional self-determination, professional identity of future psychologists, psychological determinants of professional identity development, self-esteem, locus of control.*

З метою визначення ієрархії психологічних детермінант становлення професійної ідентичності особистості в студентському віці та виявлення особливостей їх взаємодії в процесі професійної підготовки студентів-психологів ми застосували процедуру факторного аналізу. В нашому дослідженні взяли участь студенти-психологи, які навчаються у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на першому та четвертому курсах.

Завдяки проведеному емпіричному дослідженню було виокремлено чотири фактори, в змісті яких виявлено ієрархічну значущість основних складових психологічних детермінант, які впливають на розвиток професійної ідентичності студентів-психологів. Ці фактори також відображають зміст професійної ідентичності студентської молоді та зумовлюють психологічні особливості її прояву.

Аналіз структури першого фактора та змістових характеристик показників тих детермінант, що його утворюють, дозволив визначити його як «особливості ставлення студентів до себе як до майбутнього психолога». Особливо значущими показниками цього фактору є складові афективного чинника розвитку професійної ідентичності студентів-психологів: самооцінка (0,96), самоприйняття (0,82) та самоставлення (0,81). Це означає, що студенти, яким властива висока адекватна самооцінка, позитивне ставлення до себе та безумовне прийняття себе, своїх психологічних особливостей, схильні більш активно проявляти власну життєву позицію й змінювати оточення та себе, ніж їх однокурсники, які не мають таких характеристик так званого афективного компоненту професійної ідентичності. Адекватна позитивна оцінка своїх якостей дозволяє юнакам ставити мету, яку вони можуть досягнути та яка сприятиме їх подальшому саморозвитку. Завищена самооцінка зумовить вибір студентом мети, для досягнення якої він ще не має ресурсів. Така особистість ще не готова відповідати тим вимогам, які висуває до себе. Студенти з заниженою самооцінкою при вирішенні поставлених завдань керуються наявними ресурсами, ставлячи перед собою задачі, які вони легко вирішують, а в разі невдачі переживають емоційні травми. Це ускладнює їхній саморозвиток та зменшує здатність позитивно перетворювати власне життя. Таким чином, неадекватна самооцінка студентства спотворює сприйняття своєї ролі та можливостей змін у собі й оточуючих.

Прийняття себе дозволяє студентові довіряти собі при виборі рішень та більш адекватно обирати методи впливу на оточення з метою його змін. У разі невдалого результату вчинені дії вважаються

неефективними й у подальшому не застосовуються, а отже, набутий досвід сприяє саморозвитку. Таким чином, процес саморозвитку не припиняється й зміна ставлення до себе не відбувається. Така особа здатна до подальших дій. У разі, коли студент не приймає власні якості, поразка сприймається як особиста трагедія, важко переживається та супроводжується негативними емоціями. Це може на певний час призупинити активність молодих людей та викликати невпевненість у здатності щось змінити. При повторенні невдачі неприйняття студентом самого себе може посилюватися.

Отже, вплив самоставлення на розвиток професійної ідентичності майбутніх психологів є беззаперечним. Позитивне самоставлення сприятиме прояву активності особистості в прийнятті власного рішення та зміні себе й оточуючого світу. Усвідомлення своїх успіхів і невдач у минулому, порівняння себе «сьогоднішнього» з собою «вчорашнім» дозволяє студентові ефективно змінювати своє майбутнє.

Таким чином, розвиток професійної ідентичності в студентському віці переважно визначається психологічними особливостями самооцінки, самоприйняття та самоставлення.

На другому місці перебуває фактор «особливості уявлень студентів про себе». Найбільше факторне навантаження отримали показники тих складових, що визначають характеристики когнітивного чинника розвитку професійної ідентичності в студентському віці: рефлективність (0,81), цілепокладання (0,57) та «образ Я», який представлений уявленнями студентства про наявність у себе соціально бажаних (0,74) і вольових (-0,32) якостей та про рівень власної активності (0,58). Таким чином, коли студент розуміє, як він сприймається оточуючими, осмислює особливості взаємодії з ними, тоді він краще усвідомлює й регулює власну діяльність. Розвиток рефлективності особистості сприятиме також формуванню індивідуального стилю професійної діяльності особистості при регуляції власного буття. Усвідомлення студентом себе, власних якостей і особливостей, успіхів та невдач впливає на реалізацію задумів юнака, актуалізуючи усвідомлення «авторства» свого життя.

Третє місце за впливом на розвиток професійної ідентичності у студентському віці займає фактор «особливості навчально-професійної мотивації студентів». Високі показники факторного навантаження тут отримали складові мотиваційного чинника розвитку професійної ідентичності особистості: смисложиттєві та ціннісні орієнтації студентів.

Визначені життєві орієнтації (0,80) при вирішенні життєвих та професійно значущих задач забезпечують студентові можливість бути суб'єктом свого життєвого шляху. Якщо студент усвідомлює мету свого професійного зростання, досягає її та відчуває при цьому задоволення, то він реалізує свій духовний потенціал та мотивує себе розвиватися й надалі, ставити перед собою нові цілі, співвідносити їх з власними можливостями.

Суттєвий вплив на розвиток професійної ідентичності студентства здійснює локус контролю життя (0,80). Це означає, що впевненість у тому, що вони самі можуть керувати власним життям, втілювати свої задуми, приймати рішення та нести за це відповідальність, дозволяє юнакам активно самореалізуватись та успішно змінювати себе й оточення. Локус контролю Я (0,76) виявляється в сприйнятті себе як такої людини, яка має достатньо сил і волі для зміни власного життя та може виступати його творцем. Роль результативності життя (0,63) в розвитку професійної ідентичності студента виражається в задоволеності власною самореалізацією, наданні смислу задумам, які вже були здійснені і які лише заплановані в майбутньому. Цікавість та насиченість життя (0,63) також спричиняє розвиток тих особистісних якостей, які дозволяють студенту активно змінювати дійсність, адаптувати її до своїх потреб і бажань. Спрямованість на часову перспективу, бажання бути реалізованим у майбутньому визначають прагнення до самореалізації в теперішньому.

Четвертий фактор «особливості регуляції поведінки студентами» включає такі показники складових конативного чинника розвитку професійної ідентичності, як самоконтроль, самоуправління та автономія. Низький рівень самоконтролю (-0,48) в спілкуванні більше, ніж інші показники цього фактору, спричиняє розвиток професійної ідентичності студентства. Це означає, що при взаємодії з іншими студент може бути занадто емоційним, «незрозумілим» іншим, спонтанним. Така поведінка часто не сприяє взаєморозумінню та побудові довірливих дружніх взаємин. Водночас студент, який гнучко реагує на зміну ситуації, здатен до рефлексії та вміє керувати собою, виявляється нездатним до спонтанної реакції, не завжди є автономним у своїх проявах.

На розвиток професійної ідентичності студентства також впливає спосіб, у який вони зазвичай врегульовують конфлікти. Зокрема, найбільше факторне навантаження з цих способів мають співпраця (0,47) та суперництво (-0,46). Так, якщо студент здатен співпрацювати задля досягнення мети обох сторін конфлікту та може враховувати інтереси опонента, він сам виступає автором їх стосунків, усвідомлює свою роль та відповідальність за них. Обрання суперництва як способу подолання суперечності студентом заважає розвитку його професійної ідентичності.

Найменший вплив з показників цього фактору на розвиток професійної ідентичності студентства здійснює їх особистісна автономія, яка вважається показником психологічної зрілості людини. Значущість показників автономії у цьому факторі становить: функціональної автономії – 0,20, емоційної – 0,15 та поведінкової автономії – 0,32. Отже, прагнення студента діяти відносно незалежно від середовища особливо проявляється в стосунках з батьками. Внутрішня каузальна мотивація діяльності студента сприяє більш усвідомленому вияву його активності.

Отже, ми можемо говорити про наявність відмінностей в уявленнях студентів 1 і 4 курсів про себе як фахівця, про інших фахівців і про ідеального професіонала. Виявлені нами відмінності в професійній ідентичності обумовлені оволодінням професійними знаннями, наявністю досвіду практичної діяльності, наявністю кризи професійної ідентичності.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Шиманська А. С.

У статті розглядаються характеристики суб'єктної позиції: активність, цілепокладання, свобода вибору, відповідальність, саморозвиток, розуміння і прийняття іншого, унікальність. Зазначено, що особистісна позиція визначає рівень суб'єктності людини і є необхідною умовою суб'єктності Іншого.

***Ключові слова**: суб'єктність, активність, цілепокладання, свобода вибору, відповідальність, саморозвиток, прийняття іншого, унікальність.*

CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVITY OF PERSONALITY

Shymanska A. S.

The article deals with the characteristics of the subject position: activity, goal-setting, freedom of choice, responsibility, self-development, understanding and acceptance of the other, uniqueness. It is noted that the personal position determines the level of subjectivity of a person and is a necessary condition for the subjectivity of the Other.

***Keywords**: subjectivity, activity, purpose-setting, freedom of choice, responsibility, self-development, adoption of another, uniqueness.*

Суб'єктність є особистісною властивістю людини, що розкриває сутність людського способу буття і полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу й себе у ньому, здатності здійснювати взаємозумовлені зміни у світі й у людині [1]. Суб'єктність як здатність до самодетермінації є одним із критеріїв зрілості особистості [2].

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дозволив нам виокремити і визначити атрибутивні характеристики суб'єктної позиції. Відправною характеристикою суб'єктності є *активність*. В першу чергу під активністю розуміється здатність людини свідомо, цілеспрямовано перетворювати навколишню дійсність. Активність – це прагнення суб'єкта вийти за власні межі, розширити сферу діяльності, діяти за межами вимог ситуації і рольових приписів. Активність людини має свідомий характер. Свідомість суб'єкта принципово відрізняється від реактивності, яка пов'язана із задоволенням потреби в належній пристосованості до ситуації. Активність є потребою в самій активності і діяльності, що

виходять за адаптаційні межі досягнутого (М. Каган). Активність виступає обумовленими суб'єктом моментами руху, що забезпечують становлення, реалізацію і видозміну діяльності (В. Петровський).

Наступною характеристикою суб'єктності вважаємо *цілепокладання,* під яким розуміємо процес моделювання результату ще не здійсненої діяльності, представлений у психіці найчастіше образом, уявною моделлю майбутнього продукту, якісними або кількісними характеристиками або системою знаків і понять (В. Полонський). Цілепокладання виконує спонукальну, пізнавальну, керівну функції. Сам акт цілепокладання включає діагностику, прогноз і проектування, які в сукупності забезпечують розуміння і визначення мети діяльності; аналіз об'єктивних можливостей у реалізації визначеної мети; вибір форм, методів і засобів з урахуванням загальних, особливих та індивідуальних властивостей особистості; складання програми майбутньої педагогічної діяльності [6]. Цілепокладання є особливою специфічною формою реалізації причинно-наслідкових стосунків. Цілі людини, будучи детерміновані її потребами і можливостями, у свою чергу, виступають як ідеальні спонукальні сили (інформаційні причини) процесу діяльності. Специфіка цілепокладання полягає в тому, що причинне відношення виступає в діяльності суб'єкта як відношення між метою, засобом і результатом, як цільове відношення.

Під цілепокладанням розуміється формування індивідом предметної основи, необхідної йому діяльності: її мотивів, цілей, завдань. Поняття «цілепокладання» ширше співзвучного йому поняття «цілеутворення». Останнє охоплює процеси постановки суб'єктом «цілей» у звичайному значенні цього слова як усвідомлених орієнтирів подальших дій, тоді як цілепокладання означає формування початкової основи майбутніх проявів активності, постійне ядро в переходах: мотив – мета – завдання. У контексті аналізу руху діяльності це означає виникнення саме нової цільової перспективи в індивіда. У зв'язку з цим діяльність визначається як єдність цілеспрямованої і цілепокладальної активності людини, що реалізує і розвиває систему її відносин зі світом.

За рахунок існування мети індивід виглядає значно вільнішою істотою, ніж будь-яка річ у «ланцюгах причинності» (В. Петровський). *Свобода вибору* мети, способів і засобів її реалізації, що освоюються в ході розвитку культури, – наступна характеристика суб'єктної позиції. Свобода – це передусім розвинена здатність суб'єкта долати перешкоди, здатність діяти, виходячи за існуючі стереотипи, і в той же час усвідомлення відповідальності перед собою та іншими. Вільний суб'єкт вносить корективи у свою діяльність, змінює обставини і самого себе, виходячи з поставленої мети. Людина сприймає себе як причину того, що відбувається, як причину серед причин (В. Горшкова, В. Петровський). Вільна людина почуває себе частиною світу, але в той же час і не залежною від нього (Е. Фромм). Вільна людина має автономність, незалежність від

впливу зовнішнього середовища і обставин. Вона самостійна і суверенна у виборі мотивів, цілей, стилю поведінки і засобів діяльності і одночасно відповідальна за прийняті рішення [1].

Вільний вибір виступає як прояв ціннісного ставлення суб'єкта, оскільки тільки у разі можливості вибору відбувається усвідомлення індивідом цінності об'єкту і тим самим формується особливий вид ставлення до нього – ціннісне ставлення. Вільний вибір реалізує специфічно людську здатність, яка не кодується і не транслюється генетично, а складається у кожного індивіда прижиттєво, тобто виховується (М. Каган). Можливість вибору створює передумову для виникнення відповідальності, яка передбачає ідентифікацію внутрішніх цінностей особистості з цінностями соціуму. Відповідальність є похідною від позиції особистості, оскільки обумовлена мотивами, потребами, цілями особистості. *Відповідальність,* таким чином, є формою прояву особою своїй суб'єктності і є ще однією характеристикою суб'єктної позиції.

Передбачаючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої реальні досягнення і недоліки, людина прагне до самовдосконалення за допомогою діяльності, спілкування з іншими людьми. Основною характеристикою суб'єкта є потреба в самовдосконаленні, саморуху, в побудові себе як особистості. *Саморозвиток* – процес активної, послідовної, прогресивної і в цілому безповоротної якісної зміни психологічного статусу особи. Основу саморозвитку складає активність самої особистості. Суб’єктність пов’язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. Суб’єктність проявляється у здатності особистості брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин, а також стосовно своєї психофізіологічної заданості [2; 3].

Розуміння і прийняття іншого є наступною важливою характеристикою суб'єктності педагога, оскільки суб'єктність виявляється не лише і не стільки в пізнавальному і діяльнісному ставленні до світу, скільки у ставленні до інших людей. Приймаючи іншу людину, ми допомагаємо їй ставати суб'єктом. Саме ця характеристика розкриває ставлення педагога до учня як до цінності. «Конструюючи простір розвитку особистості, – справедливо зазначає В. Серіков, – педагог визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи з іншою особою, він, безумовно, працюватиме з самим собою. Цей процес буде відбуватися як взаємна реалізація (співреалізація), як взаємнорозподілена дія. Ця спів-діяльність матиме емоційно-смислову спільність для обох суб'єктів при відмінності операціонального складу дій і виконуваних при цьому функцій. Емоційно-смислове забезпечення дій і предметів сфери спілкування виступає тут як своєрідний механізм становлення інтимного світу вихованця» [7, с.20] .

Розвиток особистості передбачає її «експансію» в інші світи, в даному випадку персоніфікацію, продовження себе в іншому. Внутрішній план людини, що забезпечує здатність людини до саморозкриття і розкриття суб'єктного початку іншої людини, включає ставлення до іншого як до самоцінності; потреба в позитивній свободі, можливість самопроектування майбутнього; внутрішню відповідальність перед собою й іншими; прагнення до надбання наскрізного загального сенсу життя та ін. (Б. Братусь). Така особистісна позиція визначає рівень суб'єктності людини і є необхідною умовою розвитку суб'єктності іншого.

Цілеспрямована активність, пов'язана зі здатністю до цілепокладання, свобода вибору і відповідальність за нього, здатність до саморозвитку, розуміння і прийняття іншої людини створюють індивіда, який відрізняє себе від інших, є неповторним і не може бути зведений до властивостей іншого, тобто обумовлюють *унікальність індивіда*, яка виступає як інтегральна характеристика суб'єктності і визначає відповідно суб'єктність позиції. У цій характеристиці виявляється авторська позиція, оригінальність, неповторність, особливість, творче здійснення діяльності, інноваційність.

Отже, аналіз різних підходів до розуміння психологічного змісту суб'єктності дає підстави визначити її основні характеристики: активність, цілепокладання, свобода вибору, відповідальність, саморозвиток, розуміння і прийняття іншого, унікальність.

Література

1. Волкова Е.Н. Психологические аспекты субъектности педагога / Е.Н. Волкова. – Н.Новгород: НГЦ, 1997. – 180 с.
2. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2010. – Т. 1. – Вип. 3 (додаток 1). – С. 258-265.
3. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212-216.
4. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
5. Долгова В.І. Психолого-педагогічні проблеми формування готовності до інноваційної діяльності у керівників системи освіти: автореф. дис. канд. пед. наук / В.І. Долгова. – Київ, 2007. – 20 с.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1997. – 159 с.
7. Сериков В.В Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков / Педагогика. – 2004. – №5. – С. 16-21.

Відомості про авторів

Бабій В. М. – кандидат економічних наук, викладач кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бабій Л. С. – викладач вищої категорії Вінницького торговельно-економічного коледжу.

Біліченко О. В. – голова циклової комісії хірургічних дисциплін Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

Богоносюк З. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Волошина О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк В. М. – кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Герасимова І. Г. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гладун О. В. – методист відділу координації методичної роботи КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

Грицак Н. Р. – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ).

Грушко О. В. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Губіна С. І. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гуменчук К. М. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Гуменюк І. П. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк М. О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дацюк О. – вчитель англійської мови та літератури КЗ «ЗШ І ступеня №5 Вінницької міської ради».

Демидас А. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Добровольська Р. О. – аспірант кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дудікова Л. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Дячинський Р. В. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Ємець К. І. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Завірюха О. А. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Зайда Джозеф (Joseph Zajda) – доцент факультету освіти і мистецтв Австралійського католицького університету (м. Мельбурн, Австралія) (Associate Professor in the Faculty of Education and Arts at the Australian Catholic University (Melbourne Campus)).

Ігнатовська Р. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського державного університету внутрішніх справ МВС України.

Іпатов В. М. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський В. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Клімов С. І. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Котов Г. В. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кравчук В. В. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Лавренчук О. П. – студентка магістратури факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Лавриченко Л. М. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Лазаренко Н. І. – кандидат педагогічних наук, професор, ректор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Липовенко Т. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Лук'яненко Б. А. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Люлек Барбара (Barbara Lulek) – викладач кафедри загальної педагогіки та методології наукових досліджень Жешувського університету (м. Жешув, Польща) (adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Edukacyjnych, Uniwersytet Rzeszowski).

Макодай І. І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Мельник І. М. – аспірант кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Московчук О. С. – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Нагорняк С. В. – кандидат педагогічних наук, завідувач економіко-правового відділення Вінницького кооперативного інституту.

Наземчук К. О. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Непомняща Г. І. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Обштир Б. М. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Оніщук А. П. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Опушко Н. Р. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Паламарчук Т. І. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Подолянчук Д. С. – аспірант кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Поліковський А. І. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Попенко Ю. – студентка магістратури факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Прудивус О. А. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Рисинець Н. О. – аспірант кафедри БЖДПБ Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Окс. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Ол. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Троян Г. В. – аспірант ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк В. А. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Н. Б. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Холковська І. Л. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов В. В. – асистент кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов В. І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шиманська А. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Яворська М. Д. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

ЗМІСТ

Лазаренко Н. І. Моделі загальнопедагогічної підготовки вчителя в європейських країнах 3

Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів 12

Joseph Zajda. Effective Constructivist Pedagogy for Quality Learning in Schools 21

Barbara Lulek. Współbycie, współdziałanie, zaangażowanie. Działania środowiskowe sposobem przygotowania przyszłych nauczycieli do współpracy (na przykładzie badań prowadzonych na Podkarpaciu) 34

Бабій В. М. Менеджмент вищої школи як інструмент реформування системи професійної освіти 43

Бабій Л. С., Бабій В.М. Особливості підготовки менеджерів освіти 46

Біліченко О. В. Прийоми підготовки студентів до формування професійно-етичних відносин 50

Богоносюк З. В. Психологічні парадигми дослідження міжособистісних конфліктів 55

Волошина О. В., Ємець К. І. Модель корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу 59

Герасимова І. Г. Гуманістичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів-керівників закладів освіти 63

Гладун О. В. Аналіз готовності майбутнього вчителя до роботи з учнями з низьким статусом в учнівському колективі 68

Грицак Н. Р. Психологічний аспект формування національної свідомості у майбутніх учителів зарубіжної літератури 72

Грушко О. В. Метод проектів як засіб розкриття та розвитку творчих здібностей школярів на уроках англійської мови 76

Губіна С. І., Котов Г. В. Керівник закладу освіти і професійна мобільність 78

Кравчук В. В. Моральне виховання школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського 81

Гуменчук К. М. Методи і прийоми формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів 86

Гуменюк І. П. Критерії, показники та рівні сформованості естетичних смаків молодших школярів 89

Давидюк М. О., Яворська М. Д. Використання настільних ігор у ході професійної підготовки майбутнього вчителя 93

Дацюк О. Лінгвопізнавальний мотив у системі спонук до вивчення іноземної мови 96

Демидас А. В. Управління загальноосвітньою школою як педагогічна категорія 100

Добровольська Р. О. Проблема розробки змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики 105

Дячинський Р. В. Теоретико-методологічний аналіз поняття «діалогічне спілкування» 110

Ємець К. І. Виховання самостійності у дітей з особливими освітніми потребами в процесі ігрової діяльності 115

Завірюха О. А. Феномен організаційної культури 119

Ігнатовська Р. В. Мотиваційний потенціал групової навчальної діяльності студентів 123

Іпатов В. М. Розвиток моральної свідомості студентської молоді як соціально-педагогічна проблема 129

Каплінський В. В. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу 133

Клімов С. І. Проблема самореалізації педагогів 137

Лавренчук О. П. Експериментальна модель і методика розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку 141

Лавриченко Л. М. Роль творчої рефлексії у вдосконаленні комунікативної компетентності вчителя 145

Липовенко Т. В. Виховний потенціал сім'ї 148

Лук'яненко Б. А. Критерії та показники сформованості суб'єктної позиції у майбутніх учителів 152

Макодай І. І., Дудікова Л. В. Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови 155

Мельник І. М. Соціальні чинники формування професійної ідентичності майбутнього вчителя 161

Московчук О. С. Критерії та показники сформованості соціальної компетентності студентів – майбутніх учителів 165

Нагорняк С. В. Педагогічні умови формування правової свідомості студентів у процесі виховної роботи 171

Наземчук К. О. Розвиток навичок діалогічного мовлення як соціально-гуманітарна проблема і лінгводидактичне завдання 174

Непомняща Г. І. Методико-математична підготовка майбутніх вчителів початкової школи 177

Обштир Б. М. Інноваційні процеси в сучасній українській освіті.....180

Оніщук А. П. Інноваційний потенціал педагогічного колективу як соціально-педагогічне явище.....184

Опушко Н. Р. Гендерно-вікові аспекти інтернет-залежності серед молоді.....188

Паламарчук Т. І., Фрицюк В. А. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до розвитку національної самосвідомості учнів.....191

Подолянчук Д. С. Волонтерство – важлива складова діяльності молоді української діаспори.....195

Поліковський А. І. Теоретичні підходи до вивчення особливостей організаційної культури.....200

Попенко Ю. Використання наочності у процесі навчання англійської мови на середньому етапі середньої школи.....204

Прудивус О. А. Оцінювання ефективності управління в освітньому менеджменті.....207

Рисинець Н. О. Використання проектних технологій в процесі дистанційного навчання студентів юридичних спеціальностей.....211

Ряполова К. А. Засоби і методи реалізації естетичного виховання на уроках іноземної мови.....213

Столяренко Ол. В., Столяренко Окс. В. Ціннісне ставлення до людини в системі професійних цінностей майбутнього учителя.....216

Троян Г. В. Сутність і структура поняття професійної ідентичності майбутніх учителів.....220

Хамська Н. Б. Самореалізація студента педагогічного ЗВО в процесі інструктивно-методичної практики засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.....223

Холковська І. Л. Засоби формування партнерських відносин викладача і студентів.....227

Шахов В. І. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців соціономічних професій.....232

Шахов В. В. Психологічні детермінанти розвитку професійної ідентичності особистості в студентському віці.....234

Шиманська А. С. Характеристики суб'єктності особистості.....238

Відомості про авторів.....242

Наукове видання

Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ» м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.

Відповідальний за випуск: ***Галузяк В. М.***

Підписано до друку 04.12.18.
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 16,5. Обл.-вид. арк. 14,13.
Наклад за замовленням. Зам. № 39.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, http://www.tvoru.com.ua
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69–67–69, 603–000.