

ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ**

1–2 грудня 2017 р.

м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Іляшко Олександр Олександрович – директор Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, доцент кафедри кримінально-правових дисциплін, к.ю.н.;

Виноградова Вікторія Євгенівна – в.о. завідувача кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, к.п.н, доцент;

Біла Ірина Миколаївна – професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, д.п.н., професор;

Кузьміна Світлана Леонідівна – професор кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, д.ф.н., професор;

Маслянікова Ірина Миколаївна – доцент кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, к.п.н., доцент;

Дерев'янка Ірина Анатоліївна – старший викладач кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського.

Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : Матеріали міжнародної наукової конференції, м. Київ, 1–2 грудня 2017 р. – К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2017. – 224 с.

ISBN 978-966-916-393-6

У збірнику представлено стислий виклад доповідей і повідомлень, поданих на міжнародну наукову конференцію «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки», яка відбулася на базі Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського 1–2 грудня 2017 р.

УДК 159.9+37.01(063)

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Антибура Ю.П.

Науково-методичне забезпечення історичної освіти:
джерельна база питання9

Заєць Н.П.

Напрями освітньо-педагогічної діяльності Григорія Ващенка11

Коченгіна М.В., Коваль О.А., Заліська О.М.

Біля джерел теорії дитячої гри: педагогічна спадщина
вітчизняних педагогів-фундаторів другої половини ХІХ ст.16

Корольчук А.С.

До проблеми статевого виховання
в педагогічній науці і практиці 20-30 рр. ХХ століття19

Кравцова Н.Г.

Обґрунтування органічної єдності індивіда і суспільства
у педагогічному доробку Джона Дьюї23

Моргай Л.А.

Діяльність Н. Григоріїва в Українському Вищому Педагогічному Інституті
імені М. Драгоманова в Чехії27

Новосельська Н.Т.

Формування гуманістичних цінностей молодших школярів
у навчально-виховній діяльності30

Новоселецька Н.В.

До проблеми гуманістичної ідеї
в системі освіти європейського Відродження33

Окольніча Т.В.

Трудова соціалізація дітей східних слов'ян (7-14 років)
в етнографічних дослідженнях ХІХ – І половини ХХ століття36

Селятенко О.В.

Система закладів медичної освіти, сформована
в Херсонській губернії наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.39

Фізеші О.Й.

Зміст підготовки магістрів до викладання педагогіки
у вищих педагогічних навчальних закладах42

Хайдарі Н.І.

Позааудиторна робота як складова шкільної субкультури
елітних шкіл-пансіонів «паблік скулз» Великої Британії45

Черепаня М.Т. Про діяльність інтернатних закладів Закарпаття в історико-педагогічних дослідженнях.....	48
Байдюк Л.М., Щербій А.О. Сутність, структура та зміст патріотичного виховання в сучасній педагогічній теорії	51
НАПРЯМ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ	
Васютинська Є.А. Формування мотивації студентів медичних ВНЗ до вивчення іноземної мови	54
Власенко О.М. Ціннісна парадигма освіти: теорія і практика.....	57
Георгадзе Т.О. Педагогічні умови формування сімейних цінностей в учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів.....	59
Грядун К.С. До проблеми організації колективної творчої діяльності учнів	62
Коченгіна М.В., Сосницька Н.П., Ярмонова Н.С. Прогресивні освітні проекти підтримки дитячої гри	64
Москаленко О.М. Труднощі оволодіння звуковим аспектом української мови іноземними студентами	67
Онуфрієнко О.Г. Деякі аспекти впровадження елементів stem-освіти при формуванні фахової компетентності та розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів у процесі їх професійної підготовки	70
Подчерняєва Н.Д. Формування громадсько активної особистості школяра через діяльність шкільного євроклубу (з досвіду роботи харківського євроклубу «Бджілка»).....	73
Українська О.О. Конкретизація стандарту вищої освіти для формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови	76
Шевченко Ю.М. Шляхи подолання духовно-моральних порушень молодших школярів	78

НАПРЯМ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

Бардус І.О.

Проблеми системи професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців та шляхи їх розв'язання в умовах фундаменталізації освіти.....83

Горохова Г.І.

Професійно значущі особливості особистості та проблема професійної придатності.....86

Іванова О.А.

Професійна позиція як складова фахової підготовки майбутніх фахівців сфери послуг.....88

Козіброда С.В.

Результати дослідження ефективності методики використання систем комп'ютерних онтологій у підготовці майбутніх інженерів-педагогів.....91

Кошук О.Б.

Концептуальні аспекти цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства95

Лебідь О.В.

Адаптаційний підхід до стратегічного управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом.....98

Максимова К.В.

Необхідність формування фітнес-культурної компетентності студентів вищої школи в процесі фізичного виховання..... 101

Небитова І.А.

Педагогічні умови професійного зростання майбутніх учителів початкових класів..... 104

Осадча К.П.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в практиці ВНЗ України..... 107

Павлушкіна О.В.

Планування виховної роботи куратора у вищому навчальному закладі 110

Пинзеник О.М.

Формування готовності до проведення інтегрованих занять з природознавства майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти 114

Рокосовик Н.В.

Специфіка післядипломного навчання засобами дистанційного навчання у Відкритому університеті Об'єднаного Королівства 117

Савка І.В.	
Характеристика основних дефініцій професійної підготовки майбутніх перекладачів.....	119
Тymoschuk N.M.	
Future accountants professional skills formation in the process of learning foreign languages	123
Толочко С.В.	
Сучасні вимоги до науково-методичної компетентності викладачів.....	124
Тронь Т.В.	
Специфіка вогневої підготовки майбутніх агентів Прикордонного патруля США	128
Удот В.Ф.	
Структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій	130
Ястремська С.О.	
Електронні освітні ресурси в практиці самостійної роботи майбутніх магістрів сестринської справи як чинник розвитку відкритого освітнього простору	134
 НАПРЯМ 4. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
Василюк А.В.	
Вимоги до успішного проведення реформи освіти.....	138
Дзюбко Л.В., Шатирко Л.О.	
Новий Державний стандарт початкової загальної освіти: психологічний дискурс.....	141
Karova O.O., Klachkova K.O., Nikolaienko K.A.	
The problems of educational management in Ukraine	145
Павлик Н.П.	
Практичні інструменти неформальної освіти.....	148
 НАПРЯМ 5. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Брушневська І.М.	
Корекційно-дидактичні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.....	152
Дичок Т.П.	
Використання піскової терапії у розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	155

Кузнецова Т.Г. Особливості роботи по заучуванню віршів дошкільниками із дитячим церебральним паралічем.....	158
Махоня В.І. До проблеми вивчення порушень писемного мовлення (дисграфій).....	161
Снісаренко О.І. Корекційний компонент навчання інтегрованих учнів із затримкою психічного розвитку.....	164
НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ	
Ларін Д.І. Проблема історико-психологічних досліджень у сучасній психологічній науці.....	168
Шевчук В.В., Мишко Н.М. Формування полтавської психологічної школи впродовж XVIII – XX століть	171
НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ	
Головнєва О.В. Психолого-педагогічні особливості формування професійної мотивації студентів медичного коледжу.....	175
Думбрава О.П. Теоретичний аналіз поняття психічної ригідності	178
Кудінова М.С. Нормативно-правові засади розвитку стресостійкості учнів загальноосвітніх навчальних закладів.....	181
Кузнецова М.М. Емоційно-вольова саморегуляція навчальної діяльності в студентів з різними рівнями диспозиційного оптимізму	183
Лапа В.М. Короткий аналіз наукових підходів до визначення поняття «комунікативна толерантність».....	186
Міщенко А.М. Психологічні особливості адаптації учнів 9-11 класів до умов навчання в гімназії-інтернаті для обдарованих дітей	188
Мороз О.І., Сахарчук Н.В. Аспекти соціально-психологічного статусу дітей в групі дорослих та ровесників	192

Полінцова К.О. Врахування темпераменту дитини при заохочуванні та покаранні для формування гармонійної особистості	194
Рева М.М. Дослідження життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання	197
Сільвашко Л.О. Вплив життєвих цінностей на формування особистості підлітка в сучасному світі.....	200
Стасько О.Г. Взаємозв'язок спілкування та умовних цінностей суб'єкта.....	203
Яблонський А.І. Я-концепція випускника школи як інтегративний показник психологічної експертизи освіти.....	205
Яковлева Н.Ю. Посттравматичний стресовий розлад у клінічній психології.....	208
 НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Ярощук А.А. Чинники формування матримоніальних настанов у старших школярів	211
 НАПРЯМ 9. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА	
Бутриновська У.П. Сучасні напрямки соціально-педагогічної роботи, спрямовані на формування соціального досвіду молоді.....	214
Зайченко Н.І. До питання про першоджерела концепції іспанської соціальної педагогіки на рубежі ХІХ – ХХ ст.....	217
Попова А.С. Напрями соціальної роботи з мігрантами в Україні: досвід недержавних організацій.....	219

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Антибура Ю.П.,
здобувач вищої освіти третього рівня
кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ: ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПИТАННЯ

Шкільна історія – саме той навчальний предмет, що має безпосередній вплив на формування світогляду учнів. Під світоглядом розуміємо самовизначення людини щодо її місця у світі та взаємовідносин з ним [4, с. 569]. В оновленій навчальній програмі з історії, що була затверджена в 2017 році, метою історичної освіти визначається формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські та національні цінності й керується морально-етичними критеріями та почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці [3]. Вважаємо це першим кроком до кардинального перегляду основних положень навчальних програм, методичних рекомендацій та підручників з історії, що давно назріла. В українському суспільстві, яке перебуває на переломному етапі власного розвитку, шкільна історична освіта, на думку дослідника К. Баханова, має не усуватися від проблем, а вчити учнів їх розв'язувати, не констатувати факти, а вчити шукати їх пояснення [1, с. 67].

Відповідно до мети навчання історії в школах формується і її зміст. Науково-методична діяльність визначає принципи та критерії оцінки такого змісту. Згідно з Законом України «Про освіту», діяльність в сфері методичного забезпечення освіти включає в себе розробку пропозицій про засади освітньої політики, прогнозів, інформаційно-аналітичних матеріалів, рекомендацій щодо гуманітарного розвитку держави та вдосконалення освітньої сфери [2].

Переосмислення науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти можливий на основі ґрунтовного аналізу різноманітних джерел, які можна об'єднати в чотири основні групи.

До першої групи джерел належать архівні матеріали, що містяться в обласних та центральних архівах України. Особливу цінність має Центральний державний архів вищих органів влади та управління, де зберігаються матеріали Міністерства освіти і науки України (фонд 166). Ці матеріали дають змогу прослідкувати генезу означеної галузі з 1990-х років, оцінити становище української освіти на початковому етапі державотворення.

Другу групу джерел складають нормативно-правові акти органів законодавчої та виконавчої влади, що опубліковані в офіційних засобах масової інформації, таких як «Урядовий кур'єр», «Відомості Верховної Ради України». Тут знаходимо закони України, що стосуються освітянської галузі, постанови, укази та офіційні розпорядження. До цієї ж групи джерел відносимо навчальні програми та методичні рекомендації МОН України.

Великою групою джерел є підручники та посібники для вчителів історії, розробки уроків та позаурочних заходів, календарні планування тощо. Їх вивчення дозволить встановити основні тенденції змін та вдосконалення змісту історичної освіти.

До четвертої групи джерел треба віднести періодичні педагогічні видання, такі як науково-методичні журнали «Історія в школах України», «Історія та правознавство», Всеукраїнська газета для вчителів «Історія України» тощо, де вчителі-практики не тільки розповсюджують досвід, але й підіймають актуальні питання методики викладання історії.

Таким чином, можемо виокремлюємо чотири основні групи джерел з дослідження питання науково-методичного забезпечення шкільної історичної освіти:

1. архівні матеріали;
2. нормативно-правові акти;
3. спеціалізована друкована продукція;
4. освітянська періодика.

Джерельна база є достатньо різноманітною, що уможливило подальші дослідження в означеній галузі. Аналізуючи та узагальнюючи наявні джерела, можна не лише дати розгорнуту характеристику шкільних історичних курсів, підручників, підходів до викладання історії в школі, але й виявити позитивні та негативні сторони змісту шкільної історичної освіти в Україні для визначення проблем та шляхів їх подолання.

Список використаних джерел:

1. Баханов К. Оновлення змісту сучасної шкільної історичної освіти: Монографія / Костянтин Баханов. – Донецьк: Юго-Восток, 2005. – 326 с.

2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Історія України. Всесвітня історія 5-9 класи навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / [М. М. Мудрий, Р. Я. Пастушенко, О. В. Бурлака та ін.] // Міністерство освіти і науки України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

4. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

Заєць Н.П.,
студентка магістратури
Рівненського державного гуманітарного університету

НАПРЯМИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА

Актуальність проблеми духовного виховання молодого покоління пов'язана з тим, що в сучасному світі людина живе і розвивається, оточена безліччю різноманітних джерел сильного впливу на неї як позитивного, так і негативного характеру (не в першу чергу засоби масової комунікації та інформації, неорганізовані події навколишнього середовища), які щодня обрушуються на незміцнілий інтелект і почуття молодої людини. І найбільша небезпека, яка чатує наше суспільство сьогодні, – не в розвалі економіки, не у зміні політичної системи, а в руйнуванні особистості. Нині матеріальні цінності домінують над духовними, тому у молоді спотворені уявлення про доброту, милосердя, великодушність, справедливість, громадянськість і патріотизм.

Деякі важливі проблеми, які прямо чи посередньо відносяться до теми нашого дослідження, містяться в працях Г. Бугайцвої, А. Бойко, О. Гентош, А. Погрібного, М. Рудакевич, Б. Павліва, О. Вишневського. П. Кононенка. О. Ковалю у яких наведено значну кількість унікального фактологічного матеріалу з життя, науково-педагогічної та духовної діяльності професора Григорія Ващенко.

Метою життя Григорія Григоровича Ващенко було утвердження національної ідеї у виховній системі України. Він змалював яскравий образ виховного ідеалу, окреслив шляхи та мету виховання підростаючого покоління. Його творче життя складалося з трьох взаємопов'язаних частин: педагогічної, громадсько-просвітницької та літературної.

Г. Ващенко був грамотним *учителем та викладачем*. Він учителював на Полтавщині, Поділлі, в Грузії; викладав на різноманітних курсах підвищення кваліфікації для народних учителів в Україні, курсах українознавства, курсах підготовки вчителів рідномовного шкільництва, у Полтавському українському університеті; працював директором школи у с. Біликах Полтавської губернії; здійснював педагогічну діяльність в Українському Вільному Університеті та Богословській академії в діаспорі [5, с. 6].

Проаналізувавши події науки і освіти в Україні й за кордоном, Г. Ващенко висвітлив свої *погляди на проблеми національного навчання й виховання українців*.

Погляди Г. Ващенко, що стосуються побудови освітньої системи, найповніше викладені у його відомій праці з багатозначною назвою «Проект системи освіти в самостійній Україні» та «Загальних методах навчання» [1, с. 6].

Новітню систему української освіти, на відміну від більшовицької, слід будувати з орієнтацією на особистість дитини, враховувати закони природовідповідності і не намагатися пристосовувати дитину до заданих схем і догм, але навпаки

– наближувати систему (структуру, зміст, управління тощо) до її потреб і можливостей.

Виходячи з цього, Г. Ващенко будує українську національну систему освіти, головними елементами якої є такі: її ідеалістичне світосприймання, яке відкидає більшовизм з його матеріалізмом і атеїзмом; християнська мораль як основа родини і здорового суспільства; високий рівень педагогічних наук, що мають у минулому світлі сторінки письменництва княжої доби, «Повчання дітям» Володимира Мономаха, філософські вчення Григорія Сковороди, учнів Могілянської академії, твори геніального педагога К. Ушинського та ін.; організація педагогічних досліджень і розбудова педагогічних станцій і лабораторій; видання педагогічних творів, шкільних підручників, літератури для молоді різного віку має бути на найвищому мистецькому і технічному рівні [10, с. 178].

Професор Г. Г. Ващенко до системи національного виховання включав родинне (сімейне) виховання як органічну її підсистему здебільшого з позиції етнопедагогіки і етнопсихології, хоча таких термінів не вживав.

Г. Ващенко пропонує прийняти таку структуру для системи освіти у вільній Україні:

- Переддошкільне і дошкільне виховання: материнський догляд або ясла (до трьох років), дитячий садок (від трьох до шести років).
- Початкова школа (від шести до 14 років).
- Середня школа: класична гімназія, реальна школа, середні технічні школи, учительська семінарія, середня агрономічна школа, середня медична школа (від 14 до 18 років).
- Висока школа: університет, високі технічні школи, педагогічний інститут, академія мистецтв, консерваторія, військова академія (від 18 до 22-23 років).
- Позашкільна освіта.
- Науково-дослідні установи: академія наук, академія педагогічних наук [8, с. 2].

Письменник окреслив сучасні йому завдання освіти й виховання української молоді і завдання, що стоять перед українським народом. Вони суголосні з нинішніми. Виховання молоді, вважає вчений, має здійснюватись, в пошані до крапких національних традицій, враховуючи завдання сучасності [13, с. 36].

Ще одним із напрямів педагогічної праці Г. Ващенка є обґрунтування засад *української педагогіки і створення власної виховної системи*.

Г. Г. Ващенко пише, – природний шлях розвитку людства, що може привести його до світлого майбутнього, полягає в тому, що кожна нація живе самостійним державним і культурним життям, вільно розвиваючи й виявляючи свої творчі здібності й прагнучи до мирного співробітництва з іншими народами світу. Па таких засадах має бути побудована й виховна система кожного народу, зокрема система народу українського. Він має свої національні фізичні й психічні особливості, своє призначення, а тому на засадах християнства і загальноєвропейської культури повинен творити свій національний український виховний ідеал [12, с. 123].

Педагог обґрунтовує необхідність спеціальної виховної системи, що забезпечила б гармонійне виховання української молоді.

Перше – це формування національного світогляду як узагальненої системи поглядів на світ і своє місце в ньому [11, с. 1], розуміння смислу життя як служба Богові й Батьківщині, що, як вважає педагог, вимагає в першу чергу високих інтелектуальних властивостей (спостережливість, пам'ять, творча уява, логічне мислення). Він доводить, що світогляд мусить бути не матеріалістично-атеїстичним, а ідеалістично-християнським, тому що «відносини між людьми мусять бути засновані не на класовій боротьбі, а на християнській любові». Все це закликає нас до професійних роздумів. Він звертає увагу в зв'язку з цим на розвиток двох основних, на його думку, здібностей – фантазії і логічного мислення, при цьому підкреслює, що без фантазії неможлива творча робота в жодній галузі культури.

Друге завдання Г. Г. Ващенко вбачає у морально-релігійному вихованні. Він доводить, що тривка мораль може бути побудована лише на релігійних засадах. Коли мораль будується на засадах користі, то вона обертається в мораль егоїзму. «Лише віра в Бога і безсмертя душі, – вважає педагог, – можуть бути основою високої моралі, що не знає компромісів і має абсолютних характер» [12, с. 2].

З моральним вихованням Г. Г. Ващенко міцно пов'язує виховання волі та характеру. Він доводить, що найважливішою рисою вольової людини є принциповість і здатність ставити і досягти певної мети [6, с. 69].

Третім завданням школи він вважає естетичне виховання. Адже «українці з давніх-давен виявляють великі природні естетичні здібності..., треба до найвищої міри розвивати те, що дала нам природа». Видатний педагог дає слушні методичні поради щодо завдань і змісту естетичного виховання, естетики побуту, художнього виховання, прищеплення любові до природи і її красот, що, на його думку, є «джерелом найчистіших наших радостей», формування естетичних смаків, розвитку творчих мистецьких здібностей дітей. Він звертає увагу на те, що серед українських дітей багато талантів, і потрібно створити умови, щоб вони не загинули, поряд із цим, розвивати мистецькі здібності й у небдарованих дітей.

Важливим *четвертим* завданням школи педагог визначає фізичне виховання. Г. Г. Ващенко підкреслює, що його «не можна розглядати без зв'язку з вихованням інтелектуальним і моральним». «Основне у людині її дух», – пише педагог. Отже, дітей треба виховувати так, щоб тіло у них було спритним і міцним знярядям духу. Незалежно від інших, він приходить до висновку, що педагогічний процес єдиний, відповідає єдності психіки людини, і всі напрями виховання органічно поєднані між собою і мають національні особливості, що є однією із передумов гармонійності [10, с. 444].

Особливо проф. Г. Г. Ващенко підкреслював значення виховання у молоді чемності й пристойності в особистій поведінці й у ставленні до інших У відповідності до традицій, яких суворо дотримувалися і розвивала козака верства селянства, вія нагадує правила привітання, пошани до старших, невживання брудної лайки тощо. Нещирість він сприймав як відсутність справжньої поваги до людської гідності, не тільки чужої, а й своєї [8, с. 205].

Педагог доводить, що в основі чемності й пристойності має лежати «християнське ставлення до людини: щира пошана до неї, як до образу і подоби Божої,

незалежно від того, який її матеріальний і соціальний стан» Г. Г. Ващенко вважав, що гуманістичне виховання української молоді має бути проїняте християнським духом. Бо гуманізація – це результат власної діяльності людини і її світобачення за умови, якщо вона має в серці Бога. Г. Г. Ващенко закликає до доброзичливості та уважності, бо саме така «поведінка є виявом добрих християнських почувань, сприяє добрим відносинам між людьми, робить джерелом спілкування чистої радості». Що є умовою дружньої співпраці людей для загального добра. Педагог вважає це нескладним, бо в українського народу воно закладено природою [10, с. 445].

Таким чином, Г. Г. Ващенко не тільки вдумливо обґрунтував свої погляди на виховання, а й пропагував передові ідеї вітчизняних педагогів, виявляючи своє позитивне ставлення до них [10, с. 446]. Це було основою його *педагогічної діяльності*. Він укладач книги національного спрямування «Виховний ідеал», автор цінних методичних рекомендацій, що стосуються навчання і виховання української молоді в діаспорі.

Слід зазначити, що *громадсько-просвітницька діяльність* Г. Ващенка була не менш важливою, ніж науково-педагогічна. Педагог бере активну участь у Другому Загальноукраїнському педагогічному з'їзді у Києві (10–12 серпня 1917 року), стає керівником кафедри педагогіки Полтавського Інституту Народної Освіти, членом у Спілці Української Молоді та союзі «Українська культура», управляє Богословською академією у Мюнхені на посаді ректора. Г. Г. Ващенко займається і журналістською роботою. Був редактором і автором друкованого органу в окупації України «Голос Полтавщини», автором українських періодичних педагогічних видань в Україні та діаспорі («Шлях освіти», «Дитяче містечко», «Визвольний шлях», видавництво Спілки Української Молоді, «Наше слово»), постійним дописувачем СУМівських журналів («Авангард», «Крилаті», «На варті»).

Літературна творчість педагога включає: цикл художніх п'єс та оповідань, збірки творів на соціально-психологічну тематику, низку публіцистичних та критичних статей. У діаспорі Г. Ващенко проявив себе не лише як педагог і активний громадський діяч, а і як публіцист, літературний критик. У його статтях для молоді віддзеркалені християнські, моральні та національно-патріотичні переконання педагога.

Григорій Ващенко – один із маловідомих у сучасній Україні вітчизняних учених, котрий у своїх педагогічних і психологічних працях розкрив значення і зміст системи виховання для народу. Його по праву можна назвати педагогом-державником, оскільки, вболіваючи за справу виховання української молоді, учений опрацював національний виховний ідеал на рівні розгорнутої педагогічної системи. У численних працях Г. Ващенко обґрунтував концепцію, програму, методологію і методику виховання, озброїв нас підходами, як саме належить формувати нормального громадянина нормальної держави [4, с. 32].

Список використаних джерел:

1. Булавко В. К. Педагогіка Ващенко – педагогіка майбутнього України / В. К. Булавко // Освіта України. – 2003. – 27 трав. (№ 38). – 11 с.
2. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання / Г. Г. Ващенко // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія – К.: Знання, 2003. – С. 478-489.
3. 12 Ващенко Г. Г. виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків: Т.1. / Г. Г. Ващенко. – Полтава: Ред.газ. «Полтавський вісник», – 1994. – 1994. – 191 с.
4. 22 Видатний національний педагог Григорій Ващенко: зб. матеріалів до 125-річчя від дня народження / авт.-упоряд., наук. ред. проф. Анатолій Алексюк; Всеукр. Пед. Т-во. ім. Г. Ващенко. – К.: [б. в.], – 2003. – 64 с.
5. Гентош О. Є. Ім'я повертається. З нагоди 120-річчя Григорія Ващенко / Гентош О. Є. // Освіта. – 1998 – 24 червня – 7 липня. – С. 10-11.
6. Гнаткович Т. Д. Слово – культура – духовність: педагогічний світогляд Григорія Ващенко / Т. Д. Гнаткович // Укр. мова і л-ра в шк. – 2007. – № 5. – С. 69.-70.
7. Гриневич Л. М. Педагогічна спадщина Григорія Ващенко у контексті розбудови столичної освіти: виступ начальника Голов. упр. освіти і науки виконав. органу Київ. міськ. ради (Київміськдержадмін.) [на пед. конгр. присвяч. 130-річчю від дня народж. Г. Ващенко, м. Київ] / Л. М. Гриневич // Освіта. – 2008. 21–28 трав. – (№ 21). – С. 3.
8. Довбня В. М. Освітньо-наукова діяльність Г. Ващенко на тлі суспільних процесів / В. М. Довбня // Філософські обрії. – 2012. – Вип. 28. – С. 202-211.
9. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / Л. Г. Лузан, О. В. Васюк, О. М. Бернова. – К.: НАУ, – 2006. – 302 с.
10. Персоналії в історії педагогіки. 22 видатних українських педагоги: [підручник] / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова / Заг. ред. А. М.Бойко. – К.: Професіонал, – 2004. – 576 с.
11. Рекомендації Міжнародної науково-практичної конференції «Григорій Ващенко і його роль у розвитку національних засад освіти та виховання в Україні: до 125-річчя від дня народження видатного педагога і психолога» // Освіта. – 2003. – 16-23 квіт. – (№ 18). – С. 1.
12. Ржепецький Л. А. До світла: Г. Ващенко про роль релігії в житті людства і людини / Л. А. Ржепецький // Освіта. – 2003. – 23-30 квіт. – (№ 19). – С. 2.
13. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, – 2005. – 552 с.

Коченгіна М.В.,
кандидат педагогічних наук,
т. в. о. завідувача кафедри
методики дошкільної та початкової освіти
Харківської академії неперервної освіти

Коваль О.А.,
викладач кафедри
методики дошкільної та початкової освіти
Харківської академії неперервної освіти

Заліська О.М.,
викладач кафедри
методики дошкільної та початкової освіти
Харківської академії неперервної освіти

БІЛЯ ДЖЕРЕЛ ТЕОРІЇ ДИТЯЧОЇ ГРИ: ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ-ФУНДАТОРІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Байдужість суспільства до дитячої гри й нерозуміння її важливості для здоров'я та розвитку дітей призводять до трансформації ігрової діяльності. Редукція культурних традицій, маркетизація та комерціалізація дитинства, інформатизація суспільства, доступність продукції медіаосвіти, засобів інформаційної комунікації призводять до того, що гра як активна діяльність дитини поступово зникає з життя дітей. Тому в розвинених країнах світу на початку ХХІ ст. активізується рух у напрямі підтримки дитячої гри.

Виникненню цього руху передувала тривала історія. У витоків цього руху були вітчизняні педагоги-фундатори.

Уперше в педагогічній вітчизняній думці педагоги *Іван Сікорський (1842–1919)* та *Софія Русова (1856–1940)* розглядають гру як особливий феномен життя дитини, який потребує наукового вивчення й обґрунтування. Їхні вчення не будувалися на порожньому місці, бо зарубіжними педагогами, філософами та психологами вже було здійснено спроби пояснити виникнення дитячої гри та її роль у житті людини. Зупинимося на деяких поширених у свій час теоріях, що пояснюють суть дитячої гри.

Фрідріх Фребель (1782–1852) уперше в історії будує цілісну, методично обґрунтовану систему дошкільного виховання, виокремлюючи в ній основні види діяльності дитини, які впливають на формування її особистості, – гру, навчання та працю. Для дитячих ігор педагог рекомендував обирати прості у використанні іграшки, які складаються з елементів, що здатні створювати найрізноманітніші форми. Ці іграшки він назвав «дарамми». *Англійський філософ Герберт Спенсер*

(1820–1903) розробляє *теорію зайвої енергії людини*, побудовану на біологічних спостереженнях і фізіологічному поясненні [1]. Американський психолог Стенлі Холл (1846–1924) є автором *теорії атавізму*, побудованої на біогенетичній основі. Згідно з цією теорією, у своєму розвитку кожна людина протягом свого дитинства повторює етапи розвитку людської цивілізації, але в дуже прискореному темпі [1]. Німецький педагог Карл Грос (1861–1946) створює *теорію інстинкту*, яка ґрунтується на біологічних засадах. Відповідно до теорії гра є підготовчою школою до життя. У процесі гри дитина вдосконалює ті успадковані індивідуальні нахили й здібності, які надалі знадобляться їй у житті [4]. Німецькі вчені Хейман Штейнталь (1823–1899) і Мориц Лацарус (1824–1903) є авторами *теорії відпочинку*, яка полягає в тому, що дитина грається для того, щоб відпочивати від діяльності, яка її втомила [1]. Марія Монтессорі (1870–1952) також вплинула на розвиток вітчизняних концепцій дитячої гри. Дидактичний матеріал і запропоновані нею ігри спрямовані на сенсорний розвиток, формування математичних, мовленнєвих здібностей дитини, навчання письма й читання. Але насамперед її дидактичний матеріал сприяє розвитку образного мислення в дитини, що дуже важливо для ігрової діяльності.

Вітчизняні фундатори теорії дитячої гри Іван Сікорський і Софія Русова вперше пояснювали значення гри для розвитку психічних якостей дитини, її внутрішнього світу, соціалізації. Стисло зупинимося на провідних положеннях наукових досліджень цих науковців.

Іван Олексійович Сікорський (1842–1919) набув популярності як відомий лікар-практик, активний громадський діяч, прогресивний педагог. Іван Сікорський багато уваги приділяв дошкільному вихованню, наголошуючи на важливості вивчення перших років дитинства. Його монографія «Виховання у віці першого дитинства» (1884!!!) (періодом «першого дитинства» І. Сікорський вважав вік від народження до 7 років) було першим у вітчизняній науці того часу систематизованим дослідженням особливостей розвитку дитини в віці до 7 років. На думку науковця і педагога, накопичення об'єктивних даних про особливості дитячого організму сприяє визначенню потенційних можливостей виховання, методів керівництва формуванням особистості й розкриттям індивідуальності дитини. За нашими даними, саме він одним із перших у вітчизняній педагогіці проаналізував сутність дитячих ігор, створив їхню класифікацію, виходячи зі значення ігор для психічного розвитку дитини.

І. Сікорський розглядає гру дитину, перш за все, як розумову працю, завдяки якій відбувається накопичення знань про оточуючий світ, а головне, відбувається самопізнання дитиною своїх можливостей. Науковець зазначав: «Легко також переконатися в тому, що складність і різноманітність ігор та інтерес, який виявляють до них діти, збільшуються по мірі інтелектуального розвитку дитини; паралельно з цим в організації ігор все більш і більш проявляються фантазії та творчість дитини. Загалом можна сказати, що ігри задовольняють якийсь невблаганний внутрішній запит, який спонукає дитину до невсипущої діяльності» [4].

Софія Русова (1856–1940) вперше в історії створює національну концепцію дошкільного виховання, що характеризується гуманістичним і демократичним ставленням до дитини. У центрі її концепції знаходиться дитяча гра, побудована

на ідеях етнопедагогіки та рідномовного оточення. До української народної гри педагог звернулася, проаналізувавши дитячі ігри і ставлення до них у Німеччині. Софія Русова зазначала: «Гра живе у цілому світі, на ній відбивається расовий і національний впливи. Ніколи людина не виявляє себе так безпосередньо, як у грі. Гра є показником характеру й темпераменту народу й дитини. У грі дитина не може вдавати щось штучне, бо вона в ній живе цілком природно, безпосередньо відбиває лише ті почуття, якими вона ж у той момент живе» [3, с. 94]. С. Русова запропонувала вихователям у роботі з дітьми використовувати саме народні ігри, тому що вони захоплюють дітей, бо є доступними і зрозумілими за змістом. На думку С. Русової, умовою успішного виховання й навчання є максимальне наближення до гри, що сприятиме зацікавленню та захопленню дітей. «Найперше виховання дитині можна дати грою, а найпершу науку треба зробити дитині такою ж цікавою, як гра», – зазначала вона [2, с. 8]. Педагог розуміла дитячу гру як: вільну діяльність, яка найкраще задовольняє вимогу дитинства щодо активності й різноманітних рухів, є привабливим, «активно-мрійним процесом», що надає дитині задоволення; діяльність, що стимулює в дитини самостійну, творчу думку. С. Русова зазначала, що дитина, яка захоплена грою впродовж тривалого часу, може не відчувати втоми й активно діяти, творчо використовуючи весь свій набутий досвід.

Педагогічні погляди С. Русової на гру як довільну діяльність дітей містять особливе трактування гри як методу навчання. Його ефективність розглядалася з позиції подання знань під час навчання арифметики, грамоти [2, с. 81]. С. Русова вважала за необхідне дбати про те, щоб гра викликала в дитини працю «різних інтелектуальних сил». Велике значення науковець приділяла рухливим іграм, погоджуючись із точкою зору М. Монтессорі стосовно того, що діти впродовж дня повинні мати можливість «лазити, перекидатися, підвішуватися на руках і лежати долі» [2, с. 79].

Ігри-драматизації С. Русова вважала засобом набуття дітьми інтелектуального досвіду, формування здатності до художнього самовиявлення, соціалізації. Особливого значення вона надавала драматизаціям, що створювалися на основі усної народної творчості та національних звичаїв. Ігри-драматизації С. Русова розглядала як засіб художнього та мовленнєвого розвитку дітей, вивчення історії, географії й мов інших народів. І тому вона вважала, що дітей необхідно знайомити з національними надбаннями народу, його історією та географією.

Педагог зазначала, що кожна дитина здатна до художньої творчості, кожна дитина може перетілюватися в різні образи. Тому важливо, на її думку, уміти педагогам правильно добирати репертуар, який би відповідав розвиткові дітей, їхнім інтересам, уподобанням і враховував би виховні завдання.

С. Русова наголошувала, що гра не повинна бути штучною або примусовою; вона має активізувати творчі сили дитини, виявляти ширий настрій, почуття й захоплення дитини [2, с. 115-116].

Отже, процес становлення вітчизняної дошкільної педагогіки характеризується тим, що поряд із широким використанням педагогічних ідей зарубіжних педагогічних теорій розбудовується вітчизняна методика дитячих ігор. У кінці XIX – на початку XX ст. в Україні переважала думка, що методика дитячих ігор,

як і всього дошкільного виховання, повинна ґрунтуватися на національних традиціях, оскільки більш близька дитині. Інша виховна концепція, що істотно вплинула на розвиток дитячої гри в досліджуваній період, – це концепція вільного виховання. Суть вільного виховання полягала в тому, що дитині треба надавати можливість гратися практично без втручання дорослих.

Список використаних джерел:

1. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – С. 223-275.
2. Русова С. Дошкільне виховання / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-185.
3. Русова С. Теорія педагогіки на основі психології // Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. Кн. 3. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2008. – С. 8–143.
4. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. – Спб., 1884. – 203 с.

Корольчук А.С.,

студентка магістратури

Рівненського державного гуманітарного університету

ДО ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ 20-30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Особлива увага до проблем статевого виховання в Україні сьогодні зумовлена кількома причинами, серед яких найважливішими є: прискорений розвиток дітей (акселерація); незадовільний рівень обізнаності неповнолітніх із питань статевої сфери, низька якість та сумнівні шляхи отримання такої інформації (однолітки, вулиця, засоби масової інформації, тощо); поширення серед підлітків практики «вільного кохання»; нівелювання моральних цінностей більшістю неповнолітніх та ін. Пошук оптимальних шляхів її розв'язання зумовлює необхідність звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду щодо теорії і практики статевого виховання школярів.

Важливим напрямом роботи, що визначає орієнтири на подальше вивчення нових аспектів входження дитини у світ людських стосунків, є статево виховання. Актуалізація поглядів визначних гуманістів минулого щодо статі, статевого виховання, взаємин між чоловіками і жінками виявляє, що ця проблема, будучи периферійною в контексті головних питань буття людини, все ж таки наявна у працях багатьох видатних зарубіжних і вітчизняних мислителів, педагогів.

Першими, хто актуалізував проблему статі, були грецькі філософи Платон та Аристотель. У філософському діалозі «Держава» Платон зазначав, що здатність

жінок до репродукції не має визначати відмінність у їх соціальних ролях: тобто адміністратора слід призначати незалежно від того, жінки вони чи чоловіки [5, с. 108]. У праці «Політика» Арістотель розвинув і сформулював патріархальну теорію, визначаючи головною рисою жінок нездатність керувати, тобто природну підпорядкованість: «так і чоловік відносно жінки: перший за своєю природою вищий, друга – нижча, і ось перший править, а друга – підпорядкована. Цей же принцип з необхідністю має діяти і в усьому людстві» [1, с. 383].

Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський у «Великій дидактиці» пропагував ідею шкільного навчання дітей обох статей. «Не можна привести ніяких достаніх підстав, – зазначав він, – чому б і слабку стать (щоб сказати дещо окремо про неї) потрібно було б зовсім усунути від наукових занять (чи викладаються вони латинською мовою, чи рідною). Жінки теж Образ Божий. Однаково причетні вони благодаті і царству майбутнього віку. Однаково вони обдаровані (часто більше нашої статі) швидким і сприймаючим мудрість розумом. Однаково їм відкритий доступ до самих високих понять, бо часто Самим Богом вони закликалися до управління народами, до того, щоб давати рятівні поради царям і князям, до вивчення медицини, до інших справ, корисних для людського роду... Так чому ж допускати їх до вивчення азбуки і усувати потім від читання книг? Чи боїмося ми їхньої легковажності? Але чим більше ми будемо займати їх розум, тим менше знайде собі місця в них легковажність, яка звичайно народжується від пустоти розуму» [3, с. 28].

Прогресивним було твердження Ж.-Ж.Руссо про те, що і чоловік, і жінка мають право на вільний вибір супутника життя, право на кохання. Так у «Новій Елоїзі» він показав, як Юлія бореться з батьками, з громадською думкою за своє право кохати бідного вчителя, як вона по-новому виховує своїх дітей на принципах вільного виховання [3].

Відомий український педагог К.Ушинський наполягав на необхідності рівності прав для представників різної статі як у суспільному житті, так і в освіті та вихованні. Він наполягав, що жінка має претендувати на таку освіту й виховання, як і чоловік, тому що «чоловік і жінка – особи рівноправні, однаково самостійні й однаково відповідальні» [8].

На початку ХХ століття проблеми статевого виховання, доцільності статевої освіти дітей набули в Російській імперії особливої актуальності. Поштовхом до цього, на думку О.Петренко, послужила стаття «Половой вопрос в жизни ребенка» педагога В. Половцової (1903) [4]. Переконаючи в необхідності статевої просвіти, автор доводила, що інтерес до статевих питань є природним і закономірним, і це повинні враховувати педагоги й батьки, від реакції котрих й залежатиме ставлення дитини до статевих питань. Вона зауважувала, що діти «вимагають відповіді на питання, які зароджуються спонтанно, до яких вони готові віднестися так само щиро й просто, як до будь-якого іншого явища навколишньої природи. А тим часом, із боку батьків зненацька зустрічають зніяковілість й явні виверти, або грубу нахабну неправду, або сувору заборону торкатись цих питань» [там само, с. 73].

У 20–30-х роках на необхідність статевої просвіти, статевого виховання вказували П. Блонський, Л. Виготський, К. Веселовська, А. Лобус, М. Лядов,

А. Пінкевич та ін. У цей період визначились основні шляхи позакласної і позашкільної виховної роботи зі статевого виховання та з формування моральних взаємин між учнями різної статі: організація диспутів на різноманітну тематику, спільна праця, громадська діяльність, активізація самоуправління, шефство старших учнів над молодшими, зустрічі з лікарями та іншими фахівцями.

Після розгрому педології у 1936 р. радянська педагогіка ігнорувала проблему статевого виховання та підготовки учнів до сімейного життя. Якщо в окремих школах і ставилась ця проблема, то вирішувалась вона головним чином у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін або проведення епізодичних позаурочних заходів, присвячених здебільшого моральним аспектам міжстатевих стосунків, кохання, шлюбу та сім'ї.

У науково-педагогічній літературі 60-х років ХХ ст. статеве виховання розглядається як один із засобів статевого розвитку молоді з моральної, фізичної й естетичної точок зору. Крім того, саме в цей період активно впроваджувалась соціально-педагогічна концепція, згідно з якою статеве виховання здійснювалось не шляхом акцентування уваги на сексуальних моментах, а створенням здорового морального і побутового середовища, в якому відповідне місце посідають фізичне, естетичне, моральне виховання, спеціальні бесіди зі статевої просвіти, вплив зразків художніх творів, живий досвід дружби і товариськості в колективі [4].

Подальший розвиток статевого виховання тісно пов'язаний із іменем В. Сухомлинського. Уперше у вітчизняній педагогіці він поставив питання доцільності та необхідності статевого виховання дітей і сформулював його основні завдання: оволодіння позитивним досвідом моральних відносин між статями, формування морального ідеалу сімейного життя, формування моральних переконань, на яких ґрунтується кохання, шлюб, сім'я тощо; крім того, виховання вміння бути господарем власного почуття, переконаність у тому, що початок статевого потягу – це ще не справжнє кохання, і в тому, що вступати у статеві стосунки можливо за умови духовної та моральної зрілості особистості, а також готовності та бажання стати батьками [7].

Проблеми статевого виховання розглядалися у ці роки радянськими вченими, письменниками, журналістами. Так, у книзі педагога В. Михайлової «Наши старшие дети» (1967) у розділах «Половое воспитание», «Растут мальчишки», «Растут девочки» піднято питання ролі і специфіки статевого виховання, розкрито особливості формування дівчат і хлопців.

Ученими-педагогами вперше у 80-х роках засобом статевого виховання, яке має бути складовою морального виховання, визнавалася статева просвіта. У 80-ті роки ХХ століття науковці одним із принципів морального виховання (залежно від характеру відносин) визначили ставлення людини до інших людей і моральні основи шлюбу та сім'ї.

90-ті роки ХХ століття характеризуються здійсненням переходу від класичної моделі (обмеження сексуальним вихованням) до моделі підготовки молоді до сімейного життя засобами сексуальної просвіти. Так, використанню підходів ціннісного ставлення до здоров'я, що сприяють формуванню в молоді мотиваційної та смислової сфери сексуальності та пізнанню власних сексуальних (фізіологіч-

них і психологічних) особливостей, аналізу проблем, пов'язаних із розумінням особливостей статевої поведінки та міжстатевих стосунків, присвячені праці А. Добровича, Ю. Орлова. У цей період розробляли і впроваджували програми підготовки молоді до сімейного життя (Т. Демидова, І. Шалімова); підготовки вчителів до здійснення статевого виховання (О. Главацька, Л. Булатова, В. Кравець, О. Кузнецова, О. Рибалка) та ін..

Вивчаючи проблему статевого виховання школярів у історико-педагогічному аспекті, необхідно зупинитись на значенні основних понять і термінів, якими будемо послуговуватись.

Отже, «*стать*» (sex) – категорія, що виражає певний набір біологічних ознак, які дають змогу віднести ту або іншу живу істоту до певної статі [2, с. 127]. За своєю сутністю, *стать* – інтегральна категорія, що об'єднує всю сукупність тілесних, фізіологічних характеристик, на основі яких людину вважають жінкою чи чоловіком.

Статеву освіту в педагогіці визначають як процес і результат засвоєння дітьми і підлітками певної системи знань про статеві відмінності і взаємовідносини статей, про фізіологію та психологію жіночого та чоловічого організму, функції репродуктивної системи, значення здоров'я для повноцінної і міцної сім'ї [6, с. 8].

Метою статевої освіти особистості в педагогіці досліджуваного періоду вважався розвиток статевої свідомості дитини, її поінформованості, обізнаності щодо питань етики та психології статевої поведінки, готовності людини до створення сім'ї та виконання родинних ролей – подружніх, батьківських, сімейних.

Статеве виховання – це складова частина загального процесу виховної роботи школи і сім'ї, яка забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді з моральної, фізичної, розумової і естетичної точок зору.

Поняття «статеве виховання» є багатоаспектним та взаємопов'язаним із широким колом психолого-педагогічних проблем. Так, «статеве виховання» у сучасній педагогічній науці – це складова частина виховного процесу, що забезпечує здоровий статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин із представниками протилежної статі. У самому процесі такого виховання вчені (Д. Ісаєв, В. Каган, Д. Колесов, А. Хрипкова та ін.) виокремлюють декілька підходів до систематизації його напрямів:

- анатоמו-фізіологічний (ознайомлення школярів із будовою людського організму й репродуктивною системою чоловіків та жінок, з особливостями періоду статевого дозрівання);

- медико-гігієнічний (знання, спрямовані на збереження фізичного, психічного та сексуального здоров'я молоді, гігієна підлітків);

- морально-психологічний (формування волі, культури почуттів, засвоєння норм моралі тощо);

- психосексуальний (знання закономірностей психосексуального розвитку людини, норм та правил сексуальної поведінки особистості з представниками протилежної статі);

- юридичний (ознайомлення учнів із правами людини та з відповідальністю перед законом за протиправні дії, знання основ сімейного законодавства).

Виокремлення цих напрямів свідчить, що поняття «статеве виховання» об'єднало в собі вікові традиції історико-педагогічної науки, яка на кожному етапі свого розвитку розглядала питання статевого виховання у тісному взаємозв'язку з соціокультурними перетвореннями.

На сьогодні статеве виховання – це багатоаспектна проблема, що містить у собі морально-психологічний, анатомо-фізіологічний, медико-гігієнічний, психосексуальний та юридичний компоненти.

Список використаних джерел:

1. Аристотель. Політика / Аристотель: в кн. Антологія мирової філософії: Античність. – Мн.: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – С. 377-405.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Коменський Я.А. Велика дидактика // Коменський Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.Ж., Песталоцци І.Г. Педагогічне насліддя.-М.: Педагогіка, 1988. – 416 с.
4. Петренко О.Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття): монографія // О.Б. Петренко. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2010. – 530 с.
5. Платон. Государство. Законы / Платон. - М.: Мысль, 1998. – 298 с.
6. Рибалка О.Я. Виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків: (спецкурс) / О.Я. Рибалка. – Полтава: ПДПУ ім. В.Г. Короленка, 2003. – 128 с.
7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – 263 с.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. // К.Д.Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.

Кравцова Н.Г.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри гуманітарних

та соціально-економічних навчальних дисциплін

Полтавського юридичного інституту

Національного юридичного університету

імені Ярослава Мудрого

ОБГРУНТУВАННЯ ОРГАНІЧНОЇ ЄДНОСТІ ІНДИВІДА І СУСПІЛЬСТВА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ ДЖОНА ДЬЮЇ

Соціально-економічні трансформації в Україні, світові тенденції активного розвитку духовної й матеріальної культури людства зумовлюють прискорення процесів демократизації й гуманізації освіти. Стратегічні на сучасному етапі завдання – формування особистості, здатної до розвитку демократичного суспільного устрою, постійної самоосвіти і повної життєвої самореалізації – потребують

осмислення вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду минулого, який збагачує педагогіку інноваційними ідеями і дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток.

У зв'язку із цим особливий науковий і практичний інтерес викликає педагогічна спадщина Джона Дьюї (1859–1952), видатного американського педагога, філософа, мислителя, вплив якого на світову педагогічну думку триває близько століття. Глибоке теоретичне обґрунтування ним принципу дитиноцентризму, засобів громадянської освіти учнів, сприяння їхньому особистісному зростанню в єдності з потребами суспільного розвитку, а також новизна і доступність педагогічної концепції Дж. Дьюї зробили її феноменом не лише національного масштабу.

Під впливом еволюційної теорії Дарвіна Дж. Дьюї стверджував, що для того, щоб вижити, організм має пристосуватися до середовища, отже, пристосування і виживання у його трактуванні є, по суті, тотожними. Цю тезу Дж. Дьюї вважав достовірною незалежно від характеру середовища, яке може бути як природним, так і соціальним. Усі потреби людини, вказував американський учений, визначаються сьогоденними потребами взаємоадаптації до середовища, у якому вона живе, і в яке може вносити певні зміни, адже кожна людина здатна до цілеспрямованого перетворення та впливу на середовище, що оточує її. У процесі цієї діяльності змінюється й сама людина.

Як філософ-прагматист, Дж. Дьюї категорично заперечував проти розриву між індивідом і суспільством чи проти їхнього протиставлення як однопорядкових величин. Американський педагог стверджував, що індивідуальність людини в фізичному розумінні є первинною даністю, а от індивідуальність у соціальному і моральному аспектах має бути сформована соціальними інститутами. «Вся історія педагогічної думки відзначена боротьбою двох ідей: ідеї про те, що виховання – це розвиток, який відбувається зсередини і який ґрунтується на природних здібностях, і ідеї про те, що виховання – це формування, яке йде ззовні і яке являє собою процес подолання природних нахилів і їхнє заміщення звичками, набутими під тиском ззовні» [4; 24]. Цей дуалізм – хибний, стверджує Дж. Дьюї, адже виховання кожної людини відбувається під впливом як природних потенцій, так і зовнішнього оточення. Індивід формує свою особистість шляхом засвоєння, інтеріоризації різноманітних форм соціальної діяльності і, у свою чергу, висловлює, екстеріорізує результати цього процесу. Таким чином, соціальні й індивідуальні фактори, які на перший погляд здаються протилежними, виявляються функціонально пов'язаними між собою.

За переконанням Дж. Дьюї, найбільш суттєвий вплив на формування і розвиток особистості справляє мікросередовище – безпосереднє соціальне оточення людини: сім'я, школа, місцева громада. Виховний потенціал останньої обумовлюється, по-перше, тим, що громада – первинна ланка суспільства і водночас його модель у мініатюрі, у ній формуються базові суспільні відносини, які згодом відтворюються на вищих щаблях соціальної системи. По-друге, майже всі соціальні інститути, які беруть участь у формуванні особистості, – школа, сім'я, суспільно-громадські організації – розташовані і взаємодіють у межах певного соціуму, громади. Підкреслюючи нерозривний зв'язок людини з її найближчим соціал-

льним оточенням, Дж. Дьюї переконував, що індивід і громада як процвітають, так і гинуть разом.

Дж. Дьюї вказував, що виховання повинно відбуватися «в процесі безпосередньої і реальної участі в соціальному житті» [5; 42], але не у «великому суспільстві», а в школі, яка має стати прототипом кращого суспільства в мініатюрі, «соціальним центром, здатним до участі в повсякденному житті общини», глибоко перейнятися інтересами і завданнями мікросередовища, всіляко вдосконалювати його. У процесі участі в соціальній діяльності, основою якої Дж. Дьюї визнає працю, окремі індивіди вчаться узгоджувати власну поведінку, культурні норми та аксіологічні установки зі своїм соціальним оточенням. Однак, зазначає Дж. Дьюї, «ніяка кількість сукупних колективних дій, узятих самих по собі, ще не створює спільноту... Навчитися бути людиною означає розвинути через участь у комунікації чітке усвідомлення себе членом спільноти, який розуміє й поцінює її переконання, намагання і способи діяльності, і який робить свій внесок у постійне перетворення органічних сил у людські ресурси і цінності, у перетворення, яке не припиниться ніколи» [1; 18].

Кардинальною проблемою традиційної американської школи на рубежі ХІХ – ХХ століть Дж. Дьюї називає її відірваність від життя: абстрактність змісту освіти, викладання виключно на книжковій основі, відсутність міжпредметних зв'язків, ізоляцію від соціальних реалій. Радикальним соціо-економічним трансформаціям американського суспільства має відповідати однаково радикальне реформування системи освіти: «Школа мусить бути такою суспільною інституцією, яка міцніше, ніж це було дотепер, пов'язана з життям» [3; 12].

Кожен учень, наголошував Дж. Дьюї, стане не лише виборцем чи суб'єктом права, а й членом родини, відповідальним за виховання дітей, тобто за передачу суспільного досвіду новому поколінню. Як член общини він буде сприяти її добробуту, налагоджувати сусідські стосунки. Нинішній учень обере певну професію і в такий спосіб слугуватиме суспільству і водночас досягне самореалізації, незалежності і самоповаги. Школа, за переконанням Дж. Дьюї, має закладати підвалини цих досягнень: виховувати звичку й смак до праці, прищеплювати повагу до ретельно виконаної роботи, своєї чи чужої.

Як зазначав Дж. Дьюї, для дитини знайти своє місце в суспільстві – «це отримати виховання наукою, мистецтвом, історією, опанувати основні методи пізнання та засоби спілкування. Це означає мати треноване, здорове тіло, умілі руки та вправні очі, бути працьовитим і наполегливим...» [3; 28].

Американський педагог обґрунтовував необхідність виховання в учнів «демократичного характеру»: толерантності, готовності до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, умінь мислити критично і неупереджено. «... дитину треба заохочувати та перевіряти в роботі через участь її в житті суспільства (громади), вказував Дж. Дьюї. Узагалі прагнення індивіда до суспільної роботи педагог називає логічним наслідком правильного розвитку індивідуальних здібностей.

Для того, щоб виконати своє покликання: виховання громадян прогресивного, демократичного суспільства, школа, за переконанням Дж. Дьюї, «має стати ембріоном суспільного життя. Там, де на школу дивляться як на щось ізольоване,

як на необхідну умовність, школа і залишиться такою, як би не вдосконалювалися методи навчання» [5; 83].

Проголосивши шкільне виховання «фундаментальним методом соціального прогресу та реформування» [2; 54], Дж. Дьюї наполегливо обстоював необхідність подолання бар'єрів між окремими суспільними верствами населення і надання дитині можливості перейти в більш сприятливе для неї середовище. «Демократія зробить фатальну помилку, якщо дозволить існувати шкільній системі для дітей, чиї батьки мають багато вільного часу, і для дітей тих, хто заробляє на життя. Занадто книжкова освіта для одних та «ультрапрактична» для інших призведе до глибоких відмінностей в розумових та моральних навичках, ідеалах, поглядах. Такий поділ шкіл поставив би суспільство на шлях, абсолютно ворожий духу демократії» [5; 177].

Отже, за переконанням Дж. Дьюї, школа має бути єдиною, відкритою і доступною всім громадянам незалежно від їхнього фінансового становища, статі, раси та національності. Лише такий тип школи, заснований на принципах демократії, здатен забезпечити громадянський мир у суспільстві, не допустити класові сутички і, врешті, гармонізувати індивідуальні та суспільні інтереси. Школа трактується американським ученим як сполучна ланка між людиною, місцевим населенням та адміністрацією громади, соціальний інструмент, створений для інтеграції та педагогізації суспільного досвіду, щоб його могли розуміти, перевіряти й застосовувати діти.

Зафіксовано, що попит на ідеї прагматизму значно зростає в періоди соціального підйому в країні або в молодих державах на початку пошуку власних цінностей і орієнтирів розвитку. Безумовно, некритичний трансфер педагогічних ідей Дж. Дьюї в сучасну українську теорію та практику освіти не може вважатися готовим рецептом і запорукою підвищення ефективності вітчизняної системи освіти. Однак, евристичний потенціал, демократизм і відкритість глобальній, а не суто національній проблематиці, властиві філософсько-педагогічній спадщині Дж. Дьюї, актуалізують її дослідження в умовах модернізації освіти в Україні та міжнародної інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Дьюї Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1921. – 63 с.
2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо. Переклад В.О. Коваленка / Дж. Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50-55.
3. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Дж. Дьюї. – Л.: Освіта: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2001. – 32 с.
4. Dewey J. The psychology of the elementary curriculum / J. Dewey. // Elementary School Record. – 1900. – № 1 (9). – P. 21-32.
5. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow / J. Dewey, E. Dewey. – NY.: Dutton, 1915. – 346 p.

Моргай Л.А.,
*аспірант кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

ДІЯЛЬНІСТЬ Н. ГРИГОРІЙВА В УКРАЇНСЬКОМУ ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА В ЧЕХІЇ

Запорукою успішного здійснення освітніх реформ в Україні є всебічне вивчення досвіду організації педагогічної діяльності в попередні історичні періоди.

Особливо актуальним вважаємо вивчення досвіду Українського Вищого Педагогічного Інституту імені М. Драгоманова в Празі, та внесок у діяльність університету Н. Григорійва.

Н. Григорійв – видатний педагог, історик і громадський діяч України.

На початку століття працював учителем історії, розробляв нові підходи до вивчення вітчизняної історії в початковій школі. В роки визвольних змагань українського народу – член Центральної Ради, міністр освіти в уряді Української Народної Республіки. Враховуючи політичну ситуацію в Україні після поразки революції 1917-1921 рр. він був змушений емігрувати до Чехословаччини. В той період у Чехословаччині був демократичний режим Томаша Масарика. Український народ, скористався тими свободами, які їм надав Т. Масарик і заснував Український Високий Педагогічний Інститут імені М. Драгоманова [1].

Метою Інституту було піднесення культури та українського народу Інститут був заснований як вищий педагогічний заклад з дворічним курсом навчання. Завдання Інституту було творити найкращих національно-культурних діячів, підготовка педагогічних сил для українських шкіл нижчого типу та для позашкільної освіти серед широких кіл українського населення [3, с. 219].

Відкриття інституту відбулося 7 липня 1923 р. вагому роль у відкритті та в організації Інституту відіграв Н. Григорійв. Директором Інституту по вибору Українського Громадського Комітету був доцент Кам'янецько-Подільського Державного Українського Університету – Л. Білецький, що емігрував до Львова і був там професором неофіційного українського університету. З 1925 року курс навчання в Інституті був розрахований на 4 роки. З цього часу Інститут почав існувати вже як висока педагогічна школа, завдання якої було «підготовка вчителів для української середньої школи, а також організаторів шкільництва й народної освіти» [4, с. 172-173].

На початку Педагогічний Інститут складався з трьох відділів: 1. літературно-історичного (з підвідділами мови й літератури, історії суспільних наук); 2. природничо-географічного; 3. фізично-математичного. Вже в другому році існування Інституту два останні відділи були об'єднані в один математично-природничий, а в 1924 р. відкритий був новий музично-педагогічний відділ (з підвідділами – вокальним та інструментальним) [4, с. 173].

При заснуванні Інституту в його науковому полі було 23 кафедри з 118 предметами й 7 з окремими лекційними кабінетами, а пізніше було засновано 33 кафедри спеціальних і 6 загальних з дисциплінами обов'язковими для слухачів усіх трьох факультетів. При деяких факультетах функціонували ще спеціальні кабінети, лабораторії [4, с. 173].

Навчання в Інституті було безкоштовне й проходилося українською мовою. Інша мова для викладачів допускалася лише за дозволом ради професорів. У 1925 року професорська рада вже обирала ректора й проректора. Ректором Інституту до 1926 р. був тогочасний директор професор Л. Білецький, який пропрацював в Інституті з 1926 по 1930 рр. В 1933 році ректором був В. Сімонович, а останнім з ректорів був професор В. Гармашів [4, с. 174].

Н. Григорієв працював над одним із найскладніших питань – матеріальним забезпеченням студентської молоді [2].

Академічний персонал Інституту складався з професорів, доцентів, лекторів і асистентів. Аспірантами були лише учителі гімназії І. Кобизський, М. Хлор та інші. Всього за 10 років існування Інституту зазначено 92 особи з них 80 українців [4, с. 174].

Крім навчальної праці в Інституті провадилася інтенсивна літературо-видавнича та наукова діяльність. В Інституті діяло товариство «Сіяч», яке було засноване 1924 р. Завданням товариства було видання українських книг наукового змісту, спеціально підручників. В своїй чисельності товариство видало 44 книги, в кількості 5506 примірників, розміром 650 аркушів. В своєму складі «Сіяч» мав 102 членів (22 професорів і 77 студентів Інституту). Друкарським способом курси й праці професорів Інституту виходили найбільше в Українському Видавничому Фонді в Празі [4, с. 177].

Науковим органом Інституту були праці його професорів, яких він видав три наукових збірники. Перший том вийшов у 1929 р., що містив праці 28 авторів з різних наукових ділянок, другий том вийшов в 1933 р. з працями 22 авторів. В даному зібранні значна частина праць була присвячена тема чесько-українських відносин. В 1933 р. вийшов і «Драгоманівський збірник», що містив 15 студій присвячених спеціально особі й діяльності М. Драгоманова. Професори Інституту друкували свої праці і в інших видавництвах як окремими виданнями, так і в збірниках, записках НТШ, різних органах УАН, Українській Загальній Енциклопедії, Книголюбі, Суспільстві, Мистецтві, та у багатьох інших публікацій чужомовних [4, с. 177].

Першим товариством при Інституті, в якому провадилася наукова праця, було Товариство ім. Г. Сковороди, засноване в 1924 р. В 1925 р. замість нього повстало Науково-Педагогічне Товариство (НПТ), яке пізніше перетворилося в Математично-Природниче Товариство (МПТ) [4, с. 178]. Наукова і педагогічна діяльність академічного персоналу Інституту значно полегшувалась за досить доброю інститутською книгозбірнею. До Інститутської бібліотеки поступали й видання одержані на виміну за книжки «Сіяча». В час ліквідації Інституту його бібліотека мала 10728 томів, з них 7928 томів куплених, а решта подарованих і вимінаних. Для цього вони подавали дисертаційну працю й складали іспити. При-

писи про докторські іспити при Інституті були затверджені 30 березня 1928 р. [4, с. 178-179].

За період існування Інституту М. Драгоманова, прослухали в ньому, повний курс навчання 178 дійсних слухачів, та 116 студентів, закінчило Інститут з дипломом і титулом педагога середніх шкіл 85 осіб, а 31 особа отримала титул доктора [4, с. 179].

Студенти Інституту мали державні стипендії, призначені ще при заснованні чеською владою. Спочатку Міністерство Закордонних Справ призначило для незможних студентів-емігрантів 50 стипендій, потім збільшило їх до 72. В другому році існування Інституту число стипендій збільшене до 120, а в 1925–26 р. до 150. До кінця 1926 р. стипендії видавано в розмірі 550 кор. місячно (в тому 50 кор. на одяг); від 1927 р. розмір стипендій знижений до 450 кор. Так само невисокою була й оплата академічного персоналу: професор діставав місячно 1500 кор., доцент 1200, лектор 1000, асистент 600 кор. До того давався додаток на родину: дружині 200 кор., на дітей по 125 кор. [4, с. 180].

Значна кількість випускників інституту працювали на Карпатській Україні. При інституті діяли матуральні курси (для осіб, які не мали документального підтвердження про закінчену середню освіту). МК були відкриті у 1922 році. На даних курсах викладало 10 професорів та лекторів Інституту. [4, с. 180].

Упродовж десятирічної історії (УВПІ припинив свою діяльність у 1933 р.) тут працювали 92 викладачі, з них 80 українців, серед яких: А. Артимович, Л. Білецький, Д. Дорошенко, А. Животко, С. Рудницький, В. Сімович (другий ректор інституту), С. Сірополко, В. Січинський, Я. Ярема. За час існування української високої педагогічної школи курс навчання закінчили 178 слухачів. З його стін вийшли українські поети і прозаїки, громадські діячі Ю. Дараган, Г. Мазуренко, Ю. Шкрумеляк, М. Обідний, О. Теліга [5].

Отже, постать Н. Григорієва відноситься до плеяди просвітників ХХ століття, які змушені були емігрувати за кордон, щоб там займатися своєю професійною діяльністю. Саме еміграційний період життя Н. Григорієва був найпродуктивнішим у його діяльності. Він був позначений надзвичайно активною роботою як у політичній, науковій та культурно-освітній сферах. Вагомий внесок Н. Григорієв зробив у функціонуванні Українського Вищого Педагогічного Інституту імені М. Драгоманова, який протягом 10 років із своїх стін випустив не одну сотню студентів.

Список використаних джерел:

1. Бевз Т. А. Історія в особах. Політик і вчений. (до 120-річчя від дня народження Н. Я. Григорієва. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.ua/m/articles/view/Історія-в-особах-політик-і-вчений-до-120-річчя-від-дня-народження-Н-Я-Григорієва&likeMode=like&url=http://library.ua/m/articles/view/історія-в-особах-політик-і-вчений-до-120-річчя-від-дня-народження-Н-Я-Григорієва>.

2. Бевз Т. Українська еміграція у контексті політики коренізації. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/nz/nz_29/bevz_ukrainska.pdf.

3. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: монографія / О. В. Джус. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 260 с.

4. Наріжний С. Українська еміграція / Наріжний С. – Прага.: KNIHTISK 1942. – 609 с.

5. Плазова Т. Українська політична еміграція у першій половині 20-х років ХХ ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/search?client=opera&hs=AKJ&q=українська+політична+еміграцію+1917+p.&oq=українська+політична+еміграцію+1917+p.&gs_l=psy-ab.3...2144.6086.0.6372.8.8.0.0.0.172.1107.0j7.7.0...0...1.1.64.psy-ab..1.4.594...0i22i30k1j33i22i29i30k1j33i160k1.0.gQP1_QE_LW4.

Новосельська Н.Т.,

аспірант кафедри загальної педагогіки

та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Соціальна нестабільність та духовна криза суспільства вимагають розв'язання широкого кола завдань, пов'язаних із моральним розвитком особистості, формуванням гуманістичних цінностей. Саме тому особливої актуальності набуває проблема створення ґрунтовної бази для виховання молодого покоління, в основі якої були б закладені принципи гуманізму.

Гуманістичне виховання учнів початкових класів стало предметом дослідження багатьох поколінь педагогів, психологів, науковців. Значний внесок щодо формування системи гуманістичних цінностей зробили видатні педагогі-гуманісти Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, Є. Шацький. Праці І. Беха, І. Зязюна, В. Киричок, О. Пехоти, К. Чорної присвячені питанням впровадження ідей гуманної педагогіки в систему сучасної освіти. Наукові дослідження Ю. Бондаренко, М. Горди, Л. Драчук, М. Жулинського, Г. Клочека, В. Коваль, Р. Мовчан, О. Слоньовської висвітлюють проблеми формування гуманістичних понять, цінностей, моральних ідеалів, духовного розвитку особистості.

Однак, аналіз праць у досліджуваній галузі засвідчив, що науковці недостатньо уваги приділяють вивченню педагогічних умов ефективного формування гуманістичних цінностей молодших школярів у навчально-виховній діяльності засобами художньої літератури.

«Сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні і соціокультурні координати. Сутність гуманістичних цінностей у шкільній освіті полягає в тому, що дитина є головною педагогічною цінністю, а педагог здатний до її виховання, соціального захисту, збереження індивідуа-

льності. А звідси центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї» – зазначає О. Савченко [6, с. 5].

Гуманістичні цінності формуються не одразу, вони проходять через поступовий вибір певних видів поведінки і досвіду людей. Спочатку вони з'являються як сукупність звичок, специфічні форми поведінки, що передаються від покоління до покоління. Поступово ці форми поведінки закріплюються, систематизуються і перетворюються на традиції, обряди, звичаї, ритуали. В них закладаються стандарти схваленої поведінки людей [3, с. 11]. «Взірці поведінки передаються через школу, інститути виховання, засоби масової інформації, політики тощо. І поступово, метою довготривалого процесу формування гуманістичних цінностей є утворення ментальності, як способу життя, характерного для даного типу суспільства» [5, с. 79].

Ціннісна орієнтація за всіх обставин лишається притаманною внутрішньому світу особистості, і в цьому розумінні проблема цінності – це проблема постійно коригованої ідентичності – вважає І. Зазюн [2, с. 239]. Духовний світ особистості визначається мірою сформованості її гуманістично-ціннісних орієнтацій, які, своєю чергою, визначаються діапазоном її суспільних інтересів, багатством і різноманіттям взаємовідносин із суспільством. При цьому найважливішим параметром залишається самоутворення ціннісного світу особистості. Гуманістичні цінності виступають регуляторами поведінки, які спрацьовують на рівні фундаментального вибору, тим самим визначаючи людину як особистість. Учений вказує, що виховання має підпорядковуватися законам розвитку завдяки визначенню цілей формуючого педагогічного впливу, які охоплюють такі складники: соціальне середовище як основний із чинників впливу на особистість, що забезпечує її соціалізацію; рівень знань про особливості розвитку особистості, що виховується в певному середовищі; наявність педагогічних кадрів – вихователів-педагогів, що здатні реалізувати поставлені цілі [2, с. 239].

А. Лейчук зазначає, що дослідники досить часто використовують поняття «загальнолюдські цінності», а також ототожнюють моральні й гуманістичні цінності. Автор підкреслює, що моральні цінності автоматично не можуть стати гуманістичними, оскільки термін «гуманістичний» означає «спрямований на людину», а отже, потрібно розрізняти цінності «для себе» і цінності «для іншого», «заради іншого», які і набувають статусу гуманістичних й реалізуються в педагогічній діяльності [4, с. 296].

Гуманістичні цінності належать до найбільш значущих складників соціальної структури особистості людини. Їх слід розглядати як серцевину особистості, що відображає не тільки ставлення до життя та життєдіяльності, а й оцінку свого місця та місця іншої людини в навколишньому середовищі. Вважаємо за доцільне запропонувати наступну класифікацію гуманістичних цінностей: 1) повага до людської гідності: довіра, доброзичливість, скромність, терпимість, ввічливість; 2) доброта: благородство, турботливе ставлення до людей, щирість, добродушність, великодушність, тактовність, миролюбність, лагідність, добропорядність, милосердя, безкорислива допомога іншому; 3) співчуття, чуйність: сприйняття іншого, співпереживання, жалісливість, поступливість, прихильність, привіт-

ність, уважність; 4) справедливість, самокритичність: чесність, правдивість, вірність, аналіз помилок, об'єктивність, вимогливість; 5) протидія проявам зла: непримирненість до проявів жорстокості, байдужості, антигуманних вчинків, мужність, пристрасність при обстоюванні справедливості, принциповість, рішучість, критика недоліків.

Формування гуманістичних цінностей засобами художньої літератури буде продуктивнішим за умов: визнання пріоритетної ролі виховної мети у процесі роботи над художнім твором; забезпечення проблемного підходу, що полягає у моделюванні таких ситуацій, які будуть стимулювати учнів до висловлювання власних суджень про поведінку, вчинки, помисли персонажів; зосередження уваги на морально-етичних проблемах творів шляхом вдалого відбору і узагальнення фактів гуманістичного змісту, а також накладання цих ідеалів на гуманістичне виховання сучасних школярів; визначення ролі гуманістичних цінностей та їх антиподів у системі морально-етичних настанов нашого часу; організації взаємодії на основі діалогу і співпраці у процесі спільної роботи, що ґрунтуватимуться на принципах гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки; використання нетрадиційних форм і методів виховної роботи.

Стійка система гуманістичних цінностей зумовлює такі якості особистості, як надійність, чесність, вірність певним принципам, порядність, толерантність, людяність. Обираючи цінність, школяр формує своє ставлення, а відтак і свою позицію до навколишньої дійсності. У сучасній школі гуманістичне виховання повинне бути спрямоване на підвищення загальної культури особистості, залучення до національних і загальнолюдських цінностей.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – 2 (16). – С. 16-23.
2. Зязюн І.А. Криза цінностей – катастрофа суспільства і держав / І.А. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. Вип. 2 / ред. кол. В. Г. Кремень [та ін.] // Нац. акад. пед. Наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К.: [б. в.], 2010. – Вип. 2. – 312 с.
3. Киричук О. В. Ментальність: сутність, функції, генеза / О. В. Киричук // Конференція: Духовність. Ментальність. Саморозвиток особистості: тези доповідей. – Київ-Луцьк, 1994. – Ч. 1. – С. 11-12.
4. Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів / А.О. Лейчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Київ – Житомир: вид-во Волинь, 2003. – Кн. 2. – 368 с.
5. Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української школи / В. П. Москалець. – Львів: Світ, 1994. – 119 с.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К.: СПД «Цудзинович Т. І.» – 2007. – 204 с.

Новоселецька Н.В.,
студентка магістратури
Рівненського державного гуманітарного університету

ДО ПРОБЛЕМИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІДЕЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Гуманізм як ідейний рух формувався в епоху Відродження (XV – XVI ст.). У філософському словнику (1986) гуманізм (лат. «humanus» – людський, людяний) – система світоглядних орієнтацій, центром котрих є людина, її самість, високе призначення та право на вільну самореалізацію. Гуманізм визнає вивільнення можливостей людини, її благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а людяність – нормою стосунків між індивідами, етнічними й соціальними групами, державами. Гуманізм проголошував свободу людської особистості, виступав проти релігійного аскетизму, за право людини на насолоду і задоволення земних потреб [6, с. 134].

Гуманістами епохи Відродження були Петрарка, Данте, Боккаччо, Леонардо да Вінчі, Еразм Роттердамський, Джордано Бруно, Ф. Рабле, М. Монтень, Н. Коперник, В. Шекспір, Ф. Бекон і ін. Вони зіграли важливу роль у формуванні у людей світського світогляду. За перемогу гуманістичних ідеалів виступали прихильники так званої гуманістичної етики 20-х рр. XX століття.

Вивченню проблеми гуманізму приділяється підвищена увага в закордонній та вітчизняній літературі. У XX столітті питання кризи гуманізму підіймали у своїх працях учені В. Іванов, Г. Зіммель, Е. Фромм, П. Куртц та ін. Вивченню проблеми гуманізму приділяється підвищена увага в закордонній та вітчизняній літературі. У XX столітті питання кризи гуманізму підіймали у своїх працях учені В. Іванов, Г. Зіммель, Е. Фромм, П. Куртц та ін.

Буржуазія зароджувалася під такими гуманістичними гаслами, як свобода, рівність, братерство, виступала проти релігійної споглядальності, замкнутості, середньовічного аскетизму, висунула культ здорової, активної, життєрадісної людини. На сьогоднішній день формування гуманістичних принципів у учнів загальноосвітніх шкіл є важливим завданням в досягненні якісних показників навчання і виховання в сучасних умовах.

Дамо коротку характеристику окремим гуманістичним школам Західної Європи. Потреби розвивалися разом із виробництвом і торгівлею, розквіт науки будив інтерес до знань. Тому педагоги-гуманісти епохи Відродження – висували ідею формування активної та самодіяльної особистості, надавали великого значення розумовому розвитку, вважали, що навчання має бути привабливим для дитини, враховувати його інтереси і схильності, відкидали сувору дисципліну, тілесні покарання, були прихильниками світської школи. Прикладом такої школи була школа італійського гуманіста Вітторіно да Фельтре, відкрита у 1424 р, названа «Будинком радості» («Casa Giocosa»). Вітторіно прославився як «pater omnis humanitatis» (батько усякої гуманності) і як «перший шкільний учитель нового типу». Приміщенням для школи служив замський палац, розташований на березі озера, серед полів і лісів. У школі навчалася 80 дітей знаті. Вони вивчали класичні мови, твори видатних римських і грецьких письменників (Вергілія, Ці-

церона, Гомера, Демосфена), початкові відомості природничо-наукових дисциплін, велика увага приділялася фізичному розвитку дітей (загартовуванню, верховій їзді, фехтуванню, стрільбі з лука, плаванню), красномовству, використовувалися нові види навчання, враховувалися індивідуальні особливості дітей, не застосовувалися тілесні покарання.

Французький гуманізм став розвиватися з кінця XV століття, мав ряд особливостей у порівнянні з італійським гуманізмом, бо економічні, політичні та історико-культурні умови у Франції і Північній Італії були різними, вплив традицій класичної давнини був слабшим, ніж у Італії. У зв'язку з цим у педагогіці французького гуманізму поряд із захопленням класичною культурою сильніше виступав інтерес до природознавства, математики, фізики, ботаніки, анатомії. Найбільш яскраве відображення педагогіка французького гуманізму отримала в творах видатних письменників-гуманістів XVI століття Франсуа Рабле («Гаргантюа і Пантагрюель») і Мішеля Монтеня («Досліди»).

Ф. Рабле був гарячим прихильником реальної освіти, велике значення надавав схильності учня до занять, вважав, що вони повинні бути цікавими

і привабливими для учнів. У його педагогічних поглядах ми бачимо повне вираження гуманістичних, прогресивних вимог у області навчання і виховання: ґрунтовна постановка фізичного виховання, м'яка дисципліна, привабливість навчання, врахування інтересів учнів, широка розумова освіта, нові методи навчання, естетичне виховання (гра на різних музичних інструментах, наочність, бесіди, екскурсії).

Мішель Монтень – видатний письменник-гуманіст. У своїх «Дослідах» («Les essais») [3], виданих у 1580 р., висловив ставлення до цілої низки питань виховання і навчання. Монтень як гуманіст виступав проти схоластичного зубріння, високо поважав ідеали і методи виховання в класичній Греції. На думку Монтеня, потрібно виховувати тіло і душу не окремо, а разом, цілком; фізичне виховання повинно привчати вихованця до витривалості, гартувати його і таким чином розвивати в ньому «Душевну велич і міцність духу»; на перший план необхідно висунути моральне виховання, яке створюється не моральними сентенціями, а прикладом і моральними вправами.

Із представників гуманізму Німеччини слід зазначити Еразма Роттердамського і Мартіна Лютера. У своєму памфлеті «Похвала глупоті» Роттердамський дав жорстку критику схоластичної школи, її паличній дисципліні та грубим учителям.

Гуманізм Мартіна Лютера в галузі освіти виражається в тому, що він говорив про обов'язкове навчання хлопчиків і дівчаток, про необхідність спеціальної підготовки вчителів, різко критикував католицькі монастирські школи, де монахи держали юнаків, «Як птахів у клітці, не дозволяючи їм ні бачитися з людьми, ні чути живе мирське слово», тоді як «юнакам потрібно не тільки все чути і бачити, але і набувати власного досвіду, різні знання... Тиранічна чернеча неволя вкрай шкідлива молодим людям: їм у такій же мірі потрібні радість і забави, як їжа і питво; цим також обумовлюється їхнє здоров'я».

Найближчим співробітником Лютера у педагогічному супроводі реформи школи був один із найбільших німецьких гуманістів, великий знавець грецької мови, енциклопедично освічений, професор Віттенберзького університету, Фі-

ліпп Меланхтон, творець і перетворювач протестантських університетів в Лейпцігу, Тюбінгені, Гейдельберзі, Франкфурті, Кенігсберзі, Йені. Все це принесло Меланхтону славу найбільшого педагогічного авторитету, титул *Magister Germaniae* (Наставник Німеччини). Він склав саксонський шкільний план («Євангельський церковний і шкільний порядок»), пропонував ділити дітей у школах на класи. на його думку, в першому класі діти повинні навчатися читання, релігії та співу; у другому класі – граматиці, співу, Закону Божому; в третьому класі, крім вищеназваних навчальних дисциплін, додавалися твори римських поетів і прозаїків (Овідія, Вергілія, Цицерона). Тривалість навчальних занять становила 4 години: до і після обіду – по 2 години.

Гуманізм, який був раніше протестом проти середньовічного аскетизму і консерватизму, який був упродовж XIV – XV ст. прагненням до життєрадісності, до свободи людської особистості, до всебічного розвитку і краси, до середини XVI ст. вироджується в сухе, формальне вивчення древніх мов. Твори грецьких і латинських авторів мало-помалу стали вивчатися не стільки з боку змісту, скільки лише з боку форми. На перший план висунулася латинська риторика.

На рубежі XIX і XX ст. у всьому світі, в тому числі і в нашій країні, виявилася невідповідність стану шкільної освіти до нових суспільно-економічних умов, що призвело до виникнення різних реформаторських педагогічних течій. Незважаючи на наявність різних підходів до вдосконалення шкільної освіти, педагоги-реформатори були єдині в тому, що школа повинна піклуватися про інтелектуальний розвиток дітей, основою виховання в ній повинні бути гуманістичні ідеали.

В кінці XX і в першому десятилітті XXI століття в системі освіти в країні відбулися помітні зміни: відхід від традиційної однаковості; диференціація освітньої мережі, оновлення змісту освіти, особливо в області гуманітарних дисциплін; створення нових типів навчальних закладів; впровадження профільного навчання в старших класах різнорівневих програм, державних стандартів освіти.

Зроблено спробу визначення нової освітньої парадигми, серед пріоритетів якої названі гуманізм, фундаментальність, цілісність і орієнтація на розвиток особистості. Навчальний процес, заснований на цих пріоритетах, вимагає нової креативної педагогічної технології, орієнтованої на розвиток творчого потенціалу особистості, формування її наукового світогляду, заснованого на системному мисленні і системно-послідовній діяльності.

Гуманність вітчизняної освіти сьогодні виражається в її пріоритетах: задоволенні етнокультурних і мовних освітніх і духовних потреб народу; формуванні соціальної активності, соціальної зрілості школярів; вихованні у них відповідальності за те, що відбувається в школі і поза нею; включення їх у систему людських відносин в соціумі; створення в кожній школі виховної системи гуманістичної орієнтації, де панує атмосфера спраги знань, атмосфера творчого пошуку і ін. Гуманістичний початок в школі виражається в тому, щоб зробити дітей одухотвореними.

Директор Сахнівської школи О. А. Захаренко найважливішою ідеєю у виховній системі вважає ідею «середовищного підходу», сутність якої у тому, що виховна мета визначається виходячи з особливостей і потреб соціального середо-

вища. ці потреби впливають із того, що школа повинна виховувати грамотну, творчу, інтелігентну особистість.

Природно, що системоутворюючим фактором тут є творча, соціально значуща праця. У школі працює краєзнавчий музей. На алеї Пам'яті висаджено 216 кущів троянд (стільки жителів села загинуло під час Великої Вітчизняної війни), під кожним кущем табличка з іменами не тільки солдат, але і хлопців, що зберігають пам'ять про них [2, с. 61]. Таких прикладів можна навести багато

Гуманістичні ідеї епохи Відродження і їх реалізація у сучасних умовах породжують нові підходи до системи освіти і позитивно впливають на духовно-моральне становлення учнів.

Список використаних джерел:

1. Ваховский Л.И. Западноевропейская философия воспитания эпохи просвещения / Л.И. Ваховский – Луганск: Альма-Матер, 2000. – 290 с.
2. Виховна система школи. Проблеми і пошуки / уклад. Н. Л. Селіванова. – М.: Знання, – 80 с.
3. ГодБ. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) [Текст] / Б.В. Год. – Полтава: АСМІ, 2004. – 464 с.
4. Монтень М. Досліди / М. Монтень. – М.: Педагогіка, 1998. – 382 с.
5. Трубнікова О.В. Трансформація гуманізму: сучасний стан проблеми / О.В. Трубнікова // Філософія науки: традиції і інновації. – 2010. – № 1. – С. 120.
6. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В. І. Шинкарук; Національна академія наук України Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

Окольніча Т.В.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту*

*Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*

ТРУДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН (7-14 РОКІВ) В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ XIX – I ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Реформування української освіти і виховання спрямоване на формування громадянина країни, патріота, має гармонійно поєднувати загальнолюдські цінності та національні традиції, що формувалися століттями. Нині дедалі більшу увагу вчених привертає внутрішній світ людини минулого, її почуття і настрої, її повсякденне життя і взаємодія з навколишнім світом. Особливий інтерес викликає світ дитини і способи її виховання.

Означена проблема привернула до себе увагу не тільки педагогів, а й дослідників-етнографів XIX – I половини XX століття. Саме з цих етнографічних пам'яток ми черпаємо відомості про виховання дітей східних слов'ян.

Першими спробами у вивченні трудової соціалізації парубочої та дівочої верств стали етнографічні роботи В. Боржковського, М. Чернишова, М. Сумцова, В. Ястребова, Н. Заглади.

Трудова соціалізація дітей від 7 до 14 років у наших пращурів була пов'язана з включенням дітей в активне соціально-господарське життя сім'ї.

Важливе місце у трудовому вихованні підростаючого покоління займала ігрова культура. В своїх розвагах діти в ігровій формі намагалися зімітувати працю дорослих: будували з листя копиці, хатки, хлопці змагались в плетінні кошиків, виготовленні знарядь праці тощо.

При відтворенні в дитячій ігровій культурі спільних занять чоловіків та жінок, чітко простежується поділ праці: «під час сінокосу хлопці беруть сукуваті палиці, ніби коси, і вдають, що косять траву, а за ними дівчатка з гілочками ніби загібають. Далі хлопці загострюють вила з гілляк і складають сіно в копиці; копиці зносять у стоги» [1, с. 110].

Отже, в такий спосіб, через ігри моделювалися основні заняття майбутніх чоловіків та жінок, вже в дитинстві визначалися їхні соціально-господарські обов'язки, формувалися відповідні стереотипи поведінки в цілому.

Орієнтація хлопчиків та дівчаток на виконання різних робіт (відповідно до статево-вікового поділу) прослідковувалася вже від самого народження. Існує етнографічний матеріал, який свідчить, що вже у дворічному віці «мати дочку перше більш наvertsає до жіночої роботи, і мести її заставить перш ніж хлопця, хоч і хлопці метуть і миють» [2, с. 200]. Проте, «батько скорійш поставить хлопця перед волами, скорійш дасть йому батіг у руку» [2, с. 201], аніж спонукатиме сина до якоїсь іншої не чоловічої роботи.

З 7-річного віку син потрапляв під більший вплив чоловіка, який готував його до виконання функцій годувальника сім'ї та її голови, а відтак хлопчик переважно долучався до чоловічих видів діяльності. Доньок же з цього періоду матері, відповідно, залучали до жіночої праці, виховуючи в них господарську поведінку.

Включення дітей до господарсько-виробничої діяльності з 7 років, означало, насамперед, поступове набуття ними статусу соціально значущих членів спільноти, визначення певного місця в ієрархії суспільних відносин традиційної культури.

Загалом же, процес включення дитини в активну трудову соціалізацію передбачав її участь в таких основних видах господарства: хліборобство (робота на полі, сінокосі, участь в охороні посівів тощо); скотарство (роль підпасича, пастуха при випасі різних видів худоби тощо); бджільництво, рибальство, збиральництво; народні промисли та ремесла (гончарство, плетіння кошиків, прядіння, ткацтво, вишивання та ін.); хатне господарство.

Одним з найперших і найосновніших занять семирічних хлопчиків і дівчаток був випас птиці та худоби. Наймолодші пасли гусей, свиней, телят, старші – корів, а вже хлопці в підлітковому віці – коней та волів [3, с. 134].

Поруч із землеробством та скотарством, дитяча праця використовувалася також в збиральництві. Важливе місце в процесі трудової соціалізації дітей посідали також ремісничі заняття (гончарство, лозоплетіння, плетіння кошиків та ін.). Вони передавалися з покоління в покоління, підтримуючи тим самим спадковість та безперервність багатолітньої традиції та трудової спеціалізації сім'ї, родини загалом. У місцевостях, розташованих біля водоймищ, діти вже змалку при звичаювалися до рибальства: з дев'яти років дитина вже вміла в'язати жаки, сукала мотузки, дубці різала на кіш, допомагала тягнути невід, викидала підсаками лід з ополонки і т. п.

З 7 років на плечі дітей лягала домашня, хатня робота, де також чітко відчувався статевий поділ праці: дівчата мили посуд, замітали у хаті, а з 8 років їх привчали м'яти коноплі, прясти, шити, нитки мотати, полоти. Хлопці такої праці, як правило, ніколи не робили, їм доручали рубати дрова й лучину, взимку годувати худобу, скидати кізьяки тощо [4, с. 67]. Як бачимо, з семи років вже закріплюється спеціалізація, диференціація в трудовому вихованні, відмінності в соціалізації хлопчиків та дівчаток на основі статевої диференціації.

Отже, з 7-ми років дитина ставала активним помічником своїх батьків. Трудова орієнтація здійснювалась в ігровій діяльності дітей через відтворення та імітування, наслідування основних занять дорослих. Саме з цього часу все більше відчувається статево-віковий розподіл праці, відбувалося оволодіння жіночими і чоловічими видами праці. Особливістю трудової соціалізації було й те, що дітей не готували до майбутньої праці, а залучали до неї природно, через поступове ускладнення різних видів діяльності.

Список використаних джерел:

1. Заглада Н. Побут селянської дитини. Матеріали до монографії с. Старосілля Матеріали до української етнології / Н. Заглада. – К., 1929. – 218 с.
2. Рыльский Ф.Р. К изучению украинского народного мировоззрения / Ф.Р. Рыльский // КС. – 1890. – № 10-12. – С. 195-232.
3. Сумцов М.Ф. Слобожане. Исторично-этнографична розвідка / М.Ф. Сумцов. – Харків: Союз, 1918. – 239 с.
4. Забловський А. В. Статево-вікові групи в традиційній культурі українців другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: дис. ...кандидата пед. наук: 07.00.05 / Андрій Володимирович Забловський; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 190 с.

Селятенко О.В.,

аспірант

Миколаївського національного університету

імені В.О. Сухомлинського

СИСТЕМА ЗАКЛАДІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ, СФОРМОВАНА В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ НАПРИКІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Пошук нових ідей у педагогіці повсякчас приводить науковців до подій минулого з метою віднаходження нових паралелей із сьогоденням, яскравих аутентичних методик, заломлення променю теперішнього через призму минулого. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. характеризується значними суспільно-історичними, соціально-економічними, політичними та культурно-освітніми змінами в Херсонській губернії, що стали передумовами для розвитку медичної освіти усіх рівнів та формування системи навчальних закладів для підготовки лікарів, фельдшерів, сестер милосердя, сиділок, повивальних бабок, зубних лікарів.

Вищої медичної освіти та звання лікаря, доктора медицини, жінки-лікаря в Херсонській губернії можна було здобути у вищих навчальних закладах, зосереджених в м. Одесі – на медичному факультеті Імператорського Новоросійського університету та на Одеських вищих жіночих медичних курсах (ОВЖМК). Відкриття університету відбулося 1 травня 1865 р., а лекції почалися в ньому 7 вересня того самого року [11, с. 264], але складався він спочатку з трьох факультетів – історико-філологічного, фізико-математичного та правничого [11, с. 264]. Перше засідання медичного факультету відбулося 28 серпня 1900 р. Відкриття медичного факультету нічим офіційно відмічене не було і фактично це сталося 1 вересня 1900 р. на вступній лекції «Фізика як основа природознавства» [12, с. 651]. Професура медичного факультету Новоросійського університету у подальшому ініціювала організацію вищого медичного навчального закладу для жінок – ОВЖМК. Святкове відкриття курсів відбулося 27 вересня 1910 р. у неділю [6, с. 164]. Фактично ОВЖМК існували як жіночий медичний факультет Імператорського Новоросійського університету [6, с. 165].

Для підготовки фельдшерського персоналу в Херсонській губернії створювалися середні навчальні заклади – земські, військові, фельдшерські школи, організовувалося навчання фельдшерів при лікарнях. В Одесі при міській лікарні в 1863 р. було відкрито першу фельдшерську школу [4, с. 109], при Одеській Єврейській лікарні до початку ХХ ст. поряд з фельдшерами працювали і навчалися фельдшерські учні та учениці [8], в Ананьївській земській лікарні також самі готували фельдшерів [2, с. 167], а лікар Олександрійської земської лікарні М. М. Успенський прийняв 15-річного юнака для навчання фельдшерській справі, що було підтримано повітовою управою [5, с. 106]. Губернську земську фельдшерську школу в м. Херсоні, виходячи з потреб земської медицини у фельдшерському персоналі, Херсонська губернська управа відкрила 1 жовтня 1872 р. при губернській лікарні [2, с. 167].

Великого значення для розвитку медичної освіти в Херсонській губернії має зародження освіти жіночого акушерсько-фельдшерського персоналу: в Одесі в 1877 р. було започатковано школу для фельдшерок [10, с. 76], 1 вересня 1906 р. була заснована повивальна фельдшерська школа при Миколаївській міській лікарні [3], після тривалої бюрократичної тяганини у серпні 1905 р. було затверджено Статут Херсонської фельдшерсько-акушерської школи [2, с. 172].

Часи воєнних дій вимагали підготовки спеціального кадру військових медиків, і з цією метою на теренах Херсонської губернії були сформовані військові фельдшерські школи: при військово-морському шпиталі м. Миколаєва спеціальним наказом Адміралтейства 9 березня 1875 р. відкрито школу для «підготовки фельдшерському мистецтву» [3, с. 67], аналогічна школа для сухопутного військового відомства відкрилася і в м. Херсоні та утримувалася за штатом, оголошеним в Наказі по Військовому відомству від 4 січня 1905 р. за № 6 [13].

Перші кроки організації родопомочі в Російській імперії відносяться до середини XVIII ст., але в Херсонській губернії цей процес було розпочато тільки з II половини XIX ст. Навчальні заклади для підготовки акушерського персоналу в Херсонській губернії представлені акушерськими школами, повивальними інститутами при пологових відділеннях лікарень та добродійних родопомічних закладів (пологових притулків). Власні акушерські школи відкрили Олександрійська (1872 р.), Ананьївська, Тираспольська (1897 р.) земські лікарні, Миколаївська єврейська лікарня започаткувала (1903 р.) повивальну школу для підготовки повивальних бабок 2-го розряду. Повивальний інститут зі строком навчання 3 роки у вересні 1874 р. почав підготовку кваліфікованих спеціалістів при пологовому відділенні Херсонської губернської лікарні.

Благодійний родопомічний заклад м. Одеси «Притулок для беззахисних немовлят та найбільш бідних породіль» (з 1873 р. – «Павловський» на честь новоросійського генерал-губернатора графа Павла Євстаф'євича Коцебу) 27 вересня 1892 р. згідно статуту оголосив відкриття власної повивальної школи, яку до 1920 р. закінчило більше двох тисяч повивальних бабок [1, с. 94].

Підготовкою сестер милосердя на теренах Херсонської губернії з II половини XIX до початку XX ст. опікувалися різні навчальні заклади: общини сестер милосердя, лікарні, місцеві відділення Товариства Червоного Хреста, спілки лікарів. Серед общин, що займалися підготовкою кадру сестер милосердя особливої уваги заслуговують Свято-Єлисаветинська (м. Єлисаветград), а також Стурдзовська та Касперовська общини (м. Одеса).

Задля задоволення потреб медичних закладів у сестринському персоналі в часи слабо розвиненої общинної організації влаштовувалися спеціальні курси місцевими відділеннями Товариства піклування про поранених і хворих воїнів (пізніше перейменованого у Товариство Червоного Хреста): Одеським відділенням (відкрите в 1868 р.), Миколаївським відділенням (статут затверджено 9 лютого 1873 р.), Херсонським відділенням. Отримати звання сестри милосердя також можна було при Миколаївській міській лікарні, при Військово-морському шпиталі м. Миколаєва (1912 р.), Архангельській земській лікарні Херсонського земства, в м. Одесі при Євангелічній лікарні, а при Одеській міській лікарні безо-

платно діяла постійна школа масажу. Курси сестер милосердя діяли в 1914 р. під опікою Товариства Херсонських лікарів [7, с 78].

З організацією повітових та волосних лікарень (початок ХХ ст.) спостерігалися випадки залишення хворих без догляду, у зв'язку з чим лікарі стали вимагати від земських управ штатних посад сиділок. Актуальним постає питання професійної підготовки сиділок (санітарок) у спеціально організованих навчальних закладах Херсонської губернії – в школах сиділок: при Єлисаветгадському комітеті Червоного хреста існувала школа сільських сестер милосердя (1901 р.) для підготовки сестер-сиділок по догляду за хворими серед простих людей, в Херсонському повіті (1907 р.) таку ж школу сиділок було започатковано при Нагартавській лікарні.

Підготовкою зубних лікарів займалися хірургічні відділення лікарень та зуболікарські школи. В Одеській єврейській міській лікарні (1892 р.) були «допущені к заняттям ученики и ученицы зубоврачебного искусства, занимающиеся под руководством врачей-хирургов» [9, с. 60]. Перша зуболікарська школа на Україні відкрилася у 1896 р. в м. Одесі. Це був навчальний заклад лікаря Марголіна [4, с. 111], одночасно з яким відкрилася школа лікаря Тичінського, і у 1898 р. вони злилися в єдину зуболікарську школу [4, с. 112]. Станом на 1903 р. в Одесі вже працювали зуболікарські школи лікаря Ісаака Марголіна, зубного лікаря Клари Маркович і дві змішані зуботехнічні школи зубних лікарів Г. Балабана і М. Банка.

Список використаних джерел:

1. Васильев К.К. Медицина старой Одессы: Очерки. – / К.К. Васильев. – Одесса: Оптимум, 2003. – 205 с.
2. Єрмілов В.С. Громадська медична допомога Півдня України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): популяризація та впровадження наукової медицини: Монографія. / В.С. Єрмілов. – Миколаїв: видавець ПП Ірина Гудим, 2014. – 595 с.
3. Кисельов А.Ф. Нариси медичної освіти на Миколаївщині. / А.Ф. Кисельов, В.С. Черно // Медицинское образование в классических университетах: история и современность: Материалы Международной научно-практической конференции, 16-17 мая 2002 г. Под общей ред. К.К. Васильева. – Сумы: Издательство Сумского государственного университета, 2002. – 149 с.
4. Луценко Е.М. Развитие среднего специального образования на Украине во второй половине ХІХ ст.: дис канд ист наук. 07.00.02 / Луценко Евгения Михайловна; Киевский государственный институт культуры – К., 1991. – 196 с.
5. Майстренко О.А. Роль Херсонського земства в медичному обслуговуванні населення у 1865–1917 рр.: д к іст наук: 07.00.01 / Майстренко Ольга Анатоліївна; Національний пед. Університет ім. Драгоманова. – К., 2006. – 226 с.
6. Мельник О.В. Становлення і розвиток вищої жіночої освіти в Одесі (1879–1921 рр.) [Текст]: д к іст наук: 07.00.01 / Мельник Олег Віталійович; Одеський національний політехнічний університет. – Одеса, 2009. – 242 с.
7. От общества Херсонских врачей // Врачебная хроника Херсонской губернии. – Август 1914. – Херсон: Типо-литография С.Н. Ольховикова и С.А. Ходушина, 1914. – 83 с.

8. Отчет Одесской Еврейской городской больницы за 1878 г. – Одесса: Русск.тип. (Исаковича), 1879 – 20 с.

9. Отчет Одесской Еврейской городской больницы за 1892 г. – Одесса: Типография Исаковича, 1893 – 84 с.

10. Рубан Н.М. Розвиток земської медицини в Україні (1865–1914 рр.): дисерт. канд іст. наук: 07.00.01. / Н.М. Рубан Надія Миколаївна; Донецький національний університет. – Донецьк, 2004. – 253 с.

11. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Підготував Ю.Вільчинський. 2-е вид. – / С. Сірополко – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.

12. Филатов В.П. Борьба за открытие медицинского факультета в Одессе во второй половине XIX века / В.П.Филатов, В.А.Рукин // Врачебное дело. – № 7. – 1950. – С. 650-651

13. Центральний державний історичний архів (м.Київ): Ф. 385. Оп. 1. Спр. 2495. Арк. 110.

Фізеші О.Й.,

доцент кафедри педагогіки дошкільної

та початкової освіти,

декан педагогічного факультету

Мукачівського державного університету

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІКИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розвиток вищої освіти в Україні спрямовано на забезпечення якості підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості, яка навчається. Перед вищими навчальними закладами стоїть завдання підготовки педагогів для роботи в умовах вирішення завдань модернізації української системи освіти, формування компетентного, відповідального, конкурентоспроможного і висококультурного педагога, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих викладачів вищих навчальних закладів, основою якої є компетентнісний підхід, який передбачає організацію такої системи підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури, де здійснюється формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій. З метою забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство схвалено Концепцію організації підготовки магістрів в Україні, згідно з якою підготовка магістрів здійснюється за спеціальностями та освітніми програмами [2].

Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові праці українських учених із проблеми реалізації неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн,

В. Кремень, В. Лутай); історії вітчизняних освітніх систем (Л. Березівська, Л. Бондар, Л. Вовк, Т. Завгородня, І. Зайченко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська); професійної підготовки педагога (Н. Дем'яненко, І. Драч, О. Дубасенюк, В. Луговий, Н. Мачинська, О. Пехота, О. Савченко) та ін.

Педагогіка як навчальна дисципліна у вищій школі є ключовою у фаховій підготовці майбутнього викладача у закладах вищої освіти педагогічного профілю, адже, основним її завданнями є: ґрунтовне вивчення фундаментальних категорій педагогіки, поглиблення їхнього змісту; уточнення структури курсу і його основних розділів з урахуванням сучасних вимог змінюваного суспільства; вироблення в студентів практичних умінь організовувати та здійснювати освітній процес; формування в майбутніх учителів педагогічної спрямованості особистості, системи професійних переконань, інтересів, здатності до педагогічної діяльності, а також почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці. Зважаючи на актуальність та множини завдань курсу «Педагогіка» набуває значущості сам процес підготовки магістрантів до викладання педагогічних дисциплін. Додає складностей так званий «перехресний» вступ, коли на навчання за освітнім ступенем «магістр» вступають особи, які не мають базової освіти з обраної спеціальності. Так, наприклад, у Мукачівському державному університеті здійснюється підготовка магістрів за спеціальністю 013 Початкова освіта з подальшим присвоєнням професійної кваліфікації «викладач педагогіки, вчитель початкової школи». Зміст їх підготовки відбувається у двох площинах – теоретико-методичній (навчальні курси та спецкурси) та практичній (асистентська практика).

Як показує практика, у навчальні плани підготовки фахівців зі спеціальності 013 «Початкова освіта» переважно включені дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі». Разом з тим, зважаючи на необхідність оволодіння магістрантами не тільки знаннями щодо організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, актуальності набуває методика викладання педагогіки як для слухачів педагогічних, так і непедагогічних спеціальностей. Відмінність у тому, що викладання педагогіки у вищих педагогічних закладах потребує детального вивчення не тільки особливостей організації освітнього процесу у вузі та методики викладання педагогіки загалом, але й детального вивчення особливостей викладання кожного конкретного розділу педагогіки – «Основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Школознавство / Соціально-педагогічні основи управління освітою». Саме ця особливість лягла в основу побудови навчальних планів для навчання магістрантів за даною кваліфікацією, до яких було включено такі навчальні дисципліни, як «Основи педагогіки з методикою викладання у вищій школі» (5 кредитів, 150 год), «Дидактика з методикою викладання у вищій школі» (5 кредитів, 150 год), «Теорія та методика виховання з методикою викладання у вищій школі» (5 кредитів, 150 год), «Соціально-педагогічні основи управління освітою з методикою викладання у вищій школі» (3 кредити, 90 годин). «Історія педагогіки з методикою викладання у вищій школі» (4 кредити, 120 годин), та асистентська практика (6 кредитів, 180 годин) [1].

Мета такої перебудови змістової підготовки спрямована на формування у майбутніх викладачів педагогіки глибинного розуміння змісту основних розділів педагогіки, адже в закладах педагогічної освіти важливе місце займає їх системне, комплексне й, поряд з тим, «осібне» вивчення. При підготовці навчальних

програм з цих дисциплін враховувалися загальні закономірності та принципи вивчення кожного розділу педагогіки, їх мету та завдання, зміст розділів та конкретні методичні рекомендації з вивчення кожної теми розділу. Основними формами навчання є лекції-інформації, проблемні та бінарні лекції, а також лекції – візуалізації. У ході проведення практично-семінарських занять у переважній більшості використовується моделювання проведення різних форм навчання з кожної теми у відповідності до розділу педагогіки, ділові ігри, проблемні ситуації тощо. За нашими спостереженнями, саме спільна робота магістрантів, їх дискусії навколо побудови змісту лекції та форм проведення семінарсько-практичних занять, дозволяє майбутнім викладачам вибудувати оптимальну модель проведення навчальних занять з педагогіки у вищому навчальному закладі. На завершення вивчення курсу магістранти повинні підготувати за кожною темою конспект лекції, план семінарського заняття, наочні засоби (таблиці, схеми, презентації), підготувати картки контролю студентів (I рівень – самостійно складені тестові завдання, II – рівень – теоретичне питання, III рівень – педагогічна задача) [3]. Така комплексна теоретико-методична підготовка дає міцне підґрунтя для наступного етапу підготовки майбутніх викладачів педагогіки під час практики.

Практичний аспект підготовки магістрантів – майбутніх викладачів педагогіки – передбачає проходження ними асистентської практики, в процесі якої вони виконують функції асистента кафедри, долучаються до проведення пробних навчальних занять різних форм (лекції, практичні, семінарські) з педагогічних дисциплін, які вивчаються студентами освітнього ступеню «бакалавр» спеціальності «Початкова освіта». Саме підготовлений пакет методичного забезпечення з викладання кожного розділу педагогіки – «Основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Школознавство/Соціально-педагогічні основи управління освітою» – сприяє розумінню магістрантами своєї професійної ролі, підвищує його методичну готовність до викладацької діяльності.

Таким чином, поєднання теоретичної, методичної та практичної складової підготовки магістрів – майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, забезпечить їх належною педагогічною підготовленістю до викладання «Педагогіки» в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, ступеню вищої освіти «магістр», спеціальності 013 «Початкова освіта», освітньої програми підготовки магістра спеціальності «Початкова освіта». – Мукачівський державний університет, 2016. – 3 с.
2. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні / Наказ МОН № 99 від 10.02.10 року [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://osvita.ua>.
3. Робоча програма «Основи педагогіки з методикою викладання у вищій школі» для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». – Мукачівський державний університет, 2017. – 22 с.

Хайдарі Н.І.,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ШКІЛЬНОЇ СУБКУЛЬТУРИ ЕЛІТНИХ ШКІЛ-ПАНСІОНІВ «ПАБЛІК СКУЛЗ» ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Серед основних тенденцій виховної роботи «паблік скулз» –традиційність, зв'язок із навчально-виховною та управлінською діяльністю, поєднання індивідуальних і колективних форм роботи і використання потенціалу виховного середовища. Виховна робота в елітних школах-пансіонах спрямована на формування самостійності, відповідальності й активності. Принципи та цінності, а також історичні особливості розвитку «паблік скулз» визначають особливості виховної роботи, які створюють шкільну субкультуру.

Узагальнивши напрацювання наших попередників та здійснивши аналіз виховної практики, ми виокремили такі основні складові шкільної субкультури елітних шкіл-пансіонів «паблік скулз» у Великій Британії: історія школи; традиції школи; територія школи; тьюторська система; шкільні правила (системи «будинків», фагів, префектів); шкільна символіка (герб, девіз, прапор, шкільна форма, гімн тощо); шкільна лексика (сленг); позааудиторна робота (клуби, секції, товариства, благодійна діяльність, екскурсії і т. п.). Зупинимось більш детально на аналізі кожної із наведених вище складових шкільної субкультури.

Форми позааудиторної роботи – клуби, секції, товариства та ін. – відіграють, на нашу думку, важливу роль у вихованні британської еліти в середовищі «паблік скулз». В елітних школах-пансіонах функціонує безліч товариств, гуртків і клубів. Клуби частіше відвідують молодші школярі, оскільки саме малюки мають більше часу для позанавчальних заходів. Однак деякі заходи, такі як засідання політичного суспільства, призначені тільки для старших школярів [2, с. 117].

Наприклад, учні коледжу Ітон мають можливість відвідувати більше двадцяти клубів, гуртків і товариств, серед яких: археологія, мистецтво, астрономія, бридж, розпис по кераміці, шахи, хор, скелелазіння, комп'ютери, кулінарія, письменницьке ремесло, дискусійний клуб, дизайн/технологія, театральний гурток, електроніка, екологічний гурток, відеоклуб, рибальство, клуб французького кіно, курси надання першої допомоги, мандаринський діалект, природознавство, оркестр, орієнтування, філософія, фотографія, гончарне ремесло, верхова їзда, гурток шкільної газети, науковий клуб, пірнання з аквалангом, лижі, йога, гурток юних підприємців [4].

Діапазон інтелектуальних, культурних і спортивних програм, які пропонує коледж Ітон, допомагає учням розвиватися як упевненим і відповідальним молодим людям. У коледжі успішно функціонують різні товариства, спрямування яких – від астрономії до шотландського танцю і колекціонування марок. Сусіднє озеро Дорн використовується для тренування команд для гребних гонок, популя-

рного серед англійців виду спорту. Любителі театрального мистецтва беруть участь у постановках на сцені театру коледжу, розрахованого на 400 місць [1].

Значну роль у становленні студентів школи-пансіону Рагбі займає громадянське виховання, виховання Патріота самої школи, чому сприяє досить великий вибір клубів за інтересами: клуб астрономії, танцювальна та балетна студії, кадетський корпус, шаховий клуб, хор, комп'ютерний клуб, клуб дебатів і публічних виступів, драматична і театральна студії, клуб кіно– та відеолубителів, курси рятувальників з надання першої допомоги, оркестри та ансамблі, клуби фотографії, верхової їзди, лижного спорту, кераміки, друкарської справи, основ підприємництва. Щорічно проводяться змагання на приз Герцога Единбурзького [5].

Обов'язкова умова навчання в Рагбі – кожен учень повинен отримати не тільки обов'язкову, але й додаткову освіту, наприклад, займатися хоча б в одному із запропонованих гуртків і товариств естетичного спрямування. Студенти можуть вибирати з досить великого переліку: навчання гри на музичних інструментах (піаніно, електрогітара, орган, мандоліна, бас-гітара, флейта, труба, скрипка, клавесин, джазове фортепіано, альт, гобой, волторна, ударні інструменти, віолончель, кларнет, контрабас, фагот, тромбон, акустична, класична, гавайська гітари, арфа, саксофон, банджо, блок-флейта та інші); 4 хори, струнний, джазовий та симфонічний оркестри, камерні ансамблі, рок-групи; мистецтво (кераміка, фотографія, комп'ютерний дизайн і проектування, ковальська справа, виготовлення ювелірних виробів, медіастудія, різьблення по дереву та ін.); шахи, астрономія, дебати, «Служба порятунку», підводне плавання, наукові товариства з хімії, фізики, біології, астрономії, товариства любителів року і блюзу, клуб любителів вина тощо [3].

Серед гуртків, які відвідують учні школи Вінчестер, – гурток мистецтва «Дзвін» (Вінчестер – єдина школа в країні, яка має капелу з 6 дзвонами), «палітурна», Християнський союз, стендова стрільба, автотехніка, робототехніка, ювелірна справа, веб-дизайн, столярна справа, металообробка, ремонт велосипедів, рибальський клуб, кілька оркестрів і духових колективів, вокальні групи, два церковних і концертний хори, джазовий ансамбль, клуб «Юні підприємці», астрономія, бальні танці, шахи, «Класика», дебати, кіноклуб, клуб любителів французької поезії, політичне товариство Гейтскелла, російський клуб, історичне товариство, клуб «Ідеї» (підтримка самостійних науково-дослідних проектів студентів), «Ілнострований рукопис», історія мистецтв, «Магія математики», природознавство, економіка, клуб любителів іспанської мови, Шекспірівське товариство, філософія і теологія. Можна взяти участь у виданні трьох власних журналів [7].

Вінчестер славиться 600-літньою традицією хорового співу. Причому йдеться не тільки про знаменитих Quiristers – 16 хлопчиків-співаків з високими голосами, які виконують як духовні, так і світські твори, навчаються гри на двох інструментах, записують власні компакт-диски і гастролують по всьому світу. У коледжі співають майже всі – учні, викладачі, персонал. Діє кілька хорів, регулярно організовуються співочі конкурси між пансіонатами, здійснюються постановки мюзиклів і опер.

Щорічно учні та педагоги школи Вінчестер здійснюють близько 20 театральних постановок і два благодійні рок-концерти. З 2005 року в коледжі працює

програма «Експедиції». Вона дозволяє дітям подорожувати по світу. На відміну від звичайних екскурсій, учні самостійно здійснюють планування поїздки, її маршрут і бюджет, розподіляють обов'язки і відповідальність, учаться працювати в команді. Дорослі виконують лише роль консультантів. У кожній поїздки студенти виконують яку-небудь гуманітарну місію (наприклад, відновлення зруйнованого сільського клубу в Бразилії).

Важливою частиною життя коледжу є суспільно-корисна діяльність. Студенти трьох старших класів 2 години на тиждень ведуть заняття в шаховому клубі для молодших дітей, надають допомогу літнім людям та людям з обмеженими можливостями, допомагають у навчанні школярам державних шкіл Вінчестера та ін. Школа також реалізує ряд благодійних проектів: учні допомагали будувати школу і монастирський притулок в Індії, брали участь в екологічній експедиції на Борнео та інших проектах [7].

Школа Рагбі реалізує багато благодійних та екологічних проектів. Так, суперсучасний центр іноземних мов зведений за особливою технологією «зеленого» будівництва з «дихаючих» матеріалів, із використанням природної вентиляції та освітлення, енергії сонця і особливих «зелених» дахів, засаджених місцевими рослинами. Це один з небагатьох британських будинків оцінений за технологією BREEAM на «відмінно». Отже, студенти Рагбі отримують знання в максимально здоровому, екологічно безпечному освітньому середовищі [3].

Серед ефективних позааудиторних форм виховання – екскурсії. Наприклад, до екскурсійної програми школи Рагбі входить 2 екскурсії на тиждень: Лондон – оглядова екскурсія, прогулянка на човні по річці Темза, відвідування Camden Market, The National Gallery, London Eye, Tate Modern Art Gallery, British Museum, Бірмінгем, Стретфорд на Ейвоні, Alton Towers, Warwick Castle, Pitsford Water, Bicester Village. За додаткову плату можна відвідати додаткові екскурсії.

У кожній «паблік скулз» є клуб випускників. Випускники однієї й тієї ж школи підтримують один одного, залишаючись товариством і після закінчення школи. Перші згадки про так зване коло колишніх однокашників (old boy net) з'явилися ще у XVII столітті. Однак, усі вони мають особливе значення, оскільки підкреслюють єдність випускників однієї й тієї ж школи, їх готовність прийти на допомогу [2, с. 122-123].

У багатьох школах створені батьківські комітети – добровільні організації, діяльність яких спрямована на посилення співпраці між батьками і школою. Комітет щорічно у вересні влаштовує святковий обід для батьків новачків, взимку організовує різдвяні свята, проводить спортивні заходи перед літніми канікулами [2, с. 123].

Отже, субкультура «паблік скулз», що створювалася стихійно, виражаючи цінності й інтереси вихованців шкіл, є унікальним виховним середовищем, яке співзвучне меті й цінностям закладів, ефективність якої перевірена сторіччями.

Список використаних джерел:

1. Итонский колледж, питомник британской элиты [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studing.od.ua/itonskij-kolledzh-pitomnik-britanskoj-elity>.

2. Назарьева К. В. Развитие элитного образования в Англии: дис. ... кан. пед. наук: монография / Назарьева Ксения Викторовна. – Архангельск, 2008. – 207 с.
3. Школы совместного обучения в Англии. Школа Rugby school [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/schools/so-ed-schools/rugby-school>.
4. Eton College official website [Electronic resource]. – URL: <http://www.etoncollege.co.uk>.
5. Rugby School official website [Electronic resource]. – URL: <http://www.rugbyschool.net>.
6. Shrewsbury School Website. [Electronic resource]. – URL: <http://www.shrewsbury.org.uk>.
7. Winchester College Website [Electronic resource]. – URL: www.winchestercollege.co.uk.

Черепаня М.Т.,
*аспірант кафедри педагогіки дошкільної
та початкової освіти
Мукачівського державного університету*

ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАКАРПАТТЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Трансформація суспільного устрою в Україні зумовлює зміни в культурі, освіті, духовному становленні підростаючого покоління. Адже, в умовах глибоких перетворень у нашій державі, які супроводжуються великою кількістю соціальних, економічних, морально-психологічних та інших проблем, допомога дітям, які знаходяться в закладах інтернатного типу є актуальним завданням сьогодення. Назріла потреба конструктивно-критичного і творчого осмислення позитивного досвіду минулого з організації діяльності закладів інтернатного типу, що збагатить сучасну педагогіку новими фактами й теоретичними положеннями. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз їх розвитку та подальше творче використання результатів з урахуванням нових вимог і можливостей держави, дадуть змогу якісно оновити й удосконалити організацію діяльності сучасних закладів інтернатного типу.

Наукові дослідження українських учених щодо розвитку та функціонування закладів інтернатного типу торкаються таких аспектів: становлення і розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (В. Покась, Ю. Кахіані, Б. Кобзар), педагогічні умови формування соціальної відповідальності та духовної самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи й учнів шкіл-інтернатів (Н. Огревич, В. Оржеховська, З. Палюх, В. Сухомлинський, М. Фіцула, К. Фоменко, В. Чугаєвський) та ін. Історія розвитку освіти на Закарпатті знайшла відображення у наукових розвідках М. Гомонная, І. Гранчака,

Д. Данилюка, А. Ігната, В. Керечанина, О. Фізеші, П. Ходанича, Д. Худанича та ін. Питання розвитку інтернатних закладів на Закарпатті висвітлюється в працях сучасних науковців А. Машкаринець-Бутко, В. Химинцем, П. Стрічином, Б. Качуром, М. Талапканичем. Також до вирішення проблем дітей-сиріт звертались видатні педагоги минулого нашого краю, зокрема О. Духнович та А. Волошин.

Щодо дослідження генези становлення закладів інтернатного типу Закарпаття, то їх украй недостатньо. Так, щодо їх у Закарпатті довоєнного періоду, то певну інформацію отримуємо зі звіту першого керівника шкільного реферату в м. Ужгород Йозефа Пешини «Шкільництво Підкарпатської Русі» (1933 р.) [4]. Заклади, які забезпечували соціальну опіку дітей, він називає спеціальними школами й диференціює їх як: школи (класи) допоміжні; школа для глухонімих; школа для сліпих; школа для калік. Він також зазначає, що «до перевороту (тут: до часу від'єднання території сучасного Закарпаття від Австро-Угорщини та приєднання до Чехословаччини – Черепаня М. Т.) був на території нинішньої Підкарпатської Русі лише державний заклад для глухонімих в Ужгороді і приватний виправний заклад у Севлюші. Після перевороту були перейняті державний заклад для глухонімих в Ужгороді і виправний у Севлюші, з останнього створили державний заклад для дітей з відхиленнями. Була відкрита нова школа для сліпих при державному чехословацькому будинку в Мукачеві й заклад для дітей з відхиленнями Земельної опіки про молодь у Мукачеві. Згідно закону про допоміжні школи (класи) від 27 червня 1929 року, номер 86/36. з і р., були відкриті допоміжні класи в Севлюші, Чинадієві, Сваляві, Ужгороді з підкарпаторуською навчальною мовою і в Чинадієві – з чехословацькою. У грудні 1932 року в Ужгороді був відкритий Дівочий виховний заклад для морально відсталих дівчат, залишених окружній турботі про молодь, який має наразі 10 вихованок. Його спеціалізація буде розширена на всю Підкарпатську Русь, за потреби навіть на східну Словаччину» [4, с. 36].

Проблеми діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті повоєнного періоду розкриті в публікаціях А. Машкаринець-Бутко [1]. Дослідницею розкрито історико-культурні передумови їх розвитку і становлення. Детально аналізується історія розвитку та функціонування окремих закладів інтернатного типу, зокрема Хустської школи-інтернату та Ужгородської спецшколи-інтернату для дітей з вадами слуху [2].

У монографії «Освіта Закарпаття» [3] відомості щодо діяльності закладів інтернатного типу висвітлюються в контексті статистичних даних. Так, тут зазначається, що у 1956 році в м. Хуст, а в 1957 році в м. Мукачеві були відкриті перші 2 школи-інтернати на 660 учнів [3, с. 171]. Згодом, у 1958 р. вже функціонують три спеціальні школи – Ужгородська школа-інтернат для глухонімих (73 учні), Мукачівська школа для сліпих (32 учні), Виноградівська школа для розумово відсталих дітей (120 учнів) [3, с. 161]. У 60-х–70-х роках створювались умови для навчання дітей з різними фізичними та розумовими вадами, які не дозволяли навчатись їм у масових загальноосвітніх школах. У цей період було відкрито школи для глухонімих дітей у м. Хуст, для розумово відсталих – у селах Малому Березному, Вілоку, Імстичеві, Липовому, Часлівцях та в селищі Солотвино

[3, с. 175]. Авторами монографії відзначаються позитивні зміни, які спостерігалися в розширенні мережі закладів інтернатного типу радянського періоду у Закарпатті: «дальшого розвитку набуває ріст спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів, санаторних та інших закладів. Добрі умови для лікування, профілактичної роботи, навчання і виховання створюються у Великоберезнянській, Липчанській школах-інтернатах, Ужгородській, Хустській школах-інтернатах для глухих дітей, Мукачівській школі-інтернаті для сліпих дітей, допоміжних школах інтернатах – Березівській, Малоберезнянській та Імстичівській. Ця освітянська система постійно удосконалюється та розвивається» [3, с. 181].

Таким чином, проведений аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок про те, що на сьогодні в педагогічній науці недостатньо повно в історико-педагогічному аспекті розкрито генезу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття. Вже наявні дослідження з історії розвитку системи освіти Закарпаття в переважній більшості стосуються розвитку системи освіти у різні історичні періоди або стосуються педагогічних проблем загальної середньої освіти. Не узагальнено провідні ідеї закарпатських педагогів із проблеми діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті, не висвітлено зміст освітнього процесу, а також практичний досвід організації життєдіяльності дітей в інтернатних закладах Закарпаття першої половини ХХ століття. Окрім того, потреба здійснення цілісного історико-педагогічного дослідження організаційної структури, їх змісту навчання, здобутків, проблем, специфіки і традицій діяльності закладів інтернатного типу різних історичних періодів у Закарпатті з метою творчого використання національного досвіду в сучасних умовах

Список використаних джерел:

1. Машкаринець-Бутко А.І. Теоретичні засади становлення та розвитку інтернатних закладів на Закарпатті у повоєнні роки // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2012. – Вип. 24. – С. 98-101 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/Nvuuped_2012_24_32%20(2).pdf.
2. Машкаринець-Бутко А. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року / А. Машкаринець-Бутко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип. 20. – С. 82-84.
3. Освіта Закарпаття: Монографія / В.В. Химинець, П.П. Стрічик, Б.М. Качур, М.І. Талапканич. – Ужгород: Карпати; Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2009. – 464 с.
4. Pešina J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. – Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. – 51 str.

Байдюк Л.М.,
*викладач кафедри фахових методик
та інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

Щербій А.О.,
*студентка IV курсу факультету
початкової освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Національне виховання відповідає інтересам нації та потребам відродження України, адже «це створена впродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь» [2, с. 18].

У такому напрямі розглядають національне виховання О. Вишневецький, В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергейчук, Б. Ступарик. Суттєвим у їхніх поглядах є те, що це «історично зумовлена і створена самим народом система...» [6, с. 306]. У працях українських учених В. Кузя, В. Лозової, Н. Мойсеюк, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Г. Троцько, М. Фіцули та інших знаходимо обґрунтування таких провідних принципів цієї системи, як народність, природовідповідність, гуманізм, демократизм та етнізація.

Головна функція патріотизму полягає в позитивному ставленні людини до свого народу та Батьківщини. Отже, як зазначає В. Вугрич, суб'єктом патріотизму є людина як суспільна істота, а об'єктом – народ і Батьківщина. Суб'єктом патріотизму можуть бути також певні групи людей, пройняті патріотичною ідеєю (наприклад, політичні партії, громадські об'єднання тощо); у певному розумінні суб'єктом патріотизму може бути весь народ певної країни [1, с. 10].

У філософсько-гуманітарних науках виділяється зовнішня структура патріотизму, що складається з таких елементів:

- патріотичні почуття (любов до всього рідного, відповідальність за свою вітчизну);
- національна гідність людини;
- патріотична свідомість на основі національної свідомості, розуміння своєї громадянської ролі в суспільстві;
- національний такт і толерантне ставлення до людей інших національностей;

- бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі національних культурних цінностей;

- готовність до патріотичної діяльності [5, с. 24].

Патріотизм, як будь-яке складне явище, має і внутрішню структуру, що складається з кількох компонентів:

- перший, поверхневий, – природна любов до свого народу як до великої родини; любов до рідного слова, рідної природи;

- другий – це відчуття патріотизму розумом, усвідомлення обов'язку перед народом, готовність стати на захист його інтересів;

- третій – це переплетіння любові до рідного, близького з усвідомленням свого обов'язку перед народом; це прагнення, готовність служити Батьківщині [1, с. 10].

На нашу думку, структуру патріотизму можна представити через відношення до:

- себе: національна самосвідомість, честь, гідність, щирість, доброта, терплячість, чесність, порядність;

- людей: толерантність, національний такт, милосердя, благородство, справедливість, гостинність, відкритість, щедрість, готовність допомогти; усвідомлення своєї належності до українського народу як його представника; відповідальність перед своєю нацією;

- Батьківщини: віра, надія, любов, громадянська відповідальність, вірність, готовність стати на захист, бажання працювати для розвитку країни, підносити її міжнародний авторитет, повага до Конституції та законів держави; гордість за успіхи держави, біль за невдачі, суспільна активність та ініціативність;

- національних цінностей: володіння українською мовою, бажання і потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів; дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи; сприяння розвитку духовного життя українського народу; шанобливе ставлення до національних та державних символів; почуття дбайливого господаря своєї землі.

Зазначимо, що відповідно до педагогічних ідей процес виховання складається з ряду етапів, які є характерними для будь-якого виховного процесу. Відомі сучасні педагоги Т. Ільїна [2], Н. Мойсеюк [4] виділяють такі етапи:

1. усвідомлення вихованцями норм і правил, які вироблені суспільством; щоб поводити себе правильно, необхідно визначити певні критерії поведінки, усвідомити її необхідність;

2. формування ставлення учнів до норм і правил, що пропонуються. Необхідно, щоб дитина не тільки розуміла й осмислювала те, про що їй розповідають, що пропонують виконати, але й виявляла при цьому почуття. Пояснюючи важливість добра, чуйності, порядності, дитина має відчути жаль, співчуття, бажання допомагати, піклуватися. «Почуття патріотизму, – зазначає Н. Мойсеюк, – легше пробудити, якщо спрямувати увагу учня на реальні зміни, що відбуваються в його родині, рідному селі, місті. Отже, лише загострюючи почуття і спираючись на них, вихователі можуть підвести учня до дії» [4, с. 247];

3. формування поглядів і переконань. Формування поглядів – це етап сприйняття, засвоєння та перетворення засвоєних норм на особисте надбання, потенціальна готовність до дії. Переконання – це погляди, що ґрунтуються на певних принципах, якими людина керується в житті. Переконання виявляються у ставленні до людей, у вчинках, у виконанні обов'язків, у діях тощо. Однак слід пам'ятати, що не кожне уявлення, поняття переходить у переконання. Для формування переконання необхідно створювати ситуації, «які вимагають прояву позиції в дії, тренування з метою здійснення правильних дій» [4, с. 247];

4. формування загальної спрямованості особистості. У результаті діяльності, в ході повторень формуються навички та звички поведінки, які стають нормою. Система дій, вчинків поступово переходить у рису характеру, стає властивістю особистості.

У формуванні патріотичних переконань важливу роль відіграє політичне та ідеологічне мислення. Науковці відзначають, що за допомогою політичного мислення розкривається державний зміст різних, здавалося б, часткових акцій та подій внутрішнього життя держави. (Наприклад, якщо школярі вбачають у політичних страйках загрозу загальнонародній справі українського державотворення, то переконуються в їхній недоцільності, навіть коли батьки чи старші товариші є учасниками таких страйків) [3, с. 81].

Виховання патріотизму має бути стрижнем усієї навчально-виховної роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за свою державу, сумлінно виконує громадські обов'язки, усвідомлює соціальні проблеми Батьківщини та українського народу, любить рідних та близьких людей. Без цього людина немає обличчя, вона втрачає себе.

Список використаних джерел:

1. Вугрич В.П. До питання про природу і сутність патріотизму / В.П. Вугрич / Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матеріали звітної науково-практичної конференції – К., 1999. – С. 8-12.
2. Ильина Т.А. Педагогика: Учебное пособие / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
3. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник / П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-е вид. / Н.Є. Мойсеюк. – К.: Грамна, 1999. – 350 с.
5. Петронговський Р.Р. Формування патріотизму старшокласників у поза навчальній виховній діяльності / Р.Р. Петронговський / Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – Житомир, 2002. – 180 с.
6. Ступарик Б.Н. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-методичний посібник / Б.Н. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.

НАПРЯМ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

Васютинська Є.А.,

*викладач кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін,
іноземних мов, української та латинської мови № 2
Донецького національного медичного університету*

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Поглиблення міжнародних зв'язків України, інтеграція до загальноєвропейських структур підвищують роль іноземних мов як важливого засобу міжкультурного спілкування. Пошук ефективних методик навчання іноземних мов турбує з давніх часів і науковців, і викладачів, і студентів.

Рівень володіння іноземною мовою після закінчення школи занадто відрізняється у студентів однієї групи. Ті студенти, які здавали іспити з англійської мови, готові займатися за рівнем «Intermediate». Проте більшість студентів має рівень «Pre-intermediate» і це представляє великі, найчастіше нездоланні, труднощі. Також трапляються випадки, коли англійська мова не є першою після закінчення школи (наприклад, перша мова була французька, а група для вивчення французької мови не набрана), тоді для навчання студента потрібно рівень «Elementary». Всі ці студенти займаються в одній групі, умови навчання в медичних ВНЗ не дають можливості розподіляти студентів в групи за рівнем володіння мовою. У слабших студентів падає самооцінка власних знань і їх психологічні характеристики, що створює несприятливу атмосферу для навчання.

Завданням викладача, з огляду на всі вищеописані особливості, є підвищення рівня володіння іноземною мовою студентів та вдосконалення їх комунікативної компетенції. Виходом в даній ситуації є звернення до мотиваційної сфери особистості студента.

Знання мов дає студентам змогу бути більш конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, брати участь у міжнародних навчальних програмах, програмах обміну, вигравати гранти, встановлювати міжнародні зв'язки зі своїми колегами з інших країн світу. Також студенти стають більш впевненими в собі і не відчують інформаційної нестачі.

На заняттях студенти мають змогу оволодіти граматичним матеріалом, прослуховувати аудіо записи, переглядати відео, читати тексти відповідної тематики, викладачі надають необхідний лексичний запас для повноцінного спілкування. Для того щоб зробити процес навчання більш цікавим і продуктивним викладачі застосовують комунікативний метод навчання. Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному оволодінні студентами іноземною

мовою. Як показує практика, цьому значною мірою сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій. Ситуації стимулюють студентів до комунікативно– мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає студентам змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Велике значення має діалогічне та монологічне мовлення. У цьому процесі можуть бути задіяні декілька учасників. З позицій комунікативного підходу процес, навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно– вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно– мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів. Потрібне спілкування – емоційно забарвлене, пронизане переживаннями, що приносить радість, зацікавленість і створює передумови успіху як у навчанні, так і в повсякденному житті [4]. Наприклад, складання діалогу щодо ситуації спілкування між лікарем та пацієнтом дає змогу найкраще засвоїти лексичний матеріал.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем у вітчизняній і зарубіжній психології. Мотивація трактується і як джерело активності, і як система збудників будь-якої діяльності, тому це поняття вивчається в різних аспектах. Вчені визначають її як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів, як особливу сферу, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складній взаємодії.

Навчальна мотивація, як особливий вид мотивації, характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес, результат) і зовнішньої (нагороду, уникнення) мотивації.

Необхідна умова для створення у студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності – можливість проявити в навчанні розумову самостійність і ініціативність. Чим активніше методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів [1].

Позиція вітчизняних педагогів і психологів полягає в тому, щоб розвивати комунікативні компетенції іншомовного спілкування у студентів нелінгвістичних спеціальностей за допомогою іноземної мови і створювати сприятливі психолого– педагогічні стимули. Педагогічне стимулювання – це цілеспрямований процес формування у студентів позиції суб'єкта самоосвіти на основі відбору викладачем комплексу педагогічних стимулів, звернених до мотиваційної сфері особистості студентів і спонукають процес стимулювання розвитку [3].

В якості засобів стимулювання комунікативної компетентності необхідно застосовувати сучасні педагогічні технології. Однією з них є технологія розвитку критичного мислення, що представляє собою систему прийомів і стратегій. Вона забезпечує розвиток мислення студентів, формування у них комунікативних здібностей і вироблення вміння самостійної роботи.

Крім того, для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови необхідне використання сучасних засобів навчання. В своїй роботі зі студентами викладачі професійно поєднують використання автентичних матеріалів британ-

ських підручників (наприклад, методичних комплексів «English in Medicine», «English for Careers», «Check your English Vocabulary for Medicine» та ін.) з матеріалами авторських методичних розробок. Активно застосовуються різні електронні навчально-методичні матеріали, електронні бібліотеки.

Дидактичні можливості існуючих в соціальних мережах мовних спільнот, онлайн груп з вивчення іноземної мови досить великі. Їх використання може допомогти студентам у вивченні іноземної мови, підвищити їх мотивацію до вивчення іноземної мови. «У поєднанні з традиційними методами навчання іноземної мови залучення інтернет – ресурсів дозволяє реалізувати таку модель навчального процесу, яка дасть можливість створювати одночасно освітню та інформаційну середу, в якій будуть розвиватися і вдосконалюватися творчі здібності студентів» [2, с. 75].

Таким чином, серед педагогічних стимулів, які формують комунікативну компетенцію майбутніх фахівців і підвищують мотивацію студентів медичних вузів до навчання іноземної мови, можна назвати сучасні педагогічні технології, такі як технології критичного мислення, а також використання новітніх засобів навчання, а саме автентичних матеріалів, авторських методичних посібників викладачів і, безсумнівно, інтернет – ресурсів.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд. – М: МПСИ; В: МОДЭК, – 2010. – 448 с.
2. Крайнева Н.М., Золотова М.В., Гришакова Е.С. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Высшее образование сегодня. – № 4. – С. 74-78.
3. Мамедова А.В. Педагогические стимулы формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста средствами иностранного языка // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 1. – С. 283-287.
4. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С. В. Стойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки). – С. 220-223.

Власенко О.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

ЦІННІСНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Освітній процес відбувається в освітньому середовищі, яке виступає як джерелом різноманітного культурного досвіду, так й сукупністю умов його успішного формування. Аксіологічне освітнє середовище сприяє формуванню унікального способу життя молоді людини та формування її світоглядної позиції. У теорії і практиці освітнього закладу накопичено значний досвід, що є основою формування системи цінностей загалом та ціннісного ставлення до інших, до суспільства у підростаючого покоління зокрема.

Сучасна підготовка молоді людини повинна забезпечити оволодіння науковими знаннями щодо особливостей взаємодії людини й суспільства, розвинути здатність організовувати збалансований розвиток у системі «людина-людина», «людина-соціум», правильно оцінювати конкретні дії як у повсякденному житті, так і у власній діяльності зокрема.

У науковій літературі зустрічаємо декілька визначень поняття «парадигма», зупинимося на деяких з них. Парадигма – це сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають характер наукового або філософського дослідження, є підставою для вибору досліджуваних проблем; модель, зразок для рішення загальнотеоретичних питань.

Т. Кун, досліджуючи цю проблему, трактує парадигму не тільки як теорію, але й спосіб діяльності, модель, зразок вирішення дослідницьких завдань, згодом замінюючи поняття «парадигма» поняттям «дисциплінарна матриця».

І. А. Зязюн зазначає, що поняття «парадигма означає найбільш загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому співтоваристві. Кожна епоха відображається у неповторній картині світу і людини в ньому залежно від загальних світоглядних уявлень про природу, про причинно-наслідкові зв'язки явищ, подій і речей, про людину і її сутнісні здібності, цінності, духовний світ, відношення до самої себе й інших людей – увесь цей комплекс ідей окреслює парадигму освіти і відтворює загальну картину світу, притаманну епосі» [4, с. 22].

Безперечно, важливим атрибутом і символом сучасної епохи стає освіта, яка поєднує життєвий шлях окремо взятого індивіда з культурою та цивілізацією в цілому, тому на сучасному етапі розвитку української освіти активне впровадження ідей ціннісного виховання регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Педагогічною Конституцією Європи тощо.

Оцінка аксіосфери молоді людини, визнання таких загальнолюдських цінностей, як свобода, справедливість, гідність особистості, право на життя і соціальний захист, право народів на культурне і політичне самовизначення [4, с. 23], проблеми дезінтеграції системи цінностей, втрати сенсу життя, дослідження спе-

цифіки ціннісних орієнтацій у навчально-виховному процесі освітнього закладу – сучасні актуальні проблеми української освіти.

Освіта та виховання виступають транслятором накопичених людством наукових знань та соціального, культурно-історичного досвіду, основними передумовами формування й одночасно умовами розвитку суспільства та держави, науки і культури.

Процес виховання в освітньому закладі забезпечує історичну потребу суспільства у підготовці молодого покоління, здатного реалізувати певні суспільні функції та соціальні ролі, що відповідають сформованим національним традиціям, певній ціннісній ієрархії.

Навчальний процес в освітньому закладі – це процес взаємодії вчителя й учня, в результаті якого забезпечується всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини. Зокрема Н. В. Бордовська підкреслює, що освіта й виховання є центральними компонентами у системі, що обумовлює стабілізацію суспільства та рівень його культурного розвитку [2, с. 25]

Суспільство ставить перед освітою і вихованням випускника освітнього закладу завдання, що вирішуються педагогікою у традиційній співпраці з філософією, соціологією, психологією, методиками навчання тощо. У системі освіти і виховання парадигмальний підхід дозволив зробити діяльність вчителів-практиків більш свідомою і цілеспрямованою [1, с. 95].

В ході історичного розвитку суспільства освіта сформувалася як цивілізаційний механізм мобілізації його ресурсів, оновлення культури й усього суспільного життя. Поширення інструментальних цінностей породило низку проблем, вимагає аналізу суспільства як цивілізаційно-культурної цінності, що сприймається як єдність через здобуття різноманіття. Метою сучасної цивілізації є людиноцентричність за своїм характером освіта і виховання, їх наближення до потреб конкретної особистості дитини [5, с. 9].

В даний час ідею ціннісного підходу пов'язують з гуманістичною парадигмою освіти, для якої характерні наступні принципи: рівності, діалогізму, співіснування, свободи, розвитку, єдності, індивідуальності (потребує повернення освіти не до «людини взагалі», а до конкретної особистості, підтримуючи її індивідуальну своєрідність, душевний стан); цілісності (не можна роздроблювати знання тому, що розрізнені вони не мають свого культурного, освітнього, виховного значення; принципу єдності). Необхідним є подолання неповної відповідності базових знань, відображених у програмах й підручниках, сучасним досягненням науки [3, с. 62].

Таким чином, головною цінністю освіти в рамках гуманістичної парадигми є людина, особистість. Тому освітній процес освітнього закладу повинен забезпечити створення умов для саморозвитку, саморуху особистості молодої людини. Звісно освіта продовжує ставити перед освітнім закладом завдання формування знань, умінь та навичок, але змінюючи акценти, орієнтуючись на інтереси кожного учня як окремої особистості, його саморозвиток, створюючи умови для реалізації школярем свого потенціалу, на виховання почуття власної гідності людини, почуття свободи, професійної та загальноосвітньої (загальнокультурної) компетентності. Це вимагає докорінної зміни змісту і організаційних форм всієї освітньої системи, зміни цінностей освіти як соціального і культурного явища.

Список використаних джерел:

1. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. – М.: Сентябрь, 2004. – 160 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. Васьківська Г.О. Концептуальні підходи до формування системи знань про людину // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 53. Педагогічні науки. – 2010. – С. 62-67
4. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І.А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – С. 22-27.
5. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (З трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України) / В. Кремень // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 8-11.
6. Слостенин В.А. Аксиологические основы педагогики // Педагогика: [учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений] / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

Георгадзе Т.О.,

аспірант кафедри соціальної роботи,

соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Як відомо, зміцнення інституту сім'ї та сімейно-шлюбних відносин, підвищення престижу сім'ї, пропаганда цінностей шлюбу і сім'ї, досягнення гендерної рівності в сімейних відносинах, що забезпечують соціальну та культурну спадкоємність поколінь, є фактором стабільності і сталого розвитку громадянського суспільства.

Сім'я – це сполучна ланка між різними поколіннями, хранителька духовних і культурних традицій. Проблема формування сімейних цінностей в науковій літературі розкривається багатоаспектно, у філософському, соціологічному, психологічному, педагогічному напрямках. Педагогічні особливості формування сімейних цінностей відображено в роботах Ю. Азарова, С. Акутіної, Ш. Амонашвілі, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших.

Актуальність проблеми формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в нових педагогічних умовах підтверджена також такими нормативними документами: Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція державної

сімейної політики, Рекомендації парламентських слухань на тему «Інститут сім'ї в Україні: стан, проблеми та шляхи їх вирішення».

А. Буковинський в своїй доповіді на Парламентських слуханнях на тему «Інститут сім'ї в Україні: стан, проблеми і шляхи їх вирішення» зауважує: «Сім'я – це не проблема, а запорука процвітання країни. Сім'я – це єдина повноцінна одиниця в суспільстві, яка здатна найефективніше забезпечувати процес виховання громадян, формувати їх цінності та реалізовувати цілі держави.

Тому ми наполягаємо на розгляді сімейної політики як Національної стратегії української держави. Вона повинна реалізовуватись через окреме Міністерство сім'ї і молоді в тісній взаємодії та співпраці з іншими профільними міністерствами: освіти і науки, соціальної політики, охорони здоров'я, культури, юстиції.

Також вважаємо, що сімейна політика повинна обов'язково розглядатись в контексті Національної безпеки країни» [3].

У незалежній Україні питання ціннісних орієнтацій та їхнього формування в українській молоді випущені з поля зору тих інституцій, які мали б забезпечувати необхідні знання і інформацію молодому поколінню українців. Це, насамперед, середня школа та інші навчальні заклади. Можна стверджувати, що цінності людини впливають на якість і спосіб її життя, а також на суспільство та його розвиток у цілому. За 26 років незалежності можна робити попередні висновки й аналізувати негативні тенденції, які вже видимі і формуються внаслідок відсутності цілеспрямованого і виваженого підходу держави до формування і пропаганди цінностей, особливо сімейних, які забезпечують гармонійний розвиток особистості та суспільства в цілому [1, с. 91].

«Скрупкульозний аналіз сучасної духовно-практичної ситуації з усією реальністю виявляє той тривожний факт, що нова система цінностей ще не сформована, а попередні аксіологічні постулати розмиті. За цих умов суспільство й особистість опиняються в ситуації ціннісного хаосу та невизначеності, що ускладнює соціалізацію підростаючого покоління» [4, с. 117]. Чимало людей, структур та інституцій прагнуть мати вплив на формування цінностей юних українців. Наукові дослідження питання цінностей (враховуючи багатовіковий досвід, зокрема, християнського вчення) повинні стати основою у питаннях формування сімейної політики країни. Держава як інституція зобов'язана забезпечувати в суспільстві таку систему виховання, яка гарантує повноцінну реалізацію особистості в приватному та суспільному житті.

Науковці по-різному трактують поняття «педагогічні умови», розглядаючи їх як:

- характеристику педагогічного середовища;
- обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу;
- фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу;
- уявні результати педагогічного процесу;
- форми, методи, педагогічні прийоми.

Вважається, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в навчальному процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [2, с. 114].

Таким чином, під педагогічними умовами формування сімейних цінностей в учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладах розуміємо сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам підставу виділити сукупність необхідних, у процесі формування сімейних цінностей в учнів середньої школи, наступних педагогічних умов:

- створення сприятливого інформаційно-насиченого середовища;
- формування потреби оволодіння духовно-моральною культурою;
- забезпечення мотивації до вивчення родинних цінностей;
- здійснення моніторингу процесу формування сімейних цінностей;
- виховання потреби до постійного самовдосконалення.

Сім'я – це те, що потрібно оберігати і берегти, тому що сім'я – це найближчі та найрідніші люди, які є у багатьох людей. В даний час дуже складно зберегти сімейні узи і родинні зв'язки.

Сучасний світ накладає свій відбиток на все і навіть на стародавні звичаї, які колись шанували і дбайливо оберігали наші предки. Багато людей до сих пір намагаються зберегти те, що залишилося або збирають по крихтах забуте за багато років. Саме тому, ми вважаємо, що формувати сімейні цінності необхідно в молодому юнацькому віці, а саме в учнів 5-9 класів.

Повна і щаслива сім'я важлива для кожної людини, незалежно від того, в який період часу він це усвідомлює. Рано чи пізно кожен з нас починає замислюватися про те, що тільки дружна сім'я здатна вберегти нас в цьому складному світі і саме тому необхідно формувати сімейні цінності, в сучасній українській молоді.

Список використаних джерел:

1. Буковинський А. Й. Підмінені цінності // Наука. Релігія. Суспільство. – 2012. – № 4. – С. 87-92.
2. Кравченко Т. В. Основні підходи до організації взаємодії сім'ї та школи як фактора соціалізації дітей шкільного віку / Т. В. Кравченко // Науковий часопис Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – С. 113-118.
3. Парламенські слухання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.bukovynski.com/dopovid-a-bukovinskogo-na-parlamen>.
4. Підлісний М. М. Цінності та буття особистості: [монографія] / М. М. Підлісний, В. І. Шубін. – Дніпропетровськ: ДДФА, 2005. – 128 с.

Грядун К.С.,
*студентка кафедри реабілітаційної педагогіки
та соціальної роботи
Хортицької національної академії*

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Сучасний соціально-економічний та політичний розвиток України зумовили кардинальні зміни в системі освіти. Законом України «Про освіту» було чітко визначено призначення сучасної української школи та напрямки її розвитку. Так, метою загальної середньої освіти було визначено «різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином країни, здатна до життя у суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [1].

Одним із компонентів, який може забезпечити реалізацію таких важливих завдань навчально-виховного процесу сучасної української школи виступає організація колективної творчої діяльності учнів, побудована на принципах взаєморозуміння, співтворчості та співробітництва. Творча діяльність формує активну життєву позицію, відповідальність та підвищує соціальну активність кожної особистості колективу, а це виступає неодмінною складовою сучасного громадянина.

Історія виникнення і реалізації технології колективної творчої діяльності сягає своїм корінням у радянські часи, а в її основі лежать ідеї видатних радянських вчених С. Т. Шацького, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, І. П. Іванова та інших. Колективна творча діяльність визначалась як засіб організації яскравого, наповненого працею та грою, творчістю та товариськістю, мрією та радістю життя, як основний виховний інструмент розвитку колективізму, самостійності, ініціативності дітей, самоуправління, активного відношення до людей і оточуючого світу [2].

Але необхідно відмітити, що колективна творча діяльність не втратила свого значення і в умовах сучасного розвитку українського суспільства. Про це свідчать дослідження сучасних українських дослідників М. М. Фіцули, Н. П. Рубан та інших.

Так, М. М. Фіцула розглядає колективну творчу діяльність як прояв життєво-практичної громадської турботи про поліпшення спільного життя, як сукупність певних дій на загальну користь та радість, як спосіб організації життя дитячого колективу, за якого діти й дорослі спільно піклуються про поліпшення, зміну умов власного життя та саморозвиток; планують, організують і аналізують свою діяльність усі разом через накопичення, осмислення та вибір думок, припущень, ідей кожного, формуючи дружні стосунки, повагу, взаєморозуміння й турботу. Дослідник пояснює кожне слово у зазначеному понятті. Колективною діяльністю є оскільки планується, готується, здійснюється і обговорюється всіма

учасниками навчально-виховного процесу, а творчою – оскільки реалізується вона не за зразком, а лише з урахуванням індивідуальності кожного її учасника [5].

Традиційно технологія підготовки та реалізації колективної творчої діяльності передбачає реалізацію шістьох послідовних етапів: попередня робота колективу, колективне планування, колективна підготовка, безпосереднє проведення самої справи, колективне підведення підсумків та найближча післядія колективної творчої діяльності. Здійснивши ґрунтовний аналіз цих етапів та враховуючи умови сьогодення, ми пропонуємо організовувати колективну творчу діяльність керуючих трьома послідовними взаємопов'язаними етапами: початковим (підготовчим), основним та заключним.

Початковий (підготовчий) етап передбачає певну підготовчу роботу педагога щодо формування мотивації до діяльності у дітей, визначення мети, основних завдань цієї діяльності, обов'язків кожного члену дитячого колективу та керівника групи і загального планування. Особливу увагу необхідно звернути на планування діяльності, яка б надавала можливість кожній дитині реалізувати свій творчий потенціал та самоствердитися.

Основний етап реалізації колективної творчої справи передбачає виконання наміченого плану, враховуючи можливі зміни в ньому. Обов'язковим компонентом реалізації цього етапу виступає сприятливе психологічне середовище, доброзичлива атмосфера, яка надає можливість кожній дитині реалізувати себе.

Заключний етап реалізації колективної творчої справи передбачає підведення підсумків спільної діяльності учасниками колективу, аналіз проведеної роботи кожним членом колективу, самоаналіз та планування інших колективних справ. На цьому етапі важливим виступає оцінка внеску кожного з учасників творчої справи.

Основним педагогічним результатом впровадження колективної творчої діяльності у сучасний навчально-виховний процес виступає розвиток навчальної мотивації, теоретичного мислення, набуття нових знань, вмінь, навичок, розвиток самосвідомості, творчості та активності кожної особистості, формування її життєвої компетентності. Ця діяльність дозволяє сформувати здатність до організації, планування, здійснення та оцінки процесу вирішення важливих життєвих проблем.

В організації колективної творчої діяльності важливою є роль педагога. Залежно від досвіду, віку, можливостей і взаємин з дітьми, педагог може бути консультантом, експертом, керівником одного з мікроколективів. Результат діяльності багато в чому залежить від його взаємин із колективом дітей. Педагог повинен із самого початку стати для дітей старшим другом, який цікавиться їх життям, бере в ньому участь і, навчаючи їх, вчиться сам [4].

Отже, колективна творча діяльність виступає важливим елементом організації навчально-виховного процесу учнів оскільки сприяє:

- формуванню гармонійної особистості;
- формуванню колективу дітей;
- організації змістовного дозвілля;
- формуванню навичок вирішення життєвих проблем;
- налагодженню взаємовідносин між дітьми і батьками;
- розвитку соціальної активності та відповідальності тощо.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaent.html>.
3. Рубан Н. П. Технологія колективної творчої справи як організаційна основа колективної творчої діяльності. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://repo.uira.edu.ua/jspui/handle/123456789/3601>.
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості [підручник] / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула: – К.: Академія, 2002. – 528 с.

Коченгіна М.В.,

кандидат педагогічних наук,

*т. в. о. завідувача кафедри методики дошкільної
та початкової освіти*

Харківської академії неперервної освіти

Сосницька Н.П.,

*старший викладач кафедри методики дошкільної
та початкової освіти*

Харківської академії неперервної освіти

Ярмонова Н.С.,

*викладач кафедри методики дошкільної
та початкової освіти*

Харківської академії неперервної освіти

ПРОГРЕСИВНІ ОСВІТНІ ПРОЕКТИ ПІДТРИМКИ ДИТЯЧОЇ ГРИ

Однією з тривожних тенденцій у сучасному світі є трансформація дитячої гри. Наслідками поступового зникнення багатьох ігор із життя дитини є неуспішність дітей у школі, недостатній рівень їхнього творчого розвитку, розвитку вміння спілкуватися, малорухомий спосіб життя тощо. Тому забезпечення права дитину на гру, що закріплено в ст. 31 Конвенції ООН про Права дитини, є одним із провідних напрямів діяльності урядів, освітніх програм, прогресивних громадських організацій та ін. Лідерами руху за захист права дитини на гру є Play England, Play Australia, Early Childhood Ireland, International Play Association та ін. За ініціативою цих організацій, на підставі результатів наукових досліджень про-

гресивних учених, за підтримкою урядів у розвинених країнах для забезпечення умов виникнення задумів та розгортання дитячих ігор створюються різноманітні освітні проекти. Стисло схарактеризуємо ідеї та проекти, найбільш відомі й поширені в світі.

Важливість природних осередків для реалізації ігрових задумів дітей. Формування екологічної свідомості громадян у розвинених країнах світу розпочинається змалку. Бережливе ставлення до природного довкілля є нормою для мешканців Японії, Швеції, Швейцарії, Данії, Фінляндії, Австрії, Німеччини, США та багатьох інших країн. Екологічною освітою охоплено майже все населення цих країн. І оскільки дикої живої природи сьогодні в багатьох країнах залишилося дуже мало, населення цінує кожну можливість спілкування з деревами, квітами, представниками тваринного світу. Поняття «довкілля» пов'язується з поняттям «стійкий / сталий розвиток», тобто благополуччя людей, їхнє здоров'я та творчі професійні успіхи залежать від природного середовища, що їх оточує. І тому в згаданих вище країнах громадяни усвідомлено піклуються про збереження природи. У цих країнах великим попитом користуються предмети та речі, що виготовлені з природного матеріалу, – вікна, меблі, дитячі іграшки, обладнання для ігрових майданчиків тощо. Населення усвідомлено ставляться до збереження власного здоров'я, намагаються вести активний спосіб життя, надають перевагу активному відпочинку на природі, на спортивних та ігрових майданчиках. Спортивні досягнення в цих країнах є водночас і нормою, і предметом гордості для пересічних громадян, студентів, впливових бізнесменів, політиків.

Зрозуміло, що дорослі, які є батьками, докладають багато зусиль, щоб їхні діти проводили якомога більше часу в чистому природному довкіллі – дихали свіжим повітрям, грали серед зелених дерев на ігрових майданчиках з обладнанням із екологічно безпечної сировини, грали іграшками з безпечного екологічного матеріалу, любили рухливі ігри, училися бути не просто «природі другом», а й розумною її частиною. Тому в освітніх закладах для дітей дошкільного віку створюються спеціальні умови, що наближають дітей, які мешкають у великих містах, серед асфальту, скла й бетону, до природних умов.

«Ігри з гряззю». Однією з поширених форм залучення дітей до природи в зарубіжних дошкільних навчальних закладах є «Дні ігор з гряззю». У ці дні в садочки спеціально привозять екологічно чисту гряззю, з якою діти граються, як їм заманеться – малюють нею, як фарбою, ліплять із неї, як із глини або з пластиліну, просто ходять по ній. Науковим підґрунтям «ігор з гряззю» є дослідження, у яких доведено, що саме таке спілкування з природою позитивно впливає на емоційний стан дітей, розвиває дрібну моторику, сприяє пізнавальному розвитку. Нагадуємо: батьків дітей не треба переконувати, що така форма взаємодії з дітьми є ефективною, цікавою для їхніх дітей. Батьки настільки педагогічно освічені, що перед ними навіть не стоїть вибір – чистий одяг чи щаслива, весела та здорова дитина.

Навчання серед природи. Говорячи про ігрові майданчики для дітей різного віку (також і дошкільного), використовують «природні відкриті місця для навчання». Для створення таких природних ігрових майданчиків використовують сухі стовбури дерев, гілки, пісок, каміння. Природні ігрові осередки для малень-

ких дітей, підлітків і дорослих створюють у містах. Для дошкільнят природні ігрові майданчики обладнують відповідно до віку дітей у дитячих садочках, початковій школі першого ступеня. Цікавим є те, що для будівництва природних ігрових майданчиків використовують сіно та гілки, роблячи з них зручні для ігор гнізда й курені. У великих містах діти не мають можливості бачити струмки й озера. Тому в природних парках міст, на майданчиках, у дитячих дошкільних закладах створюють штучні озера та струмки.

«Лісові школи» («*Forest's schools*»). У зарубіжних країнах функціонують дитячі садочки, які належать до мережі лісових шкіл («*Forest's schools*»). Мета лісових шкіл – заохочувати дітей будь-якого віку й навіть дорослих до ігор у лісовому середовищі для розвитку соціально-комунікативних і емоційних навичок, рухової активності, для формування екологічної компетентності. Дітям дошкільного віку лісові школи надають можливість усвідомлювати життєві ризики й використовувати свій внутрішній потенціал для розв'язання проблем і співпраці з іншими дітьми. У лісових школах іграшки для дітей замінюють гілочки, шишки, камінці. Лісових шкіл багато в Німеччині, Швейцарії, Фінляндії, тобто, у країнах, у яких збереглися ліси. Там, де немає лісів, «лісову» зону створюють на території дитячого садочка. Така «лісова» зона являє собою невелику площу, яка достатньо щільно засаджена різноманітними рослинами – деревами, кущами, трав'янистими рослинами. Педагоги спеціально розкладають під деревами сухе гілля, невеликі сухі стовбури дерев, колоди, каміння, створюють штучні струмочки – усіляко намагаються імітувати справжній ліс. Педагоги, які працюють у дитячих садочках, що належать до мережі лісових шкіл, мають спеціальну освіту. А самі садочки працюють за особливими освітніми програмами, які розміщено на сайтах садочків.

Проект «Місто для дітей». У багатьох країнах (Велика Британія, Німеччина, Швеція, Японія) реалізуються проект відродження гри в умовах великого міста («Місто для дітей»). Суть цього проекту полягає в створенні мережі ігрових центрів («пригодницьких майданчиків» – майданчиків для ігор і пригод). Кожний майданчик створюється на основі унікального проекту, розробленого дітьми, батьками, дизайнерами та спеціалістами в галузі гри. Проект створюється з урахуванням місцевих умов, кількості та віку дітей, які мешкають у конкретному мікрорайоні, потребами дітей з особливими освітніми потребами, природних і ландшафтних умов. Кожний майданчик включає такі обов'язкові зони: система споруд для ігор (будиночки, фортеці, кораблі, ракети та ін.), споруди для лазіння, майданчик для рухливих ігор, альтанки для творчості, місце для спілкування біля вогнища, пісочниця, природна зона для догляду за рослинами та тваринами, внутрішня частина, декілька кімнат, де можна грати у погану погоду. У більшості столиць країн світу такі майданчики є великим соціальним проектом, підтримуються урядом країни й місцевою владою. Майданчики компенсують відсутність дворів і контакту з природою, стають центрами для вільної та самостійної діяльності дітей. На цих майданчиках діти вільні у виборі обладнання для ігор, партнерів, в організації ігор. Вони задовольняють потребу у руховій активності, в іграх на свіжому повітрі, допомагають подолати залежність від екрана. Це – простір для різновікового спілкування.

Проект «Ігрові вулиці» («Play streets»). Окрім майданчиків для ігор і пригод функціонують й інші проекти. Серед них проект – «Ігрові вулиці» («Play streets»). Цей соціальний проект полягає в тому, що на деякий час припиняється рух транспорту на деяких вулицях, де діти можуть вільно й безпечно грати безпосередньо там, де мешкають. Рух автомобілів припиняється від 2-х до 5-ти годин один раз на тиждень або два тижні, на місяць. «Ігрові вулиці» дозволяють подружитися не тільки дітям, а й їхнім батькам. Це гарний спосіб подолання ізоляції людей, згуртування спільнот. У нашій країні також існують проекти, спрямовані на реалізацію права дитини на гру, зокрема ініціатива «Місто, дружнє до дитини» [1], створюються сучасні ігрові майданчики.

Список використаних джерел:

1. Алещенко С. Довідкові матеріали з впровадження ініціативи «Місто, дружнє до дитини» / С. Алещенко [за заг. ред. Н. Астапової, Т. Нікітіної]. – К., 2010. – 82 с.

Москаленко О.М.,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри філософії,
соціально-гуманітарних дисциплін, іноземних мов,
української та латинської мов № 2
Донецького національного медичного університету*

ТРУДНОЩІ ОВОЛОДІННЯ ЗВУКОВИМ АСПЕКТОМ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

У процесі оволодіння українською мовою дуже часто іноземні студенти зіштовхуються з проблемою вимови українських звуків. Ця проблема пов'язана з вивченням звукової структури української мови.

Головною метою навчання іноземних студентів української мови є практичне оволодіння нею з метою використання в навчально-професійній та побутовій сферах спілкування.

Як відомо, високої культури мовлення можна досягти лише постійним удосконаленням логічного мислення та тренуванням пам'яті, чому сприяє читання текстів різних стилів, свідомим засвоєнням лексичних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних норм. Навчитися правильно говорити було б дуже легко, якби існувала якась одна причина появи помилок. Насправді ж існує дуже багато причин, що викликають цю проблему.

Оволодіння звуками та інтонаційними моделями української мови як іноземної є необхідною передумовою розвитку умінь спілкування у всіх видах мовленнєвої діяльності. Лише засвоївши норми вимови, іноземні студенти зможуть розуміти висловлювання інших людей і точно формувати власні.

Починаючи формувати фонетичні навички, слід враховувати, що іноземні студенти вже володіють системою звукових засобів рідної мови. Це допомагає оволодіти звуковою системою української мови і водночас створює певні труднощі, зумовлені інтерференцією рідної мови. Найлегше іноземні студенти оволодівають звуками, максимально наближеними до звуків рідної мови за артикуляційними та акустичними особливостями, складніше – тими, що здаються схожими на них, але різняться суттєвими ознаками. Найважче іноземні студенти засвоюють звуки, які не мають аналогів у рідній мові. Залежно від цих характеристик фонем іноземної мови можна класифікувати на декілька груп [3, с. 8]. Першою групою можна вважати фонем, які повністю або майже повністю збігаються з фонемами рідної мови. Другою групою є фонем, що схожі на фонем рідної мови, але водночас суттєво відрізняються. Третьою групою є фонем, які не мають аналогів у рідній мові.

Спостерігаючи за навчальним процесом та аналізуючи фонетичний аспект українського мовлення іноземними студентами ми бачимо, що студенти швидко оволодівають основними видами мовленнєвої діяльності, а саме, усним мовленням, однак воно, як правило, містить значну кількість орфоепічних помилок. Такі труднощі оволодіння звуковим аспектом українського мовлення зумовлені значними розбіжностями в фонологічних системах української та рідної мов студентів.

Порівнюючи звукові системи української та арабської мов на артикуляційному, та фонетичному рівнях ми спостерігаємо наступні порушення реалізації українських фонем арабськими студентами. Говорячи про систему голосних звуків спостерігаємо явище інтерференції. Дуже часто арабські студенти порушують реалізацію українських фонем |и|, |е|, |о|, які зовсім відсутні в арабській мові, сплутуючи їх із наявними в арабській мові фонемами |і|, |а|, |у|.

Вимова арабами українських фонем |і|, |е| із м'якими приголосними значних розбіжностей не передбачає, а вимова українських голосних |у| та |о| між твердими та м'якими приголосними викликає значні труднощі.

Говорячи про українську мову ми спостерігаємо, що голосні пов'язані, перш за все, з твердістю чи м'якістю сусідніх приголосних. Артикуляція українських голосних після м'якого приголосного характеризується дещо вищим підняттям спинки язика і просуванням уперед. Тому варіант української голосної фонем |а| у поєднанні з м'якими приголосними у вимові арабських студентів передаватиметься арабською фонемою середнього ряду |а|.

В українській та арабській мовах приголосні звуки розрізняються *за місцем творення*: губні (губно-губні, губно-зубні), язикові (передньоязикові, середньоязикові, задньоязикові), гортанні; *за способом творення*: зімкнені, щілинні, зімкнено-щілинні, дрижачі; *за дзвінкістю-глухістю*.

Але в українській мові є такі корелятивні пари, які не відомі арабській мові. Це співвідношення *за акустичним враженням між свистячими і шиплячими* звуками: [с]-[ш], [с']-[ш'], [з]-[ж], [з']-[ж'], [ц]-[ч], [ц']-[ч'], [дз]-[дж], [дз']-[дж']; *за додатковою артикуляцією спинки язика – протиставлення за твердістю-м'якістю*: [д]-[д'], [т]-[т'], [н]-[н'], [л]-[л'], [з]-[з'], [с]-[с'], [ц]-[ц'], [дз]-[дз'], [р]-[р'].

У свою чергу в арабській мові є звуки, які зовсім не відомі українській мові: міжзубні [з], [с] і зазубні або емпатичні [д], [т], [з], [с], які становлять опозицію приголосним звукам [з], [с], [д], [т] *за додатковою тембровою артикуляцією*.

Оскільки цілому ряду українських приголосних немає відповідників у арабській мові, можна припустити, що в українській вимові арабів, перш за все, будуть порушення диференційних ознак українських приголосних фонем. Водночас порушення будуть виявлятися під час відтворення не лише подібних фонем, а й під час відтворення нових, зовсім не відомих арабській мові.

Деякі порушення у вимові арабів виявляються дуже яскраво. Так, наприклад, під час вимови українських губних арабській пом'якшений зімкнений приголосний звук [б'] замінить два українські приголосні звуки [б], [п] та їхні варіанти – пом'якшені [б'] і [п']. Арабський пом'якшений щільний звук [ф'] замінить українські тверді звуки [в], [ф] та їхні пом'якшені варіанти [в'], [ф'].

На вимову українських зімкнених звуків [д], [т] і [д'], [т'] будуть впливати наявні в арабській мові звуки [д],[т]; українські щільні звуки [з], [с] будуть зазнавати впливу арабських звуків [з], [с] та [з], [с].

Отже, для успішного володіння українською мовою іноземні студенти мають оволодіти основними правилами вимови голосних, приголосних та деяких звукосполучень. А саме, правильно вимовляти наголошені та ненаголошені голосні; дзвінки приголосні перед глухими; шиплячі; вимова приголосних перед я,ю, є; вимова африкатів [дж], [дз]; пом'якшена вимова приголосних перед і; правильне наголошування слів.

Список використаних джерел:

1. Андрійко І.Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському вузі / І.Ф. Андрійко // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – 67 с.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Метод. пособие. / Н.Д. Гальскова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 287с.
3. Грайс Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – 274 с.
4. Колкер Я.М. Роль родного языка в обучении иностранному / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова // ИЯШ. – 2004. – № 2. – 248 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

Онуфрієнко О.Г.,
кандидат технічних наук,
доцент кафедри математики
та методики навчання математики
Бердянського державного педагогічного університету

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ ПРИ ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Організація математичної підготовки у навчальних закладах України повинна сприяти такому розвитку молоді, яке пов'язано з бажанням одержати ґрунтовні знання за обраною спеціальністю, умінням вдосконалювати свої здібності та навички творчої праці, прийняттям активної участі в наукових дослідженнях. Функція освіти полягає не лише у формуванні системи математичних знань молоді та оволодінні відповідними уміннями й навичками, але й у забезпеченні свідомого орієнтування в сучасному високотехнологічному світі, ефективного використання математичних знань і вмінь у майбутній професійній діяльності, формуванні потреби у самоосвіті та самовдосконаленні впродовж життя.

На сучасному етапі інтенсивного реформування освіти, упровадження Концепції Нової української школи [1], реформування системи математичної освіти дітей і молоді провідною тенденцією модернізації її змісту виступає впровадження такого напрямку освіти, як STEM-освіта. Про це свідчить розроблений План заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016–2018 роки, затверджений Міністерством освіти і науки України 05.05.2016 року (наказ Міністерством освіти і науки від 29.02.2016 № 188). У 2017 році Україна стала однією з країн, яка отримала підтримку від Благодійного Фонду LEGO Foundation. На даний час деякі загальноосвітні та позашкільні навчальні заклади державної форми власності мають можливість приймати участь у грантових проектах та впроваджувати інноваційні технології навчання з вересня 2017/2018 навчального року.

STEM-освіта включає в себе ряд курсів або програм навчання, що готує молодь до успішного працевлаштування, подальшої професійної освіти, яка вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема пов'язаних із застосуванням математичних знань та використанням новітніх науково-технічних засобів і технологій. Очевидно, що розвиток сучасних технологій і технологічних комплексів вимагає від науковців готувати фахівців таких спеціальностей, як: програмісти, IT-фахівці, інженери, біо- і нано-технологи та технологи багатьох інших галузей.

Орієнтація на формування професіональної компетентності і системи компетенцій, що входить до її структури, означає перехід до якісно нового змісту і технологій освіти. Професійна компетенція вчителя математики може бути представлена як якісна характеристика особистості вчителя, яка включає систему науково-теоретичних знань, у тому числі і спеціальних в області математики, фізики та програмування, професійних умінь і навичок, досвіду, наявності стійкої потреби в тому, щоб бути компетентним, інтересу до професіональної компетентності свого профілю. Компетентність будемо розглядати як демонстрацію вчителем

цих знань і відповідних умінь в конкретній роботі, виключаючи просте відтворення певних ізольованих знань з різних природничо-наукових дисциплін.

Першими кроками у формуванні компетентностей вчителя є навчання «життєвим навичкам» (справлятися з особистими проблемами, зі стресами; управляти своїм часом; читати інструкції; оформляти ділову документацію) і «надпредметних умінь» (бути ініціативним, пропонувати нестандартне рішення, вміти аргументовано відстоювати свою точку зору тощо). Формування перелічених компетентностей відбувається як на теоретичному рівні, так і на практиці. Загальнопредметна компетентність передбачає володіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з трьома компетенціями: культурою комунікації при взаємодії з людьми; умінням отримувати інформацію в своїй предметній області, перетворюючи її в змісті навчання і використовуючи для самоосвіти; умінням передавати свою інформацію іншим.

Одним з факторів, що визначають якість освіти, є зміст предметних компетенцій вчителя. Вони являють собою педагогічно адаптовану систему наукових знань; способів діяльності (уміння діяти за зразком); досвіду творчої діяльності у формі вміння приймати ефективне рішення в проблемних ситуаціях; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи, суспільства і людини. Формування предметної компетенції плавно переходить у формування методичної компетенції вчителя, яка включає методологічні знання, методичні вміння і навички (вміння сформулювати кінцеві і проміжні цілі, спланувати, провести і проаналізувати урок, встановити і реалізувати міжпредметні зв'язки з предметами природничого циклу, психолого-педагогічного та загальнокультурного циклів, обрати оптимальні форми роботи, засоби навчання і контролю в залежності від характеру курсу, умов середовища, адаптувати навчальні матеріали тощо). Предметна компетентність є однією з основних складових професійної компетентності вчителя математики і відображає наявність необхідних професійних знань. До професійних знань відносяться, перш за все, знання з предмету навчання (в даному випадку з математики). Слід зазначити, що предметних ключових компетенцій не існує, існують предметні знання, вміння і навички, які можуть бути ефективно використані на практиці, якщо людина має набір різних компетенцій. Наприклад, математична предметна компетенція – готовність провести обчислення прикладного характеру; фізична предметна компетенція – здатність пояснити спостережуване явище на основі певного закону (законів) природи.

Основне завдання математики полягає у формуванні в учнів уявлення про математичну структуру світу, тому на уроках математики учителем повинні бути створені умови для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості; придбання здібностей адаптуватися до сучасних умов життя (зокрема, розуміння основ сучасних технологій, що базуються на тих чи інших законах математики або фізики). Для здійснення навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу вчитель математики повинен володіти ключовими освітніми компетенціями: ціннісно-смысловими, загальнокультурними, навчально-пізнавальними, інформаційними, комунікативними, соціально-трудовими, особистісного вдосконалення.

Одним із прикладів реалізації STEM-освіти є впровадження застосування теорії графів до розв'язування математичних задач школярами та студентами. На сьогоднішній час графи дуже зручно використовувати для розв'язування задач

різних видів. Теорія графів є актуальною, її широко застосовують не тільки у самій математиці, а й в інших природничих науках, зокрема, у фізиці, хімії, географії, біології, картографії та в багатьох інших науках. Так, наприклад, для побудови структурних формул хімічних елементів, для складання найбільш вигідних транспортних маршрутів, при моделюванні складних технологічних процесів, у програмуванні, в електротехніці – для конструювання друкованих схем, а також при вивченні послідовного і паралельного з'єднання провідників.

Граф є математичною моделлю найрізноманітніших об'єктів, явищ і процесів, що досліджуються і використовуються в науці, техніці та на практиці. Графи дозволяють будувати математичну модель зв'язків між заданими елементами. Наприклад, у вигляді графа можуть бути зображені електричні, транспортні, інформаційні і комп'ютерні та інші мережі, карти автомобільних, залізничних, повітряних шляхів, лабіринти, моделі кристалів, структури молекул хімічних речовин і т. д. Прикладами застосування теорії графів є пошук зв'язних компонентів та пошук найкоротших, «найдешевших» та «найдорожчих» шляхів у комунікаційних мережах. Для побудови таких шляхів використовуються різноманітні алгоритми на графах.

З розвитком комп'ютерної техніки та комп'ютеризацією виробництва і інших галузей людської діяльності, постійно зростає роль дискретної математики як теоретичної основи для побудови алгоритмів і написання комп'ютерних програм. Теорія графів – є важливий розділ дискретної математики, особливістю якого є геометричний підхід до вивчення об'єктів. Діаграми графа подібно до геометричних рисунків, дозволяють одержати наочне представлення для різного роду задач. Засновником теорії графів прийнято вважати Леонарда Ейлера, який у 1736 році розв'язав практичну задачу про Кенігсберзькі мости, і встановив властивості зв'язаного графа та зробив деякі загальні висновки.

З огляду на вищезазначене підготовка майбутнього вчителя математики має орієнтуватися на діяльнісні й інноваційні методи роботи в школі, застосування новітніх засобів трансляції інформації задля подолання цифрового розриву між учителем та учнями, оволодіння ситуативними і проєктивними методиками навчання математики, в основі яких лежить взаємодія, обговорення, аргументація, діалог, а також на врахування особливостей розвитку кожного окремого учня.

Таким чином, освіта в галузі STEM слугує основою підготовки конкурентно спроможних спеціалістів в області високих технологій, є підґрунтям формування ключових освітніх компетенцій та компетентнісного підходу вчитель математики. Тому багато країн світу вже активно впроваджують освітні державні програми в цьому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>.

Подчерняєва Н.Д.,
аспірант кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА ЧЕРЕЗ ДІЯЛЬНІСТЬ ШКІЛЬНОГО ЄВРОКЛУБУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ХАРКІВСЬКОГО ЄВРОКЛУБУ «БДЖІЛКА»)

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, демократичної, правової держави освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи – відкритої, варіативної, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина.

В усьому світі позитивні зміни починаються з виявлення проблеми достатньо пристрасними та мужніми людьми, й тоді жага змін знаходить своє відображення у конкретних справах. Це спостереження, безперечно, прийнятне й до становлення громадсько активних шкіл (ГАНШ).

Перша програма громадсько орієнтованої освіти була розроблена в 1935 році в м. Флінт (штат Мічиган, США). Вона базувалася на положенні американського освітнього діяча Джона Дьюї, що освіта не є підготовкою до життя, а є самим життям. У його основу було покладено розуміння того, що приміщення шкіл, при необхідності, можна використовувати 24 години на добу, приносячи користь кожному мешканцю громади. Ця програма надавала можливість членам громади брати участь у процесі громадсько орієнтованої освіти, впливати на зміст освітніх програм. У ході її реалізації з'явилося почуття гордості за приналежність до навколишнього соціуму, зріс та зміцнів імідж школи [1].

В Україні рух громадсько активних шкіл зародився в 2003 році й отримав широке висвітлення в педагогічній пресі: газетах «Директор школи», «Заступник директора», на сайті Міністерства освіти і науки України. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» та Міжнародний фонд «Відродження» розпочали реалізацію програми «Школа як осередок розвитку громади».

В основі моделі громадсько активних шкіл лежить як передовий західний досвід роботи, зорієнтований на потреби громади, так і збереження традицій радянської школи й звернення до історії української освіти в тій її частині, коли активно створювались земські ради.

Одним із майданчиків для створення моделі громадсько активної школи стала Харківська спеціалізована школа № 73, яка мала для цього плідне підґрунтя: починаючи з 1999 року в закладі активно та успішно працював Центр прав дитини, а з 2005 року – дитяча громадська організація Шкільний євроклуб «Бджілка»; у закладі була розроблена Концепція громадянсько-правової освіти. З 2005 року заклад проводив експериментальну діяльність з напрямку «Безперервна правова освіта», а з 2007 року підключився до обласної мережі дослідно-експериментальної роботи Харківського обласного науково-методичного інституту без-

перервної освіти за напрямом «Громадсько активна школа як інноваційна система управління закладом освіти (2007–2010 роки)» та став єдиною школою в районі, яка розповсюджувала досвід роботи громадсько активної школи. Були проведені засідання творчої групи, обласний семінар для директорів шкіл, районний семінар для заступників директорів з навчально-виховної роботи, засідання клубу педагогічної майстерності «Молодий і класний» для класних керівників-початківців.

Громадсько активна школа – це звичайна школа, в якій особлива увага спрямована на переконання членів громади і педагогічного персоналу у цінності залучення громади; школа, яка різними способами намагається залучити членів громади до активної діяльності в межах регіону проживання.

Програма громадсько активної школи сприяє розвитку партнерства між школою та громадою; реалізації концепцій освіти громади та навчання впродовж усього життя; формуванню громадської активності учнів та усіх членів місцевих громад і розвитку громадянського суспільства в цілому. Громадсько активна школа забезпечує участь дитини в житті великої спільноти й сприяє її успішній соціалізації.

Однією з цінностей громадсько активної школи є її адаптованість. І маленька сільська школа, і величезна школа мегаполіса можуть знайти свій власний варіант розвитку за моделлю громадсько активної школи.

Щоб усе вищезазначене здійснилося, необхідно перебудувати систему діяльності загальноосвітнього закладу певним чином. Усі процеси, що відбуваються на базі загальноосвітнього закладу, розподіляються на три напрями: демократизація, волонтерство, партнерство.

Отже, робота колективу Харківської спеціалізованої школи № 73 з формування громадсько активної особистості школяра ведеться через демократизацію управління закладом (батьківський комітет, рада закладу, піклувальна рада); використання передових педагогічних технологій; здійснення соціальних проектів; через діяльність шкільного євроклубу та активність команди волонтерів; співпрацю з громадськими організаціями (Харківський клуб директорів шкіл, Асоціація керівників шкіл України, АССА, «Еммануїл», «Надія»); партнерство з громадою (батьки, мешканці мікрорайону, м'ясокомбінат «Салтівський»).

Кожна людина у своїй життєдіяльності прямує до цінностей-цілей, серед яких можна виокремити життєву мудрість, любов та красу, матеріально забезпечене життя, вірних товаришів, пізнання, самостійність, свободу, щасливе сімейне життя, упевненість у собі, творчість, активне та діяльнісне життя.

Отже, формування саме активної особистості дає можливість кожному досягти усіх інших цінностей-цілей. Добрим підґрунтям для формування активної особистості школяра виступає шкільний євроклуб як одна з форм демократизації освіти, створення відкритих відношень між учасниками освітнього процесу.

Протягом 12 років євроклубом «Бджілка» реалізовано понад 43 різнопланових проекти: «Мої права в моїй школі», «Права дітей у притулках», «Рівний – рівному про права дитини», «Зміцнімо здоров'я дітей!», «Ні!» – дитячій експлуатації», «Подаруй радість дітям!», «Я проти наркоманії, тютюнопаління, СНІДу», «Україна в Голокості», «Добро починається з тебе!», «Ми діємо! Річка Немишля-

нка – водна артерія міста», «Здорова дитина – успішний учень», «Обережно, діти на дорозі!». Реалізовано міжнародні проекти: «Моє місто в контексті Європи» (Чехія), «Друг та ворог у ЗМІ (вивчення ставлення до емігрантів протягом останніх 30 років)» (Німеччина), «Ми можемо більше! Сприяння громадянській участі молоді в регіонах України, Росії і Грузії» (Німеччина). Залучення учнів до проекту «Платформа шкільного розвитку» має на меті виховати майбутню еліту країни, розкрити в учнів потрібні лідерські навички, громадянську активність. Євроклубівці «Бджілки» долучилися до найбільшого природоохоронного руху планети, організованого Всесвітнім Фондом природи WWF, – до кампанії «Година Землі-2017». Ця кампанія закликає берегти природну спадщину, привертає увагу до природних парків України.

Другий напрям громадсько активної школи – волонтерство. Це можливість людині відчувати себе громадянином, зробивши реальний внесок у розвиток свого співтовариства. Глобальні зміни в житті навколо нас можуть початися з малого вчинку – з посаженого дерева, з допомоги ближньому. Вчинок волонтера спричиняє не тільки конкретну дію, але й позитивний приклад, який можуть наслідувати інші.

Волонтерство – діяльність настільки ж вигідна як для людей, які шукають допомогу, так і для самих волонтерів, тому що волонтерство – це спосіб будувати соціальні відносини; застосовувати на практиці свої моральні та релігійні принципи; одержувати нові навички; знайти підтримку й друзів; відчувати себе здатним щось зробити; відчувати себе добре. Добровільність як відображення особистої позиції – це основний принцип волонтерства.

Так, команда волонтерів «Ми разом!» євроклубу «Бджілка» стала лауреатом міського конкурсу «Волонтер року» (2007). Члени євроклубу «Бджілка» були відзначені Фондом місцевої демократії за участь у проекті «Євроатлантична весна – 2008». Під час проведення Україно-чеського семінару учні мали можливість поцікавитись проблемами однолітків з Чехії, а участь у глобальній акції ООН «Встань та дій проти бідності!» надала можливість євроклубівцям набути досвід з реалізації проектів. У межах Марафону унікальних справ із волонтерською акцією до Дня Святого Миколая «Діти допомагають дітям!» євроклубівці відвідали Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей. Учні охоче зустрічаються та діляться власним досвідом створенням євроклубу з активістами шкіл Харківської області.

Однією з традицій євроклубу є святкування Дня толерантності (16 листопада) та Дня Європи. Популярність євроклубу поступово зростає, розширюються межі його діяльності, доказом чого є організація та проведення євроквесту до Дня Європи для шкіл міста Харкова на головній площі міста.

Отже, участь у соціальних проектах піднімає самосвідомість на новий рівень, змінює ціннісні орієнтири, розширює світогляд.

Третій напрям громадсько активної школи – співпраця з громадськими організаціями та партнерство з громадою реалізується через проведення спільних заходів. Так, Харківський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді «Довіра» організував для євроклубівців зустріч з помічником аташе з питань

культури Фонду сприяння демократії посольства США в Україні Сергієм Решетовим у рамках проекту «Розвиток волонтерства в Харківській області».

Таким чином, залучення школярів у діяльність євроклубу сприяє формуванню громадсько активної особистості, що полягає в розвитку життєвих компетенцій учнів; вихованні самостійності та відповідальності, толерантності; навчанні життю в полікультурному світі та правомірному реагуванню на неправомірні дії; формуванні навичок контактувати з людьми різного віку, статі, соціального статусу; набутті досвіду соціальних дій.

Але найсуттєвішим є виховання особистості школяра, упевненого в тому, що він може впливати на процеси, які відбуваються в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Стандарти громадсько-активної школи: партнерство: навчально-методичний посібник / Ткаченко Л. М. Під заг. ред. Даниленко Л. І., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 42 с.

Українська О.О.,

докторант кафедри методики викладання іноземних мов

й інформаційно-комунікаційних технологій

Київського національного лінгвістичного університету

КОНКРЕТИЗАЦІЯ СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У 2017 році Міністерством освіти і науки України було оприлюднено *Проекти стандартів вищої освіти* для бакалаврів та магістрів. Однак для спеціалізації 014.02 *Середня освіта (мова та література із зазначенням мови)* наявний проект стандарту лише для випускника першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр [1]. Для випускників цього рівня освіти надано перелік інтегральної, загальних та предметних компетентностей. Тоді як для магістрів, які навчаються за цією спеціальністю, такий перелік відсутній. Загалом компетентності конкретизуються кожного разу на рівні навчальних предметів для кожного ступеня навчання. Тому постає проблема організації освітнього процесу, адже для здійснення професійної підготовки магістрів, методичної зокрема, потрібно визначити мету та зміст навчання. Оскільки кінцевою метою навчання прийнято визначати формування певної компетентності, то кінцевою метою методичної підготовки є формування методичної компетентності.

Метою нашого дослідження є формування у майбутніх викладачів англійської мови контрольно-оцінювальної компетентності, яка є частиною їхньої методичної компетентності. Для укладання структури названої компетентності слід уточнити номенклатуру необхідних їм здатностей, умінь, навичок та знань. Сфо-

рмована контрольно-оцінювальна компетентність бакалаврів є вихідним рівнем формування такої компетентності в магістрів. Отже, звернемося до запропонованих стандартів професійної підготовки бакалаврів та конкретизуємо їх крізь призму методичної підготовки в межах контрольно-оцінювальної діяльності.

Загальні компетентності бакалаврів інтерпретуємо в межах дослідження як їхні загальні методичні контрольно-оцінювальні компетентності:

- знання та розуміння контрольно-оцінювальної діяльності;
- здатність проводити контрольні заходи за планом та у разі обґрунтованої потреби, а не застосовувати їх як дисциплінарну міру або як засіб зайняти навчальний час;
- здатність розуміти який вплив виявляє контроль на освітній процес;
- здатність укладати контрольні матеріали разом з колегами;
- здатність до пошуку у різних джерелах матеріалів для створення контрольних засобів, аналізувати їх та адаптувати у разі потреби;
- здатність використовувати знання іноземної мови під час укладання контрольних матеріалів та перевірки результатів контролю.

Предметні (спеціальні фахові) компетентності в межах дослідження трактуємо як спеціальні методичні контрольно-оцінювальні компетентності:

- здатність застосовувати сучасні методи й технології контролю;
- здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови;
- здатність аналізувати результати контролю з метою прогнозу ефективності та корекції освітнього процесу;
- здатність реалізовувати контрольно-оцінювальну діяльність з позицій особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів;
- здатність доцільно використовувати й створювати сучасне навчально-методичне забезпечення для проведення контрольних заходів;
- здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної контрольно-оцінювальної діяльності, оцінки з метою професійної саморегуляції;
- здатність створювати рівноправний і психологічно позитивний клімат під час проведення контролю, організувати ефективну комунікацію між викладачем та студентом, студентом та студентом.

До того ж *Проект стандарту вищої освіти* для бакалаврів містить перелік умінь та вимог до комунікації [1], які також можуть бути покладені в основу методичні контрольно-оцінювальні компетентності. Так, визначимо цільові контрольно-оцінювальні вміння:

- уміє працювати з теоретичними та науково-методичними джерелами (зокрема цифровими), видобувати, обробляти й систематизувати інформацію щодо підготовки та проведення контролю;
- володіє різними видами аналізу текстів з метою їх відбору для створення завдань для контролю та оцінювання іншомовної компетентності в читанні;
- застосовує сучасні методики й технології (зокрема інформаційні) для забезпечення якісного та об'єктивного контролю;

- володіє методами й методиками діагностування навчальних досягнень учнів з іноземної мови;

- здатний до рефлексії, має навички оцінювання власної контрольної оцінювальної діяльності й обдуманого вибору шляхів подолання недоліків.

Щодо комунікації виділимо такі необхідні комунікативні вміння:

- формує комунікаційну стратегію з колегами, учнями та їхніми батьками під час планування контрольної оцінювальної заходів, підготовки засобів контролю (добір, адаптування чи укладання окремих контрольних завдань або їх комплексів), проведення контролю, перевірки його результатів та їх повідомлення із дотриманням етичних норм спілкування, принципів толерантності, творчого діалогу, співробітництва та взаємоповаги до всіх учасників освітнього процесу.

- ефективно використовує іноземну мову для укладання інструкцій до контрольних завдань.

Таким чином, нами був конкретизований нормативний зміст методичної підготовки бакалаврів до здійснення контрольної оцінювальної діяльності, що може бути визначений як початковий рівень контрольної оцінювальної компетентності викладачів англійської мови.

У подальшому слід конкретизувати виділені здатності та вміння контрольної оцінювальної діяльності вчителя англійської мови та встановити динаміку їх розвитку з метою уточнення структури методичної контрольної оцінювальної компетентності викладачів англійської мови.

Список використаних джерел:

1. Проект стандартів вищої освіти: 014.02 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови). – Міністерство освіти і науки України, 2017. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html>.

Шевченко Ю.М.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Глибокі соціально-економічні перетворення, які відбуваються в сучасному суспільстві, змушують усіх нас розмірковувати про нашу молодь, про майбутнє України. Усе більше і більше людство приходять до розуміння того, що для духовного відродження суспільства недостатньо тільки знань, які дає традиційна

освіта. Не можна раціонально засвоїти моральні імпульси за допомогою суто наукової освіти, ніяка наука сама по собі не в змозі замінити любов, щирість та співчуття.

Питанню духовно-морального розвитку особистості приділяли значну увагу Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Огієнко, І. Котляревський, А. Макаренко, Т. Тюріна, Ш. Амонашвілі, М. Стельмахович, В. Ліщук, Н. Лубенець, С. Русова, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Запорожець, Г. Леушина. Вчені доводять, що духовно-моральний аспект є пріоритетним у становленні особистості.

Разом з багатою кількістю рис особистості, які можна віднести до моральної вихованості, в дітей виділяються і такі, що визначаються як порушення духовно-моральної сфери, або негативні прояви девіантної поведінки вже в молодшому шкільному віці.

Духовно-моральні порушення школярів за В. Сухомлинським це – егоїзм, недисциплінованість, підлість, жорстокість, невдячність. Щоб подолати дані деформації слід проникнути у внутрішній світ дитини, зрозуміти причини, що породили зло, знайти ключі до виправлення вад. Основними причинами, що штовхають школяра на порушення моралі – здебільшого розлучення батьків, пияцтво, знущання над дитиною, постійні суперечки між батьками та вчителями, непослідовність у вихованні від суворості та жорстокості до ласки і догоджання [7, с. 103].

Становлення духовно-морального виховання залежить від сім'ї. Саме батько і мати своїми вчинками і своїм способом життя стають зразком поведінки для своїх дітей. На думку відомого фізіолога І. Павлова, у будь-якого індивіда стереотипи поведінки в дитинстві виробляються в основному за допомогою позитивного прикладу. На базі загальної моральної атмосфери в сім'ї у дітей складається певне ставлення до духовно-моральних вимог суспільства. У родині, члени якої взаємно поважають один одного і піклуються одне про одного, де дорослі мають роботу і люблять працювати, де до оточуючих ставляться з увагою і співчуттям, як правило, зростає морально вихована людина. З сімей, де повсякденну поведінку дорослих носить антигромадський характер, виходить в 10 разів більше дітей із відхиленнями в поведінці, ніж із сімей першої групи [3, с. 43].

У дітей з морально неблагополучної сім'ї залишається незадоволеною одна з найважливіших психологічних потреб – потреба в увазі та любові з боку батьків. А. Макаренко називав стан психіки дітей, які росли в сім'ях з проблемною середовищем – «діти, з відсутністю радості завтрашнього дня». Такі діти особливо сильно прагнуть до спілкування з однолітками і дорослими поза сім'єю, що до певної міри заміняє їм брак уваги, ніжності і турботи з боку батьків. Однак, якщо це спілкування набуває нездоровий інтерес, воно згубно відбивається на моральному розвитку і поведінці дітей.

У сім'ях, де дітям ні в чому не відмовляють, потурають будь-яких примх, позбавляють від домашніх обов'язків, виростають не просто ледарі, а споживачі, які прагнуть все нових і нових благ. Відсутність звички до розумного самообмеження нерідко штовхає їх на злочини, що здійснюються під впливом мотивів і бажань чисто споживчого характеру [5, с. 96].

Зайва суворість батьків, надмірне використання всіляких обмежень і заборон, покарання, що принижують дітей, що ображають їхню людську гідність, нерідко штовхають їх на злочини.

Діти, що не відчуваючи контролю над собою з боку дорослих, відчувають ілюзію «повної свободи». Їх поведінка може стати іграшкою власних випадкових потягів і сторонніх впливів. Нерідко «сліпота» батьківського нагляду дітей, породжує впевненість у цілковитій безкарності.

Більшу частину свого часу діти проводять у школі. Це дає їй можливість впливати на дитину і виховувати її. Та школа і вчителі припускаються багатьох помилок у морально-духовному вихованні дитини як особистості. Недоліки роботи школи, що негативно позначаються на поведінці учнів, умовно можна розділити на три групи.

Перша група – недоліки організаційного характеру. До їх числа відносяться: запізніле виявлення учнів, схильних до порушення духовно-моральних норм, поверхове вивчення педагогами індивідуальних особливостей таких школярів і причин моральної деформації особистості, відсутність продуманого плану роботи по їх виправленню та перевихованню.

Негативно впливають і такі фактори, як недостатня допомога і контроль адміністрації школи, роз'єднаність шкільного педагогічного колективу, відсутність аналізу допускаються в роботі помилок, недостатнє використання можливостей учнівського самоврядування, шаблонність форм і методів позакласної та позашкільної роботи, непривабливість заходів, що проводяться в школі, пасивність в роботі з неблагополучними сім'ями.

Друга група – помилки, які пов'язані з неправильним педагогічним підходом до учнів, схильним порушувати загальноприйняті правила і норми. Одна з помилок полягає в ототожненні відносини відсталого учня до навчання з його розумовими здібностями. Всі діти, які ростуть в неблагополучних сім'ях, або діти, яких неправильно виховують, як правило, не в змозі добре вчитися без сторонньої допомоги. У одних це проявляється вже в початкових класах, у більшості інших – в підлітковому віці. У процесі навчання і виховання такі діти потребують чуйності, уваги і індивідуального підходу. Якщо цього немає, у них складається негативне ставлення до навчальної діяльності. Великої шкоди завдає переконаність деяких вчителів у розумовій відсталості таких учнів, що деморалізує дітей, формує у них зневіру в свої сили, налаштовує проти вчителів і школи в цілому.

Не праві і ті педагоги, які стверджують, що таких учнів «не можна нічим зацікавити» або що їх «цікавить тільки погане». Для того, що позитивні інтереси втілилися в відповідні вчинки, дітям потрібні допомога і підтримка вчителя [6, с. 83].

Серйозна помилка – використання в роботі з важкими школярами заходів негативного стимулювання – обговорень, осуду, доган, різного роду покарань. Багаторазово вислуховуючи погрози, дитина звикає до них і перестає їх сприймати.

Непрощенню помилку роблять ті педагоги, які виявляють недоброзичливе ставлення до важковиховуваних дітей, вступаючи з ними в затяжні конфлікти. Це призводить до виникнення психологічного бар'єру між педагогом і учнем, до взаємного нерозуміння і взаємної неприязні, суперечить ідеям педагогіки, засно-

ваної на принципах співпраці. Дитина ще більше замикається в собі, ще сильніше чинить опір будь-яким спробам вчителів впливати на нього та в результаті – його поведінка погіршується [1, с. 8].

Третя група помилок обумовлена невисоким професійним рівнем окремих вчителів, їх психологічною невідповідністю до роботи з дітьми. Інші педагоги слабо володіють навчальним предметом і методикою викладання. Їх уроки нецікаві, на них відсутній диференційований підхід до слабких, середніх і сильних учнів. Діти перевантажені великою кількістю досліджуваного матеріалу на уроках і домашніми завданнями. Це формує негативне ставлення до навчання [4, с. 99].

Шкоду вихованню школярів наносять педагогічна безтактність, нестриманість, неповага деякими вчителями людської гідності учнів, упереджене ставлення до окремих учнів, небажання рахуватися з віковими особливостями дитячої психіки.

Важкі школярі відрізняються підвищеною емоційністю і загостреним самолюбством. Вони болісно реагують на дії педагогів, які принижують їх або виставляють їх в смішному вигляді, що ображають їх гідність. Це викликає протест, який проявляється іноді у вигляді грубих порушень дисципліни і порядку.

Важливим є не тільки перевиховання моральних порушень, які виробилися у школяра, а і їх передбачення і застереження. Так само як лікар ретельно досліджує організм хворого, шукає і знаходить джерела хвороби, щоб розпочати лікування, так і педагог має вдумливо, терпляче, уважно досліджувати, вивчати розумовий, моральний та емоційний розвиток школяра, шукати і віднаходити причину, через яку вона стала важкою та застосовувати такі винаходи виховного впливу, які б враховували труднощі, особливості індивідуального світу кожної дитини [9, с. 290].

В. Сухомлинський віднайшов головні шляхи, які б дали змогу виховувати по-справжньому доброго і морального учня. Педагог пропонує викоринювати мерзотне й огидне, до яких він відносить:

- наодинці з собою робити не так, як ти робив би на очах у людей;
- лінуватися, бути ледарем, неробою;
- видавати за доблесть і заслугу те, що є твоїм обов'язком;
- бути жадібним, негостинним;
- глумитися зі старості;
- давати порожні обіцянки, не дотримуватися слова;
- мовчати, коли треба говорити, й говорити коли треба мовчати;
- не слухати батьків;
- глузувати з калік;
- не любити й кривдити тварин.

Одне із головних завдань вчителя полягає в тому, щоб навчити дітей бачити наслідки своїх вчинків. А щоб їх бачити – треба думати. В. Сухомлинський зазначав, що «...виховуючи, ми вчимо міркувати про те, що навколо мене і в мені. Уявно ставте себе на місце іншого» [8, с. 51].

Отже, визначивши причини духовно-моральних порушень учнів можна обрати правильні методи та прийоми коригування поведінки учнів. Основний шлях корекції духовно-моральних порушень учнів молодшого шкільного віку полягає в тому, щоб звертатися до таких учнів, говорити з ним, не виносячи на суд колективу його поведінку. Виховна суть таких бесід у тому, щоб вони викликали у дитини бажання бути доброю та відкритою.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Емоції в процесі морального виховання молоді / І. Д. Бех // Початкова школа, 1996. – № 10. – С. 8-11.
2. Болдирев Н. І. Духовно-моральне виховання дітей / Н. І. Болдирев. – Х.: Фактор, 2002. – 224 с.
3. Гаврилова Т. П. Про виховання духовно-моральних почуттів / Т. П. Гаврилова. – Х.: Знання, 2008. – 144 с.
4. Головська І. В. Актуальність застосування методів, що забезпечують суб'єктну позицію учнів, у практиці морального виховання молодших школярів / І. В. Головська. – К.: Ранок, 2010. – 198 с.
5. Кондратюк А. П. Школа та духовно-моральне виховання підростаючого покоління / Кондратюк А. П. – Х.: Ранок, 2005. – 224 с.
6. Мартиненко С. М. Пріоритети виховної роботи в сучасній школі / С. М. Мартиненко. – К.: Знання, 2007. – 106 с.
7. Помиткін Є. О. Психологія духовного розвитку особистості / Є. О. Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
8. Сухомлинський В. О. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / В. О. Сухомлинський. – П.: Полтавський вісник, 1999. – 280 с.
9. Новикова В. І. Основи духовно-морального виховання дітей початкових класів в сучасному соціумі / В. І. Новикова. – Ч.: Букрет, 2004. – 346 с.

НАПРЯМ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

Бардус І.О.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри креативної педагогіки
та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної академії*

ПРОБЛЕМИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Завданням вищої ІТ-освіти є забезпечення суспільства фундаментально підготовленими компетентними фахівцями у галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівців), здатними творчо застосовувати на практиці найновіші досягнення сучасної науки і техніки, використовувати інноваційні технології, гнучко реагуючи на запити ринкової економіки. Проте, сьогодні в системі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців назріла низка проблем, розв'язати які можливо лише за умови фундаменталізації освіти.

Метою доповіді є визначення основних проблем системи професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців та шляхів їх розв'язання в умовах фундаменталізації освіти.

Оскільки, в основі кожної проблеми завжди лежить протиріччя, тому для визначення проблем системи професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців необхідно визначити основні суперечності, які на них вказують.

Першою суперечністю є невідповідність між підвищеними вимогами суспільства до сучасного ІТ-фахівця та недостатнім рівнем його професійної підготовки за традиційної системи вищої освіти.

Визначимо причини відставання освітньої галузі від вимог роботодавців.

По-перше, діюча система підготовки ІТ-фахівців в університеті спрямована на висвітлення переважно минулих та сучасних науково-технічних здобутків у галузі апаратної та програмної частин комп'ютерної техніки. Але, враховуючи те, що ІТ-галузь стрімко розвивається, то на момент закінчення студентом університету значна частина набутих ним знань про найсучасніші на той момент здобутки встигає застаріти.

По-друге, за традиційної системи навчання передати студентам новітні науково-технічні здобутки досить непросто, оскільки викладачу необхідно не тільки вчасно одержати й осмислити самому інформацію про них, але й перетворити їх у навчальний матеріал відповідного курсу, доступний для розуміння студентів, розробити навчально-методичне забезпечення дисципліни. Природно, що до мо-

менту готовності всього перерахованого змістова частина розглянутого матеріалу вже застаріває, а це зумовлює постійне відставання підготовки фахівців від сучасного виробництва [3].

По-третє, професійна діяльність ІТ-фахівця з удосконалення, створення нових зразків програмного або апаратного забезпечення комп'ютерної техніки, носить продуктивний характер, проте студенти у ВНЗ виконують переважно репродуктивну навчально-пізнавальну діяльність під час оволодіння знаннями та вміннями зі спеціальних дисциплін, через що не оволодівають навичками продуктивної творчої діяльності.

Звісно, дану суперечність можна подолати, якщо процес виробництва буде безпосередньо пов'язаний із процесом навчання майбутніх фахівців [3]. Тобто якщо впроваджувати у виробництво розробки, виконані студентами, або викладачами ВНЗ, то такий навчальний заклад має можливість не відстати від виробництва у висвітленні студентам власних розробок. Зустрічаються також випадки «миттєвого» впровадження результатів фундаментальних досліджень, коли дослідження проводяться ВНЗ за замовленням виробництва. Наведені шляхи подолання розриву між необхідним та реальним рівнем знань випускників можливі лише для ВНЗ, при яких функціонують науково-дослідні інститути відповідного напрямку наукової діяльності, більшість же навчальних закладів не має можливості «встигати» за розвитком виробництва.

На нашу думку ефективним вирішенням означеної проблеми є фундаменталізація професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Проте, незважаючи на велику кількість наукових досліджень з проблеми фундаменталізації професійної підготовки різних спеціальностей, досі існує суперечність між необхідністю фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців та недостатнім рівнем розробки її теоретичних і методичних засад.

На існування цієї суперечності вказують: несистемна і переважно фрагментарна фундаменталізація навчальних дисциплін; переважно декларативна подача навчального матеріалу, без глибокої міжпредметної інтеграції; тенденція навчання студентів лише наслідків та практичного застосування фундаментальних теорій. Така система підготовки призводить до неякісного засвоєння студентами сукупності різнорідних знань, без усвідомлення їх взаємозв'язку та їх ролі в подальшій професійній діяльності, відсутності розуміння впливу наукових досягнень філософії, фізики, хімії, математики на розвиток галузі, неспроможність передбачити перспективи розвитку ІТ-галузі, відсутність навичок виконувати продуктивну професійну діяльність.

На нашу думку, для ефективної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності необхідно розробити єдиний системний підхід до представлення навчального матеріалу різних комп'ютерних дисциплін, який дозволить сформувати у студентів фундаментальні знання та вміння зі створення нового програмного або апаратного забезпечення комп'ютерної техніки.

Нами розроблено модель представлення поняття об'єкту комп'ютерної дисципліни на основі його фундаментальних засад: $P = \{R(f), S(f), D(f), H(f)\}$ [2], де $R(f)$ – фундаментальні основи призначення об'єкту, $S(f)$ – фундаментальні осно-

ви структури об'єкту, D (f) – фундаментальні основи принципу дії об'єкту, H (f) – фундаментальні основи характеристик об'єкту, f – філософські, математичні та природничі закони і поняття. Подання понять комп'ютерних дисциплін на основі означеної моделі сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу через визначення причинно-наслідкових зв'язків між призначенням, структурою, принципом дії, характеристиками ІТ-об'єкту та його фундаментальних засад.

Також нами розроблено концепцію системної диференційно-інтегративної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців [1], на основі якої необхідно розробити методичну систему навчання фундаментальних та комп'ютерних дисциплін. Згідно розробленої концепції, спочатку необхідно визначити філософські, математичні та природничі закони і поняття, на яких ґрунтуються принципи дії ІТ-об'єктів (тобто здійснити диференціацію фундаментальних дисциплін за ІТ-об'єктами), а потім на основі цих фундаментальних законів і понять теоретично обґрунтовувати поняття комп'ютерних дисциплін (інтеграція фундаментальних загальнонаукових та комп'ютерних понять).

Для забезпечення неперервності фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців нами теоретично обґрунтовано та розроблено принцип дворівневої неперервної фундаменталізації [1]. Відповідно до якого, базове поняття комп'ютерної дисципліни має виводитися на основі філософських та природничо-математичних законів і понять; а кожне нове поняття комп'ютерної дисципліни має виводитися з раніше засвоєних базових та філософських, природничо-математичних законів і понять.

Важливим для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності є те, що знання про базові та нові ІТ-об'єкти повинні засвоюватися студентами у процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, для підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності необхідно здійснити неперервну системну диференційно-інтегративну фундаменталізацію змісту філософських, природничо-математичних та комп'ютерних навчальних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Бардус І. О. Філософські засади концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І. Бардус // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – Вип. 52-53. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2016. – С. 7-17.

2. Бардус І. О. Філософські засади фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І. Бардус // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – № 9.2017. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2017. – С. 52-64.

3. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / С. О. Семеріков. – Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.

Горохова Г.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ

Особистість є соціальна якість (властивість) індивіда, що визначається його включеністю у суспільні відносини. Образ життя індивіда, виконуваним ним соціальні ролі забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють його психологічний зміст. Саме в системі суспільних відносин відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда у якісні властивості його особистості [4, с. 4].

Цікава позиція Ю. Поваренкова, який стверджує, що дослідження будь-яких аспектів розвитку та діяльності професіонала так чи інакше вказує на активну участь у цих процесах самого суб'єкта трудової діяльності. Саме суб'єкт впливає на граничний рівень професійної продуктивності, ідентичності, зрілості. Такий підхід дає змогу суб'єкту праці, керуючись трансформацією в часі образу «Я», бути координатором, ініціатором власного професійного становлення [3, с. 44].

Так С. Л. Богомаз під самоаналізом розуміє психологічний процес виявлення професійно значущих особливостей власної особистості, а також процес пояснення і виправдання якості та результату своєї праці, поведінки і способу життя [3, с. 46]. Рівень розвитку самоаналізу автор визначає через розвиток основних його компонентів: знань про професію і про себе. Високий рівень самоаналізу спостерігався, коли обидва показники, які його характеризують, були однаково високорозвинені та мали розгорнуте обґрунтування вибору професії. Середньому рівню відповідає вибір одного з показників та окремі алгоритми обґрунтування вибору професії. При слабкому розвитку має місце відсутність хоча б одного з показників, є не обґрунтованим вибір професії, що пояснюється низьким рівнем розвитку самопізнання [3, с. 46].

Даний підхід привертає увагу чіткою структурою та чіткими межами, можливістю послідовного і поступового розвитку самоаналізу, що сприяє не тільки професійному становленню, але й особистісному розвитку [3, с. 46].

З розвитком виробництва підвищувалися вимоги до працівників, що потребувало врахування їх уподобань і природних дарувань при профвідборі [1, с. 207].

Стосовно трудової організації проблема профвідбору полягає у визначенні професійної придатності – сукупності особливостей людини, її здібностей і схильностей, що обумовлюють ефективність певного виду діяльності і задоволеність обраною професією [1, с. 210].

Ефективність освіти, як зауважує Ж. Тощенко, багато в чому залежить від того, яку мету мають учасники цього процесу, і насамперед учні та студенти, що вони хочуть реалізувати у своєму житті за допомогою освіти. У цьому контексті

дуже важливо виявити залежність між соціальною і професійною орієнтацією. Соціальна орієнтація – це визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин, вибір бажаного соціального статусу і шляхів його досягнення. Професійна орієнтація – це усвідомлення того набору професій, який пропонує в даний момент суспільство, і вибір із них найбільш привабливої [1, с. 212].

Соціальна і професійна орієнтація взаємодіють, бо соціальний стан людини в суспільстві визначається характером і змістом його професійної діяльності [1, с. 212].

Знання про професії С. Фукуяма вважає однією з головних умов професійного становлення та формування професійної самосвідомості в юнацькому віці. Учений наголошує на тому, що доступ до знань у певній галузі діяльності, має забезпечуватися постійно й систематично. Людина прагне передбачити і підготуватися в ідеальному психологічному плані до того, що їй належить робити [3, с. 48].

А. Деркач зазначав, що успішність фахівця визначається сукупністю спеціальних, загальноспеціальних, загальнопрофесійних, загальноосвітніх знань й умінь, а також відповідністю особистості вимогам до психічних, психофізіологічних, соціально-психологічних якостей майбутніх фахівців [3, с. 49].

А. Ростунов розглядає проблему професійної придатності з точки зору системного підходу як велику систему, що містить чотири функціональних блоки: профорієнтація, профвідбір, профпідготовка і профадаптація. Кожен блок, у свою чергу, складається з декількох підсистем нижчого рангу, які й забезпечують функціонування як відповідних підсистем, так і всієї системи в цілому:

1. Підсистема профорієнтації. Головне завдання полягає в підготовці молоді до вибору професії і початку професійного навчання.

2. Підсистема профвідбору. Її мета – виявлення найбільшої відповідності між індивідуальними особливостями абітурієнта і специфікою майбутньої професійної діяльності.

3. Підсистема профпідготовки, яка має за мету розкриття суті діяльності та розробки моделі підготовки фахівця.

4. Підсистема профадаптації. Автор виділяє чотири рівні адаптації: ознайомлення; перехід до самостійної діяльності; повна професійна самостійність; майстерність [3, с. 81-82].

Уже в дитинстві виникають духовні та духовно-практичні форми життєтворчості – мрії, прагнення, плани. Якісний стрибок у формуванні здатності до життєтворчості відбувається саме у підлітково-юнацькому віці, «...коли головним психічним новоутворенням стає прагнення до самоствердження та орієнтованість на майбутнє» [2, с. 397].

Психологічні дослідження свідчать, що той характер, який сформувався у людини у 17–18 років, в основних рисах зберігається усе її життя. Процес життєтворчості у цей період формує загальні постанови на майбутнє життя, яке вимагатиме усіх сил і знань людини [2, с. 397].

Таким чином, перспективами подальших наукових розвідок стане дослідження особливостей самореалізації особистості у відповідних сферах в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ інженерно-технічного спрямування.

Список використаних джерел:

1. Дворецька Г. В. Соціологія праці: Навч. посібник / Г. В. Дворецька. – К.: КНЕУ, 2001. – 244 с.
2. Литвин М. В. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо– і культуро творення / В. М. Литвин, А. П. Андрущенко, А. М. Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004 – 672 с.
3. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія / В. Т. Лозовецька. – Київ: 2015. – 279 с.
4. Радул В. В. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір / За редакцією В. В. Радула. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.

Іванова О.А.,

*аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля*

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

Проблема адекватності усвідомлення майбутнім фахівцем особистої готовності до праці завжди була актуальною в аспекті професійної реалізації. Однак на сучасному етапі демократизації суспільства і, водночас, стагнації економіки, що призводить до кризових явищ, які позначаються на рівні конкуренції у процесі працевлаштування, ця проблема загострюється і вимагає додаткових зусиль щодо спрямування студентів як до активності у процесі фахової реалізації, так і до їхньої орієнтації на свідоме професійне та особистісне самовдосконалення, що має відбуватись на основі усвідомлення особистого рівня підготовки до професійної діяльності.

Процес підготовки фахівців до професійної діяльності передбачає формування професійної позиції. Перш ніж перейти до розгляду сутності поняття «професійна позиція», вважаємо за доцільне розпочати науковий пошук з аналізу поняття «позиція» та визначення сутності даної дефініції.

Термін «позиція» утворений від лат. *positio* – «становище» і його науковці почали використовувати порівняно нещодавно. Цьому сприяли праці Б. Ананьєва, Л. Божович, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін.. У словниках та енциклопедіях «позицію» трактують як твердження, погляд, оцінку певного факту, події, явища; дію, поведінку, зумовлену ставленням людини, оцінкою нею певних подій і явищ. За словником В. Даля поняття «позиція» тлумачиться як «точка зору, ставлення до будь-якого питання, справи, визначальна щодо характеру дії, поведінки». У сучасному словнику іноземних мов позиція визначається як ставлення до будь-якої справи, питання. Уперше термін «позиція», як і поняття «позиція

особистості», було запропоновано австрійським лікарем, психологом, родоначальником індивідуальної психології А. Адлером у ХІХ столітті, який розглядав її в контексті певного «життєвого стилю», як головну рушійну силу і умову психічного та соціального розвитку людини, як основу ставлень людини до світу й навколишньої дійсності. Водночас деякі дослідники трактують життєву позицію людини, виходячи з фр. *engagement* – «ангажування», розуміючи її як активність під час вирішення конфлікту обов'язків або ідей як щось протилежне пасивності, байдужості. У філософії поняття «позиція особистості» вживається у розумінні «точка зору», «переконання» і означає сталий якісний стан особистості, який відображає вироблену нею установку діяти певним чином, а також й самі дії. В. М'ясищев вважає, що позиція віддзеркалює домінуючі й вибіркові ставлення людини до того, що є для неї суттєвим [4]. Завдяки роботам сучасних дослідників утвердилося розуміння поняття «позиція» як прояв соціальних ролей особистості; усвідомлену систему ставлень людини до діяльності, навколишнього світу, суспільного оточення, до самої себе.

У працях зарубіжних і вітчизняних науковців професійна позиція розглядається як інтегративний феномен, що є характеристикою особистості в цілому (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, О. Асмолов, Б. Братусь і ін.); як спосіб реалізації базових цінностей особистості у її взаємостосунках із іншими людьми (В. Слободчиков, А. Григор'єва і ін.); як центральний компонент освіченості особистості (О. Коршунов, О. Лебедев, В. Монтатов і ін.); як результат взаємопроникнень соціальних, професійних та індивідуальних типових рис особистості (Д. Майєрс, І. Кон, О. Газман, А. Петровський та інші), як система ставлень особистості до професії (М. Боритко, С. Вершловський, О. Руденко, М. Сергєєв і ін.).

Аналіз концептів професійної позиції фахівця в науковій літературі засвідчив багатоаспектність визначення поняття «професійна позиція» в різних контекстах: філософському, соціологічному, психологічному.

Отже, філософський аспект досліджуваної проблеми включає загальне уявлення про професійну позицію особистості через категорії «життєва позиція», «особистісна позиція», де позицію розглядають як: 1) погляд, твердження, переконання, роль; 2) прояв життєвої й соціальної активності особистості; 3) спосіб прояву особистості.

У соціологічному контексті поняття «професійна позиція» визначають як: 1) узагальнену характеристику становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі; 2) позицію, у яку інтегруються різні соціальні позиції особистості; 3) характеристику суспільних і міжособистісних відносин; 4) прояв соціальної активності, стилю поведінки; 5) ставлення до соціальної й професійної дійсності.

Психологи розглядають будь-які позиції людини через категорію «особистість», беручи за основу такі її характеристики, як активність, цілеспрямованість, мотиви, установки, погляди, інтереси й переконання [2; 7; 8]. Поняття «позиція» в психологічному аспекті ототожнюється з поняттям «позиція особистості» й характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого й духовного досвіду суспільства. Аналіз праць К. Абульханової-Славської [1] довів, що відправною точкою в розкритті сутності поняття «позиція

особистості» постають ідеї Б. Ананьєва про визначення позиції як діяльнісного вираження її соціального статусу, стійкої системи ставлень до певних сторін діяльності, установок і мотивів, якими особистість керується в діяльності [2]. Важливими для нашого дослідження є висновки А. Петровського і М. Ярошевського, які визначають позицію особистості як систему ставлень до певних сторін діяльності, що виявляється в поведінці й вчинках [5; 6]. Змістовно характеризує внутрішню позицію особистості М. Боришевський, пояснюючи її як самостійність, серйозне ставлення до праці, особливе почуття власної значимості [3]. За визначенням В. М'ясищева позиція визначає суб'єктивні взаємини (ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, установки та ін.); стійкі, типові для суб'єкта способи реалізації свого життя, стосунків з оточенням і спрямованість особистості як «відношення того, що особистість отримує й бере від суспільства, до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток» [4].

Узагальнюючи наукові підходи до визначення дефініції поняття «позиція» в межах філософських, соціальних та психологічних досліджень, ми з'ясували, що поняття «позиція» має низку значень: 1) стійка система ставлень до певних сторін діяльності, що виражається у відповідній поведінці і вчинках; 2) характеристика суб'єкта відносно інших суб'єктів – культури, науки, мистецтва, власної професійної діяльності; становище індивіда в статусно-рольовій, внутрішньогруповій структурі; 3) характеристика способу життя, що досяг повної самовизначеності; 4) система ставлень у контексті ролі; 5) погляди, установки стосовно умов життєдіяльності; 6) активність, що реалізується в діяльнісному самовираженні; 7) рівень виконання діяльності й адекватна її самооцінка.

Отже, на основі проведеного аналізу наукових підходів до визначення професійної позиції можна зробити висновок, що:

- професійна позиція – проекція особистісної позиції фахівця, яка формується в процесі діяльності;
- термін «професійна позиція» базується на основі понять «позиція» та «особистісна позиція»;
- підґрунтям формування професійної позиції є світогляд особистості, набуті знання та вміння, система мотивів і життєвих цінностей, рефлексивні вміння;
- професійна позиція є тією професійно-особистісною характеристикою, що відображає ціннісні ставлення фахівця до професійної діяльності та її результатів;
- професійна позиція, будучи стійкою, усвідомленою сукупністю ставлень до обраної професії, способом самовизначення, прийняття й реалізації професійно-діяльнісної й особистісної концепції;
- професійна позиція як відносно стабільне утворення, що розвивається й змінюється з часом під впливом нового досвіду, навчання, саморозвитку, визначає ціннісно-рольову детермінацію розвитку свідомості спеціаліста, присвоєння норм, стереотипів, способів поведінки; стимулює високу продуктивність професійної діяльності; впливає на вибір видів діяльності, методів роботи;
- професійна позиція є базою для професійного самовизначення фахівця, його професійного вдосконалення та розвитку.

На сучасному етапі лишається недостатньо вивченою проблема формування професійної позиції майбутнього фахівця сфери послуг в процесі фахової підготовки. З метою виявлення шляхів цілеспрямованого формування професійної позиції майбутнього фахівця сфери послуг в процесі фахової підготовки в профільному коледжі, які сприятимуть ефективному професійному становленню особистості студентів, зміні їхніх уявлень про професію й позицію в цій професії, необхідно більш глибоко дослідити поняття професійної позиції фахівця сфери послуг.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 248 с.
3. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М. И. Боришевский. – Киев, 1992. – 77 с.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В. М. Мясищев. – М.: Изд-во Ин-т практ. психол., 1995. – 335 с.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / В. А. Петровский. – М.: Политздат, 1982. – 255 с.
7. Петровский А. Психология: словарь / А. Петровский, М. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 548 с.
9. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 253 с.

Козіброда С.В.,

аспірант кафедри комп'ютерних технологій

Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНИХ ОНТОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Формулювання цілей та завдань експериментальної роботи базувалося на припущенні про те, що методично обґрунтоване використання систем комп'ютерних онтологій (СКО) у підготовці майбутніх інженерів-педагогів сприяє підвищенню рівня сформованості їх проєктувальних компетентностей. У зв'язку зі специфікою підготовки майбутніх інженерів педагогів, традиційне

розуміння процесу навчання, як комплексу навчальних заходів, не забезпечує наукових передумов для оптимального вирішення завдань проектування в цілому та комп'ютерних онтологій зокрема. Процес навчання інженерів-педагогів повинен ґрунтуватися на компетентнісному, системно-діяльнісному, ресурсному, практично-орієнтовному підходах до формування методики використання СКО як засобу формування проектувальних компетентностей.

Процес дослідження ефективності методики використання систем комп'ютерних онтологій у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у три етапи.

I етап – констатуючий (листопад 2013 р. – листопад 2014 р.).

Щоб забезпечити чистоту експерименту, склад контрольної та експериментальної груп визначався відповідно до вимог подібних досліджень:

- 1) створення однакових умов в обох групах;
- 2) використання в навчанні одних і тих же освітніх нормативів;
- 3) схожість учасників експерименту в цих групах;
- 4) природні умови проведення експериментальної роботи в педагогічному процесі вузу;
- 5) об'єктивність отриманих оцінок результатів експериментального дослідження [37, с. 20].

II етап – основний (листопад 2014 р. – травень 2016 р.) – з урахуванням результатів констатувального експерименту обґрунтовано методику використання СКО як засобу формування проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів та спроектовано модель використання СКО.

Завданням формувального експерименту було:

- виявлення необхідного змісту, організаційних форм та методів використання СКО майбутніми інженерами-педагогами у процесі проектування комп'ютерних онтологій експериментальною та контрольною групами;
- перевірка ефективності впровадження в навчальний процес педагогічних умов використання СКО як засобу формування проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів;
- вдосконалення робочої програми дисципліни «МПН: дидактичне проектування»;
- впровадження в процес вивчення «МПН: дидактичне проектування» додаткового модуля «Дидактичне проектування на базі комп'ютерних онтологій» та дослідження його впливу на формування проектувальних компетентностей студентів та їх вміння використовувати елементи онтологічного інжинірингу в навчальній та майбутній професійній діяльності.
- перевірка рівня теоретичних знань і практичних умінь щодо проектувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів.

Під час проведення експерименту було також використано такі методи як:

- спостереження за вивченням дисциплін, де відбувається формування проектувальних компетенцій («Теорія та методика виховної роботи», «МПН: дидактичне проектування», «МПН: проектування технологій навчання»);
- спостереження за процесом вивчення дисциплін, у яких значне місце виділено на опрацювання елементів онтологічного інжинірингу («Системний ана-

ліз та проектування комп'ютерних інформаційних систем», «Проектування та експлуатація інформаційних систем», «Інтелектуальні технології управління прийняття рішень», «Автоматизовані та інтелектуальні системи у виробництві»);

- повторне анкетування та тестування майбутніх інженерів-педагогів, які входили до експериментальних та контрольних груп;

- аналіз отриманих результатів, та повторне вивчення стану сформованості проєктувальних компетентностей та вміння застосовувати СКО для проектування комп'ютерних онтологій у професійній діяльності з метою виявлення ефективності проведеної роботи.

Тому саме у процесі дослідження, майбутнім інженерам-педагогам (експериментальна група), пропонувалося відповісти на запитання щодо їхнього розуміння понять «бази знань», «онтологія» та «комп'ютерна онтологія». Аналіз результатів дослідження показав, що 62% від загальної кількості респондентів обізнані зі змістом поняття «база знань» та 35% від всіх опитаних розуміють сутність поняття «комп'ютерні онтології» і вважають їх необхідними для використання у своїй майбутній професійній діяльності. Крім того, лише 51% опитаних розуміють різницю між філософським поняттям «онтологія», та елементом інженерії знань, чим є «комп'ютерна онтологія»

Зазначимо, що в традиційній програмі підготовки інженерів-педагогів недостатньо приділено уваги елементам інженерії знань та онтологічному інжинірингу зокрема, тому в експериментальних групах було розроблено та впроваджено у процес вивчення дисципліни «МПН: дидактичне проектування» додаткового модуля «Дидактичне проектування на базі комп'ютерних онтологій». У ньому були задіяні методи, які необхідно використовувати для організації процесу формування проєктувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів, але для початку необхідно проаналізувати поняття «метод навчання» в даному контексті.

Так у праці, Т. А. Ільїної методом навчання визначається «спосіб організації пізнавальної діяльності студентів» [60, с. 256]. З точки зору І. Я. Лернера, метод навчання – це спосіб досягнення мети навчання у вигляді системи послідовних і впорядкованих дій педагога, що організовує практичну і пізнавальну діяльність учнів по засвоєнню соціального досвіду за допомогою певних засобів [102, с. 102]. Крім того, Ю. К. Бабанський, визначив метод навчання як «спосіб впорядкованої взаємодії викладача і студентів та діяльності, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [9, с. 85].

Після проведення формувального етапу експерименту, який тривав 2 роки, знову було проведено повторне опитування. Його результати щодо використання СКО у процесі проектування комп'ютерних онтологій показали ефективність проведеної роботи. Зокрема, після експерименту результати обізнаності майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ (експериментальна група) засвідчили, що 82% від загальної кількості респондентів обізнані зі змістом поняття «база знань» та 73% від всіх опитаних розуміють сутність поняття «системи комп'ютерних онтологій» і вважають їх необхідними для використання у своїй майбутній професійній діяльності. Крім того, 68% опитаних розуміють різницю між філософським поняттям «онтологія», та елементом інженерії знань, чим є «системи

комп'ютерних онтологій». Динаміка обізнаності майбутніх інженерів-педагогів щодо змісту досліджуваних понять зображено на рис. 1 і рис. 2.

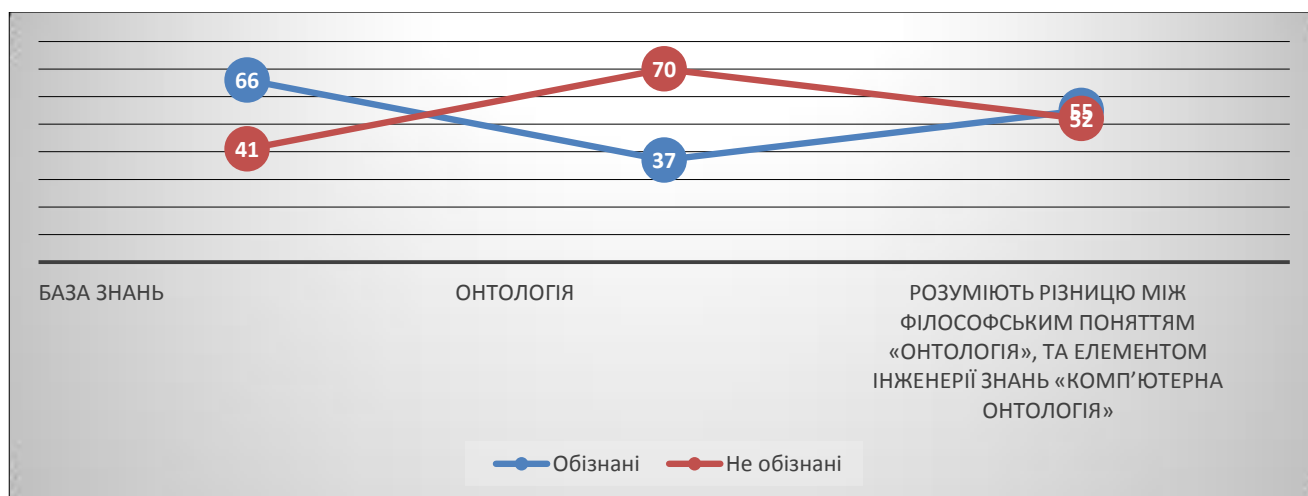


Рис. 1. Обізнаність майбутніх інженерів-педагогів (до експерименту)



Рис. 2. Обізнаність майбутніх інженерів-педагогів (після експерименту)

III етап – заключний (травень 2016 р. – травень 2017 р.) – проведено дослідження, спрямоване на оцінку рівня сформованості проєктувальних компетентностей майбутніх інженерів-педагогів щодо використання СКО у процесі проєктування комп'ютерних онтологій. Визначення впливу запропонованих нами педагогічних умов та ефективності пропонованої моделі використання СКО.

Таким чином, для визначення сформованості проєктувальних компетентностей засобами СКО у процесі проєктування комп'ютерних онтологій майбутніми інженерами-педагогами застосовувалася ті ж самі методи педагогічних досліджень, що і на констатувальному етапі. Для перевірки ефективності розробленої методики використання СКО найбільш важливими компонентами сформованості проєктувальних компетентностей, є когнітивно-інтелектуальний та професійно-діяльнісний, оскільки саме в діяльності закріплюються знання, отримані в ході теоретичного навчання.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю. К. Бабанский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – Київ, 1995. – 45 с.
3. Ильина Т. А. Педагогика: курс лекций [для пед. ин-тов] / Т. А. Ильина. – Москва: Просвещение, 1984. – 495 с.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 185 с.

Кошук О.Б.,
*докторант кафедри соціальної педагогіки
та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів
і природокористування України*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Сьогодні поширюється попит на інженерів з механізації сільського господарства, які здатні не тільки успішно працювати за спеціальністю, а й володіти компетентностями в галузях управління якістю, надійністю продукції, екологічного права, маркетингу, управління персоналом тощо. Натомість узвичасний педагогічний процес аграрних вищих навчальних закладів поки що недостатньо мобільно переорієнтовується з логіки традиційної освіти (спочатку знання про всяк випадок, а потім організація дій щодо їх застосування) на логіку компетентнісної освіти – спочатку дії щодо розв’язання самостійно обраної інженерної проблеми, а потім вмотивоване застосування знань і вмінь, які дозволяють вирішити цю проблему. У зв’язку з цим модернізація професійної підготовки інженерів з механізації сільського господарства на засадах компетентнісної концепції є однією з найбільш важливих проблем вищої аграрної освіти.

Концептуальні засади підготовки сучасних інженерних кадрів обґрунтовано в працях І. Бендери, Н. Брюханової, А. Дьоміна, О. Дьоміна, О. Коваленко, М. Лазарева, П. Лузана, О. В. Манька, О. С. Моторної, Ю. Нагірного, О. Романовського, І. Хом’юк, Д. Чернілевського, А. Чучаліна, П. Яковишина та ін. Однак маємо констатувати відсутність системних досліджень проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців-аграрників, зокрема інженерів з механізації сільського господарства, що не сприяє реформуванню освітнього процесу в аграрних вищих навчальних закладах.

Провідними *ідеями* концепції є: визнання унікальності й цінності особистості студента, який має бути суб'єктом освітнього процесу; ідеї формування культурної особистості з урахуванням її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства; концепт пріоритетних цілей у підготовці висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй соціально-професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоуправління й саморозвитку.

Мета концепції – на основі з'ясованих науково-методологічних засад компетентнісно орієнтованої професійної підготовки визначити теоретичні та методичні основи процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства як педагогічної системи, що забезпечує підвищення рівня та якості підготовленості цих фахівців до конструктивно-творчого розв'язання складних сучасних соціально-професійних ситуацій.

Розроблення концепції формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства дозволило окреслити та розв'язати такі *завдання*:

- визначити та обґрунтувати основні методологічні підходи і принципи формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства;

- з'ясувати основні фактори, виявити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства;

- визначити провідні педагогічні напрями системного формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства та спроектувати означений процес у вигляді концептуальної моделі.

На основі обраних методологічних і теоретичних позицій сформульовано *гіпотезу дослідження*: формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства буде ефективним, якщо здійснюватиметься відповідно до науково обґрунтованих концептуальних засад, зокрема: методологічних підходів, принципів, факторів і педагогічних умов, педагогічних технологій, форм, методів, змісту оволодіння студентами професійними знаннями, уміннями, здатностями та якостями, засобів діагностики рівнів сформованості феномена, що розглядаються як базис реалізації педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів в аграрному вищому навчальному закладі.

У дослідженні загальні підходи до визначення провідних напрямів наукового пошуку зорієнтовані з положеннями особистісно-орієнтованого навчання, що передбачає рух від учня до змісту й методики, а не навпаки. Вважаємо, що реалізація гуманістичної парадигми в контексті цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства має здійснюватися через застосування взаємопов'язаних методологічних підходів, зокрема основних: системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, середовищного, інформаційного, інтеграційного, технологічного) і, меншою мірою, деяких інших (синергетичного, аксіологічного тощо).

В основу пропонованої концепції формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства покладено ідею пси-

хологів розглядати це особистісне утворення як *інтегративну властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей.*

Професійна компетентність інженера з механізації сільського господарства є конструктом п'яти взаємообумовлених та взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового. З огляду на те, що професійна компетентність інженера з механізації сільського господарства є динамічною властивістю особистості, у процесі її розвитку виокремлюємо чотири рівні: низький; середній; достатній; високий.

Система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства побудована на урахуванні суперечностей, що виявлені нами в педагогічній теорії і практиці освітньої діяльності аграрних вищих навчальних закладів.

Провідними педагогічними факторами розв'язання вказаних суперечностей є: мотивація студентів при оволодінні майбутнім фахом; інтерактивні технології навчання; педагогічна майстерність викладачів; організація навчальних та виробничих практик студентів; навчально-пізнавальні уміння студентів; освітнє середовище; зміст освітньої програми підготовки бакалаврів інженерів-механіків; інформаційні технології (ІТ-технології); контроль навчальних досягнень студентів.

Зазначена сукупність факторів набуває якості дієвості при забезпеченні певних педагогічних умов, основними з яких визначаємо: застосування інноваційних технологій навчання у підготовці інженерів-аграрників; спрямованість освітнього процесу на оволодіння студентами методологією науково-технічної творчості; створення інформаційно-освітнього середовища підготовки інженерів в аграрному вищому навчальному закладі; цілеспрямований розвиток у студентів особистісно-професійних якостей майбутнього інженера; проектування змісту освіти на основі ідей компетентнісного підходу.

Основними концептуальними напрямками цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства визначено такі вектори: технологізація професійної підготовки інженерів з механізації сільського господарства; інформатизація освітнього процесу аграрного вищого навчального закладу, створення інформаційно-освітнього середовища; науково-дослідна робота студентів; педагогічна інтеграція (загальнонауковий напрям, міждисциплінарний напрям, внутрішньодисциплінарний напрям); стандартизація аграрноінженерної освіти; практико-орієнтована підготовка студентів.

Для цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства послуговуємося системою педагогічних принципів, головним з яких є принцип розвиваючого і виховуючого навчання. Цілком очевидно, що саме цей припис враховує закономірний зв'язок процесу навчання з процесами виховання та розвитку особистості та пов'язує воєдино ці педагогічні категорії.

Розроблена концепція спрямована на модернізацію змісту освіти за вимогами новітніх освітніх стандартів, запровадження інноваційних освітніх технологій в умовах створення інформаційно-освітнього середовища аграрного вищого навчального закладу, організацію продуктивного оволодіння студентами інженерно-технічними знаннями засобами педагогічної інтеграції тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробленням технологій компетентісно орієнтованого навчання майбутніх бакалаврів з агроінженерії.

Лебідь О.В.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля*

АДАПТАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом – це система рішень і дій по формуванню і виконанню стратегій розвитку загальноосвітнього навчального закладу, які забезпечують його взаємодію з зовнішнім оточенням з метою підвищення конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу і забезпечення його розвитку у майбутньому.

Загальноосвітній навчальний заклад як об'єкт стратегічного управління повинен володіти рядом особливостей, таких як: здатність до адаптації, можливістю швидко пристосуватися до змін стану зовнішнього середовища, навіть при наявності негативних тенденцій; можливістю гнучко змінювати організаційну структуру і коригувати раніше обрану стратегію; наявністю резервів і «граничних можливостей» для виживання, визначених наявними ресурсним потенціалом; корпоративною культурою, що дозволяє забезпечити адекватну реакцію персоналу на зміну зовнішніх умов [1, с. 15]. Тому, визначаючи місце і роль стратегічного управління у діяльності загальноосвітнього навчального закладу доцільно звернути увагу на характеристику наукових підходів до стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Аналіз наукової літератури з питань стратегічного управління організацією довів, що науковці розрізняють такі підходи: процесний, функціональний, інституціональний, концептуальний (В. Пастухова); функціональний, процесний, системний, ситуаційний (Ю. Гусева); системний, процесний, функціональний, ситуаційний, ресурсний, вартісний, поведінковий, маркетинговий, цільовий (О. Безродна); дизайнерський, формальний, аналітичний, підприємницький, навчальний, політичний, трансформаційний (В. Сладкевич). В контексті нашого дослідження доцільним буде виділити основні підходи до стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом, а саме: ресурсний, адаптаційний і процесний.

Зупинимося на детальному аналізі адаптаційного підходу до стратегічного управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом.

Адаптаційний підхід полягає в обов'язковому реагуванні на можливі зміни умов зовнішнього середовища, що протидіятимуть реалізації стратегічного плану. Адаптація – це процес цілеспрямованої зміни параметрів, структури і властивостей будь-якого об'єкта у відповідь на зміни, що відбуваються як у зовнішньому середовищі діяльності об'єкта, так і у середині нього [4]. Адаптація організації до зовнішніх умов вимагає своєчасності, гнучкості та економності, тобто має бути адекватною тому стану економіки, що має місце в конкретний проміжок часу. Внаслідок цього виникає необхідність у належному забезпеченні об'єктивною та достовірною інформацією, відомостями з різних джерел, тому що швидкість отримання даних прямо впливає на швидкість адаптивної реакції організації [6, с. 282]. Адаптивна реакція виникає якщо загальноосвітній навчальний заклад слідкує за змінами, що супроводжують його діяльність і вчасно реагує на фактори їх впливу.

При адаптаційному підході все починається з вивчення зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу. Зовнішнє середовище організації – це сукупність чинників та елементів, що знаходяться поза межами організації й на які вона не може впливати взагалі або має незначний вплив, проте суттєво впливають на функціонування та розвиток організації [3, с. 60]. На думку Ю. Капітанець, фактори зовнішнього середовища мають певний зв'язок між собою – зміна одного фактора діє на інші складові. Водночас вони впливають на всі процеси, які відбуваються в організації, зокрема – на вибір стратегії розвитку [5, с. 258].

Вагомими стали погляди О. Віханського, який констатує, що зовнішнє середовище є джерелом, що забезпечує організацію ресурсами, необхідними для підтримки її внутрішнього потенціалу на належному рівні. Але ресурси зовнішнього середовища не безмежні. І на них претендують багато інших організацій, що знаходяться в цьому ж середовищі. Тому завжди існує можливість того, що організація не зможе одержати потрібні ресурси з зовнішнього середовища. Це може послабити її потенціал і привести до багатьох негативних для організації наслідків. Завдання стратегічного управління полягає в забезпеченні такої взаємодії організації із зовнішнім середовищем, яке дозволяло б їй підтримувати її потенціал на рівні, необхідному для досягнення її цілей, і тим самим давало б їй можливість виживати в довгостроковій перспективі [2, с. 20].

Проведений аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що зовнішнє середовище загальноосвітнього навчального закладу – це сукупність інституцій та процесів, що функціонують поза межами загальноосвітнього навчального закладу і впливають на ефективність його функціонування. Стратегічна адаптація загальноосвітнього навчального закладу спрямована на досягнення стратегічних цілей шляхом гнучкого пристосування внутрішніх можливостей до змін зовнішнього середовища, утримання конкурентних позицій на освітньому ринку. Забезпечити ефективне функціонування та розвиток загальноосвітнього навчального закладу можливо лише при врахуванні елементів зовнішнього середовища, які схематично представлені на рис. 1.



Рис. 1. Елементи зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу

Отже, застосування положень адаптаційного підходу до стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом забезпечить його ефективну адаптацію до змін у зовнішньому середовищі; вдосконалив діяльність загальноосвітнього навчального закладу відповідно до існуючих потреб внутрішньої структури зовнішнім умовам його функціонування.

Список використаних джерел:

1. Артамонов Б.В. Стратегический менеджмент: учеб. пособ. Ч. 1. Концептуальные основы стратегического управления и планирования на воздушном транспорте / Борис Владимирович Артамонов. – М.: РИО МГТУ ГА, 2004. – 91 с.
2. Виханский О. С. Стратегическое управление: учеб. / Олег Самуилович Виханский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Гардарики, 1998. – 296 с.
3. Дикань В.Л. Стратегічне управління: навч. посіб. / В. Л. Дикань, В. О. Зубенко, О. В. Маковоз, І. В. Токмакова, О. В. Шраменко. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 272 с.
4. Экономическая безопасность предприятия: сущность и механизм обеспечения: монография / А. В. Козаченко, В. П. Пономарев, А. Н. Ляшенко. – К.: Либра, 2003. – 280 с.
5. Капітанець Ю.О. Стратегічна адаптація підприємства до зовнішнього середовища / Ю.О. Капітанець // Науковий вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2007. – № 599. – С. 257-261.

б. Черняк Г.М. Адаптація до умов зовнішнього середовища як інструмент забезпечення екологічної безпеки підприємства / Г.М. Черняк // Економічні проблеми сталого розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті проф. Балацького О.Ф., м. Суми, 6-8 травня 2014 р.: у 2-х т. / За заг. ред.: О.В. Прокопенко, О.В. Люльова. – Суми: СумДУ, 2014. – Т. 1. – С. 281-283.

Максимова К.В.,

*старший викладач кафедри української та іноземних мов
Харківської державної академії фізичної культури*

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності, оскільки саме вони є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності в певній галузі. Головною метою підготовки майбутніх спеціалістів у сучасних умовах існування нашої держави стає набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасної вищої освіти, зокрема, фітнесу.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування формування фітнес-культурної компетентності як складової процесу фізичного виховання студентів вищої школи. Вирішення даної проблеми передбачає розв'язання наступних завдань, а саме аналіз теоретичної й методичної літератури з теми дослідження та формування власне фітнес-культурної компетентності студентів вищої школи у процесі фізичного виховання.

Аналіз фахової літератури щодо вивчення сучасних тенденцій удосконалення системи фізичного виховання дозволяє стверджувати про те, що нині створюються об'єктивні умови для вирішення проблеми формування фітнес-культурної компетентності студентів вищої школи у процесі фізичного виховання у просторі нового суспільно-культурного явища як фітнес-культура молодіжного соціуму.

Зміст сучасних наукових публікацій свідчить про те, що імперативним фактором формування фітнес-культури як багатомірної нормативно-ціннісної системи пріоритетів молодіжного соціуму є формування фітнес-культурної компетентності та створення на основі цього новітніх освітніх програм з фізичного виховання на основі змісту різноманітних технологій фітнесу, який останнім часом активно розвивається. Вивченням цього питання займалися такі науковці як Гончаренко С., Новиков А., Бабанський Ю., Пишкало А., Серіков Г., проте ніхто з них не розглядав проблему формування фітнес-культурної компетентності студентської молоді у процесі фізичного виховання, що і становить актуальність нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стиль життя студентської молоді не можливо уявити без такого явища як фітнес (від англ. to be fit – «бути у формі»), що є сучасною організаційною формою кондиційного тренування і розглядається як світова метафора абсолютного здоров'я та соціального успіху особистості [5]. На сьогодні фітнес став культурологічною еманациєю (від лат. emanatio – «розповсюдження») західного стилю життя та стратегією успішності серед української населення [1]. Особливе місце він займає серед сучасної студентської молоді.

Еманация фітнесу серед студентів є досить поширеним та актуальним феноменом на даному етапі розвитку нашої держави, який перетворився у соціокультурне явище фітнес-культуру [6]. Нині чітко простежуються сприятливі умови для формування фітнес-культури особистості сучасної студентської молоді.

Термін «культура» (від лат. cultura – «оброблення», «виховання», «розвиток», «освіта») відображає історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, виражений у темах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [3]. Поєднавши ці два терміни фітнес-культура стала невід'ємним компонентом сучасної субкультури студентської молоді, основним завданням якої є зміцнення та покращення стану здоров'я студентів та прищеплення навичок до здорового способу життя [6].

Фітнес-культура, як результат еволюційного перевтілення сфери фізичної культури на сучасному етапі існування нашої держави, є її органічним компонентом. Фітнес-культура постає як багатомірне соціокультурне явище, що є важливим інструментом становлення фізичного розвитку та психічної стійкості особистості в системі вищої професійної освіти, що сприяє її вихованню, освіті та соціалізації [2].

В основі терміну «компетенція» лежить латинське *competentia*, що походить від *compe* – «взаємно прагну», «відповідаю», «підходжу»; «досвід», «знання», «коло повноважень особи», а під «компетентністю» розуміється «поінформованість», «обізнаність», «авторитетність»; «кваліфікація», «результативність» [3]. Педагогічна наука оперує поняттями «компетентність» та «компетентності», де поняття компетенція вирізняється комплексним характером.

Суть поняття «компетенція» означає обізнаність та досвід індивідуума в певному питанні або колі питань і охоплює універсальні та вузько специфічні предметні сфери [4]. «Компетентність» це певна освіченість, майстерність, обдарованість тощо. Бути компетентним означає почуватися вільно, добре розбиратися у якій-небудь галузі життя. «Компетентність» та «компетентності» трактується як загальне, широке поняття, а «компетенція» як більш вузьке.

У сучасному вищому навчальному закладі фітнес-культура є одним з компонентів процесу формування загальної та професійної культури особистості сучасного студента. Як навчальна дисципліна, вона є одним із засобів формування всебічної розвиненої особистості, фактором зміцнення здоров'я, оптимізації фізичного та психічного стану студентів у процесі професійної підготовки. Тому до основного змісту фітнес-культурної компетенції входить формування:

– поняття фітнес-культури як важливого компоненту фізичної культури, що забезпечує раціональне використання особистістю студента рухової діяльності, з метою оптимізації стану та розвитку, фізичної підготовки до професійної діяльності;

– фітнес-культури як частини його професійної культури, результатом якої є відношення студентів до свого здоров'я, фізичних можливостей та здібностей, у способі життя та навчальній діяльності, що виявляється у практичному втіленні єдності знань, вмінь, ціннісних орієнтацій;

– соціокультурної реальності особистості студента засобами фітнес-культури в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу основними та специфічними засобами;

– культури тіла, культури здоров'я, психічної культури, без яких неможливо підтримувати фізичне, ментальне та духовне здоров'я особистості сучасних студентів;

– теоретичних відомостей про структуру фітнес-занять, необхідних фахівцю певного профілю, а також здатності застосовувати теоретичні знання з фітнес-культури у професійній діяльності на практиці;

– знань з історії виникнення фітнес-культури, а також з різних видів фітнес-технологій;

– парадигми термінів з фітнес-культури, з метою підвищення якості освітнього та оздоровчого процесу в галузі фітнесу.

Висновок. Отже, проведений нами теоретичний аналіз наукової та фахової літератури дозволяє зробити висновок про необхідність формування фітнес-культурної компетентності особистості студентів в їх професійній діяльності. Основою забезпечення успішного формування та розвитку фітнес-культурної компетентності студентів є створення та реалізація у навчально-виховному процесі вищої освіти її методичної системи, що становить перспективу подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Григорьев В.И. Фитнес-культура студентов: теория и практика: учеб. пособие / В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, С.В. Малинина. – СПб.: Изд-во СПб. ГУ-ЭФ, 2010. – 228 с.

3. Історія світової культури: Навч. посіб. / Керівник авт. колективу Л. Т. Левчук. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 400 с.

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

5. Максимова К.В., Мулик К.В. Актуальні питання збереження та зміцнення здоров'я студенток 17-21 років вищих навчальних закладів за рахунок фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять. // Вісник Кам'янець-Подільського національ-

ного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Випуск 10 – 2017, – С. 301-311.

6. Мулик К.В., Максимова К.В. Культурологічна еманация фітнес-культури як засіб оздоровлення студентської молоді // Педагогіка та психологія. – 2017. – Вип. 58. – С. 71-82.

Небитова І.А.,

аспірант кафедри загальної педагогіки

та педагогіки вищої школи

Харківського національного педагогічного університету

імені Г.С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Освітні процеси, що зараз відбуваються в Україні, висувають принципово нові вимоги до особистості майбутнього вчителя початкових класів. Це пов'язано з новою реформою освіти, в якій одним із головних завдань постає створення належних умов для формування висококваліфікованих, конкурентоспроможних та всебічно розвинених фахівців, рівень підготовки яких має задовольнити потреби суспільства. З огляду на це педагогічні умови професійного зростання майбутніх учителів початкових класів набувають дедалі більшої актуальності.

У психолого-педагогічній літературі вже виділено умови, що певним чином сприяють професійному зростанню майбутніх фахівців. Так, наукові здобутки Н. Волкової, В. Гриньової, С. Єлканова, В. Лозової, В. Сластьоніна присвячені умовам розвитку соціальної активності особистості майбутнього вчителя, його професіоналізму та професійної культури. Дослідження З. Кокаревої, О. Попової, М. Ружникова, зосереджені на умовах розвитку професійних цінностей майбутнього педагога.

Довідкова література трактує сутність поняття «умови» по-різному. У тлумачному словнику української мови термін «умови» визначається як необхідні обставини, які роблять можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [5, с. 632]. Філософський енциклопедичний словник трактує «умови» як зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності [7, с. 425]

Зауважимо, що в педагогіці існують різні тлумачення поняття «педагогічні умови».

Науковець О. Назарова розглядає «педагогічні умови» як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [4, с. 79-84].

Учений Ю. Бабанський визначає термін «педагогічні умови» як відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [2, с. 80].

Дослідник І. Аксаріна зазначає, що педагогічні умови – це ті умови, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [1, с. 12].

Проаналізувавши різноманітні визначення вчених, можемо сказати, що педагогічні умови – це свідомо створені обставини для підвищення ефективності навчально-виховного процесу за допомогою певних методів та прийомів.

Слід зазначити, що науковці виділяють кілька рівнів педагогічних умов. Перший рівень – це особистісні характеристики майбутніх фахівців, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий – безпосередні обставини реалізації процесу професійного зростання майбутніх педагогів.

Власне класичні педагогічні умови – це умови змісту та організації педагогічної діяльності, міжособистісних відносин, взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем та ін. [6, с. 90-92].

На основі аналізу рівнів педагогічних умов, ми дійшли до висновку, що визначення педагогічних умов професійного зростання майбутніх учителів початкових класів можна віднести до другого рівня.

Ми погоджуємося з думкою І. Мельничук, яка зазначає, що процес професійного зростання майбутніх педагогів засновано на певних закономірностях, які зумовлюють послідовність досягнення визначених цілей,

уможливлюють ефективне управління процесом професійного зростання, дають підстави для наукового обґрунтування й оптимізації змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців для їхнього професійного зростання [3, с. 292-293].

Проаналізувавши наукові доробки вчених із зазначеної проблеми, можемо сказати, що процес професійного зростання майбутніх учителів початкових класів забезпечується певними педагогічними умовами, що виникають під час проходження педагогічної практики.

Спираючись на дослідження науковців ми виокремили наступні педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть професійному зростанню майбутніх учителів початкових класів, а саме:

– стимулювання позитивної мотивації професійної самореалізації майбутніх учителів початкових класів під час проходження педагогічної практики. Позитивна мотивація має значний вплив на процес професійного зростання майбутнього фахівця, бо формує ціннісне ставлення до обраної професії;

– створення навчально-виховних ситуацій, що сприятимуть процесу професійного зростання майбутніх учителів початкових класів під час проходження педагогічної практики. Розв'язання майбутніми педагогами цих ситуацій сприятиме їхньому саморозвитку та самовдосконаленню, а значить і процесу професійного зростання в цілому;

– включення майбутніх учителів початкових класів у різні види самостійної діяльності, що здійснюється під керівництвом методиста під час проходження педагогічної практики. Самостійна робота є ефективним чинником процесу про-

фесійного зростання майбутніх фахівців, адже спрямована на організацію і реалізацію власної діяльності без стороннього керівництва та допомоги;

– надання майбутнім учителям початкових класів науково-методичної допомоги в розкритті їхнього професійного потенціалу під час проходження педагогічної практики з боку методистів ВИШу, адміністрації ЗНЗ і шкільних методичних об'єднань. Така допомога передбачає поглиблення та розширення професійних знань, умінь та навичок майбутніх учителів початкових класів і тому сприяє процесу професійного зростання.

Отже, на основі вищезазначеного можемо зробити висновок, що педагогічні умови професійного зростання майбутніх учителів початкових класів є сукупністю взаємозалежних факторів освітнього середовища, які визначаються й усвідомлюються майбутніми фахівцями, реалізуються під час проходження педагогічної практики та спонукають до активізації власної діяльності, що сприяє процесу професійного зростання.

Список використаних джерел:

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Ю. Аксарина – М., 2006. – 19 с.

2. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Знания, 1987. С. 80.

3. Мельничук, І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. док. пед. наук: 13.00.04 / І. М. Мельничук – Тернопіль, – 2011. К. – 585 с.

4. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование, – 2003. – № 11. – С. 79-84.

5. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. – К., Аконіт, 1999. Т. 2. – 910 с.

6. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова пед. думка, – 2009. – № 3. – С. 90-92.

7. Философский энциклопедический словарь. – М., ИНФА, – 1998. – 576 с.

Осадча К.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРАКТИЦІ ВНЗ УКРАЇНИ

З кожним роком ми стикаємося із новими вимогами до педагогів, про що зазначається як у наукових статтях так і у засобах масової інформації. Часто піднімаються питання неспроможності традиційної школи у врахуванні індивідуальних особливостей учнів у освітньому процесі, а також не готовності учителів здійснювати індивідуальний супровід учнів з метою реалізації їх освітніх запитів. У зв'язку із цим постало питання підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. З метою з'ясування стану проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у практиці вищих навчальних закладів України було проведено опитування 68 викладачів шести ВНЗ України. Більшість опитаних викладачів має стаж роботи більше ніж 20 років (30,3%), стаж 10-15 років має 27,3% викладачів, 5-10 – 18,2%, 3-5 та до 3-х років стажу мають 9,1%, 15-20 – 6,1%. Отже переважна більшість опитуваних є досвідченими викладачами вищої школи.

На запитання про те, чи мають викладачі ВНЗ уявлення про сутність тьюторської діяльності переважна більшість опитуваних (81,3%) відповіли позитивно. Інші відповіді розподілилися таким чином: 12,5% – не мають уявлення; 3,1% – зазначити, що є викладачами-тьюторами; 3,1% – працюють провідним фахівцем або адміністратор системи дистанційного навчання на базі університету.

Більшість викладачів (75%), вважають, що тьютор виконує роль розробника індивідуальної програми навчання особи (учня, студента, дорослого), менше викладачів (62,5%) – педагога у дистанційному навчанні, незначний відсоток (28,1%) – спеціаліста з надання додаткових освітніх послуг. Однаковий відсоток викладачів (15,6%) вважають, що основна роль тьютора полягає у виконанні обов'язків класного керівника або психолога. 12,5% викладачів основну роль тьютора визначають як репетитора, а 6,3% – як супроводжуючого дітей з вадами розвитку. 9,4% респондентів обрали як варіант відповідь – «інше», виділивши такі ролі тьютора як «організатор чи координатор навчання між студентом та системою дистанційного навчання», «наставник», «помічник студента». 28,1% відсоток викладачів розуміють, що тьютор на законодавчому рівні є спеціалістом з надання додаткових освітніх послуг (28,1%). Такий результат свідчить про достатню обізнаність викладачів у сучасних тенденціях освітнього процесу в Україні.

На запитання про те, чи здійснюється у ВНЗ підготовка до тьюторської діяльності більшість респондентів (45,5%) відповіли негативно – «ні», 33,3% опитуваних відповіли ствердно – «так», інші (21,2%) зазначили, що не мають відомості

про таку підготовку. Викладачі, які підтвердили здійснення спеціальної підготовки до тьюторської діяльності в їх ВНЗ, на запитання про форму проведення такої підготовки відповіли таким чином: окремі дисципліни – 15,4%; спеціалізація – 3,8%; окремі теми – 34,6%; тренінги – 3,8%; інше – 42,3%. Такий результат, може свідчити про те, що системна підготовка проводиться у незначних випадках, тобто лише у 3,8% ВНЗ, викладачі яких підлягали опитуванню.

Достатньо великий відсоток викладачів (87,5%) вважають, що потрібно включити у професійну підготовку майбутніх учителів ознайомлення з особливостями тьюторської діяльності. Решта опитуваних (6,3%) відповіли негативно або зазначили інші варіанти («у разі потреби», «якщо будуть на те бажаючи», «окремих індивідів» тощо) (рис. 1).

На запитання про те, чи потрібно вводити окрему спеціалізацію для підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності або буде достатньо вивчення окремих тем чи дисциплін, було отримано такі відповіді: потрібна спеціалізація – 25%; потрібно вивчення дисциплін – 34,4%; потрібно вивчення окремих тем у межах наявних дисциплін – 37,5%; нічого не потрібно – 3,1%.

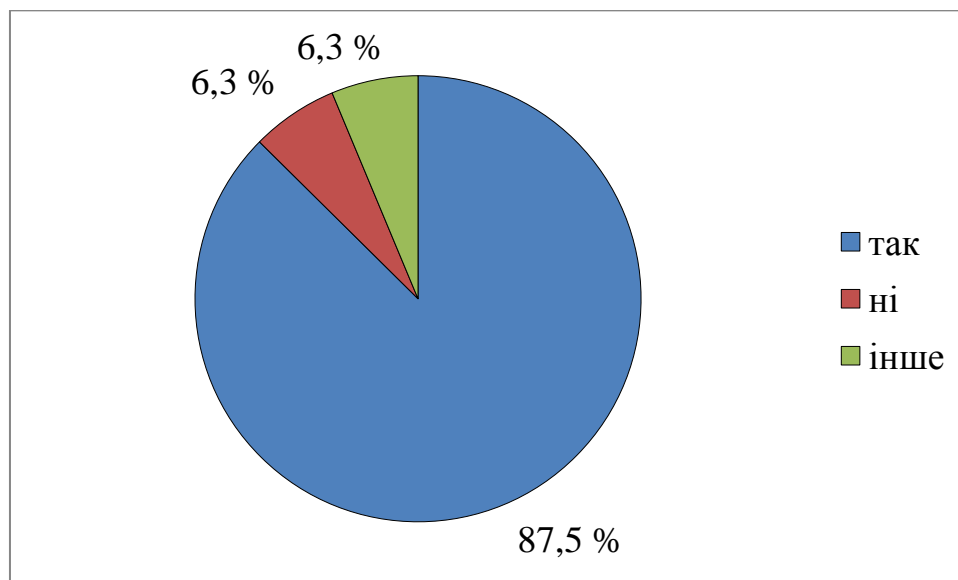


Рис. 1. Результати опитування щодо доцільності впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів ознайомлення з особливостями тьюторської діяльності

Такий результат свідчить про те, що 25% викладачів вважають, що для успішної реалізації учителями тьюторської діяльності, доцільною буде системна підготовка у рамках спеціалізації. Проте також достатній відсоток опитуваних (34,4%) виступають за те, що для цього потрібно введення спеціальних дисциплін у професійну підготовку майбутніх учителів, що також дозволяє за умов доцільної організації цього процесу досягти її ефективності.

Нами були проаналізовані наукові праці щодо професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Зокрема у дисертаційній роботі М. В. Іващенко [1] було проведено пілотажне дослідження, у результаті якого

з'ясувалось, що більшість випускників педагогічних ВНЗ (80% із 460 опитаних) не змогли визначити суть діяльності тьютора, 76,1% – виявили недостатній рівень професійних умінь і якостей, які характеризують готовність майбутнього вчителя до такої діяльності; 14% випускників зізналися, що взагалі не знайомі з поняттями «тьютор», «діяльність тьютора». О. П. Муковіз, досліджуючи стан готовності викладачів до тьюторської діяльності у ВНЗ III-IV рівнів акредитації в умовах дистанційного навчання (ДН), констатує, що переважна їх більшість (69%) має низький рівень. Науковець це пояснює такими причинами: 1) відсутність теоретичних знань із проблеми ДН; 2) індиферентне ставлення викладачів до організації ДН; 3) відсутність комплексу методичних рекомендацій із проблеми організації ДН; 4) неусвідомленість викладачами мети та завдання ДН [2, с. 228].

На основі офіційної інформації на сайтах було здійснено аналіз освітніх програм, навчальних планів та навчальних матеріалів педагогічних ВНЗ України. На основі цього аналізу ми зробили такі висновки. Розкриття сутності тьюторської діяльності здійснюється у межах дисциплін та тем з дистанційної освіти. Зокрема у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова викладаються дисципліни «Організація дистанційного навчання в навчальному закладі», «Розробка та адміністрування дистанційних курсів» та «Створення і адміністрування дистанційних освітніх ресурсів», у ході яких надається уявлення про тьюторську діяльність в дистанційному навчанні. Також на факультеті початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у змісті курсу «Основи дистанційного навчання в початковій освіті» студентам надається уявлення про роль тьютора у дистанційному навчанні школярів молодших класів. Окремі аспекти тьюторської діяльності розкриваються у темах різноманітних дисциплін. Наприклад, у Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. Франка педагогами приділяється увага питанням педагогічної антропології й гуманістичної педагогіки у рамках дисципліни «Сучасні напрями в педагогіці» та професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти до індивідуалізації освіти у рамках дисципліни «Індивідуальний підхід до дітей в умовах ДНЗ». На Факультеті педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова під час вивчення курсу «Педагогіка партнерства в сучасній школі» в одній з тем студентам пропонується ознайомитись із роллю сучасного вчителя – фасилітатора, коуча, тьютора, модератора – в індивідуальній освітній траєкторії учня початкової школи. У багатьох вищих педагогічних навчальних закладах здійснюється підготовка до роботи у сфері інклюзивної освіти, і в її змісті епізодично висвітлюється роль тьютора в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, зокрема у Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького, Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Соціально-педагогічний інститут «Педагогічна академія», Чернігівський національний педагогічний університет ім. Шевченка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка та ін.

Таким чином, результати опитування викладачів ВНЗ щодо практики підготовки майбутніх викладачів до тьюторської діяльності засвідчили, що більшість викладачів, розуміючи важливість такої підготовки, зазначають, що вона практично відсутня або є епізодичною. У результаті випускники педагогічних ВНЗ не володіють навичками такої діяльності. Отримані дані та результати аналізу освітніх програм, навчальних планів та навчальних матеріалів педагогічних ВНЗ України дають підстави свідчити про актуальність розв'язання проблеми формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до діяльності тьютора.

Список використаних джерел:

1. Іващенко М.В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.В. Іващенко. – Х., 2011. – 20 с.
2. Муковіз О.П. Динаміка готовності викладачів до тьюторської діяльності у ВНЗ III – IV рівнів акредитації / О.П. Муковіз // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, – 2015. – Вип. 49. – С. 220-233.

Павлушкіна О.В.,

директор Інституту кураторства

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПЛАНУВАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ КУРАТОРА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Нині українське суспільство все більше усвідомлює, що прогресивний розвиток держави і трансформація суспільних відносин неможливі без докорінних змін у свідомості і поведінці молоді. Досвід інших країн підтверджує думку, що величезна роль у цьому плані належить освіті, її змісту, а також оптимальним методам організації виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах. Ефективність виховної роботи залежить від багатьох факторів, зокрема від планування роботи педагога.

Проблема виховання майбутніх фахівців із вищою освітою на сьогоднішній день набуває особливої актуальності. Метою суспільства стає духовне вдосконалення особистості, на що акцентовано увагу в державних нормативних документах та актах. Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості» [1, с. 75].

Проблеми виховної діяльності досліджені в сучасній педагогіці та психології:

- загальні питання теорії і практики виховної роботи (А. М. Алексюк, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.);
- проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів (С. С. Вітвицька, С. Г. Карпенчук та ін.);

– педагогічні умови організації поза аудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти та її планування (О. В. Винославська, С. Д. Смирнов та ін.).

Вищі навчальні заклади працюють на перспективу. Їх випускники покликані утверджувати загальнолюдські та національні морально-духовні цінності.

Вони мають усвідомлювати, що наукові знання, найновіші виробничі технології мають сенс лише за умов, коли вони спиратимуться на високий рівень морально-духовної вихованості їх носіїв. Кожен фахівець повинен розуміти, завчасно передбачати, якою мірою нові наукові відкриття, технології будуть сприяти людському розвитку. Тому важливими напрямками ефективної діяльності вищих навчальних закладів є демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал, ефективне планування роботи з молоддю [3, с. 103].

Реалізувати завдання виховання особистості студента можливо лише за умови єдності трьох складових освіти: навчання, розвитку і виховання. Проте, є деяка різниця в ролі навчання і виховання в становленні особистості фахівця: навчання діє на індивідуально-виконавчий зміст діяльності, формує знання, уміння і навички. Виховання ж формує ставлення, смисли діяльності. У діяльності викладача навчання і виховання нероздільні, тому навчання, освіта – це основний, хоч і не єдиний шлях виховання. Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність. Студентський вік охоплює і пізньодитячий, юнацький період, і частину дорослого етапу розвитку і становлення людини. Цей бік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого. Формуються і закріплюються схильності й інтереси, визначаються життєві цілі й прагнення [3, с. 114].

Розв'язання завдань виховання можливо лише за умови ефективного планування роботи куратора академічної групи.

Куратор академічної групи разом зі студентами складає план виховної роботи на семестр, який погоджується з директором інституту кураторства та затверджується проректором з виховної роботи академії.

Планування у значній мірі передбачає результати та ефективність діяльності куратора. Обґрунтоване планування дає можливість намічати загальні перспективи та конкретні шляхи реалізації педагогічних завдань.

Як свідчить практика, до планування інколи ставляться як до адміністративної вимоги, а сам процес планування виховної роботи обмежується рамками складання та написання. У процесі такого підходу план носить формальний характер і не може бути орієнтиром у діяльності куратора. Ефективність результатів виховної роботи залежить від того, наскільки грамотно вона планується.

Призначення плану – впорядкувати педагогічну діяльність, забезпечити виконання планомірності, систематичності, наступності результатів. Слід зазначити, що план виховної роботи куратора – це документ, який визначає орієнтири діяльності педагога, визначає її порядок, обсяг, часові границі.

План буде дійовим помічником у роботі куратора, якщо під час його складання будуть дотримані певні вимоги:

1. Планування змісту та форм роботи мають передбачати реалізацію конкретних цілей та завдань.

2. План має бути орієнтованим на інтереси студентства, рівень їхнього розвитку, вивчення ціннісних орієнтацій.

3. Планування має бути результатом сумісної творчості куратора та студентів.

4. План має носити комплексний характер, що передбачає різноманітність змісту та форм виховної роботи, позитивний вплив на виховання особистості студента.

5. План має передбачати умови для вибору студентами різних видів, форм діяльності, власної позиції у роботі, що планується.

6. План повинен забезпечувати наступність змісту та форм діяльності, виключати дублювання, враховувати попередній досвід, передбачати перспективу.

7. План повинен бути реальним і розумно насиченим.

Хід планування відбувається за такими етапами:

- Складання куратором проекту плану.
- Колективне планування (апробування, корекція, збір пропозицій студентів тощо).

- Внесення куратором коректив у план, остаточне оформлення плану.

У процесі планування виховної роботи куратору необхідно враховувати:

- Результати попередньої роботи, висновки.
- Методичні матеріали, рекомендації інституту кураторства.
- Передовий досвід академії, міста, країни.
- Можливості батьків, громади.
- Виховний потенціал соціального оточення студентів, культурних закладів;
- Традиційні свята.
- Події, факти, які пов'язані із життям міста, країни.
- Події, дати, які пов'язані із життям видатних людей, педагогів.
- Традиції академії, студентського колективу.
- План академії.

План виховної роботи куратора містить такі розділи: національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, громадянське-правове, екологічне і трудове виховання, естетичне виховання, фізичне виховання та утвердження здорового способу життя.

Куратор групи має досить ретельно планувати завдання роботи куратора на семестр, чітко їх формулювати. Завдання роботи академічної групи мають впливати з аналізу роботи за попередній семестр, мають бути реальними і конкретними, охоплювати усю виховну роботу із студентами, батьками.

Педагогу-куратору бажано творчо підходити до планування виховної роботи з групою, враховувати особливості колективу студентів, умови академії, досвід власної діяльності.

У плані виховної роботи куратора групи академії передбачається: знайомство наставника зі студентами академічної групи, виявлення їх інтересів, запитів

(перший курс); проведення зустрічей зі студентами групи, індивідуальних бесід, зборів групи щодо якісного навчання; ознайомлення з правами і обов'язками студентів; ознайомлення студентів з Правилами внутрішнього розпорядку в академії, умовами проживання в гуртожитку, вимогами Статуту академії; організація виховної роботи серед студентів групи, які проживають у гуртожитках; організація та проведення зустрічей студентів академічної групи з державними діячами, ветеранами праці, війни, працівниками культури і мистецтва, правоохоронних органів, органів охорони здоров'я; відвідування студентами музеїв, театрів, естрадно-концертних програм, художніх виставок, екскурсій [2, с. 269].

Планування виховної роботи куратором спрямована на формування культури і професійних якостей сучасного спеціаліста; набуття студентами групи сучасного досвіду успадкування духовних надбань українського народу; залучення студентів до наукової роботи, проведення національно-культурної, просвітницької та організаційно-педагогічної роботи серед молоді; формування історичної пам'яті, національної свідомості, гідності та чіткої громадянської позиції; допомогу студентам в оволодінні новим інтелектуальним баченням світу і свого місця в ньому, розвиток здібностей особистості, їх повноцінна реалізація в різних видах діяльності.

Планування має передбачати постійне співробітництво, співтворчість зі студентським активом та органами студентського самоврядування, молодіжними творчими об'єднаннями, рухами, а також організацію життєдіяльності колективу академічної групи, розвиток ініціативи, творчості, самостійності, набуття організаторських знань, умінь і навичок; активне залучення студентів до управління навчально-виховним процесом шляхом передачі реальних прав та повноважень у розв'язанні різноманітних проблем життя, створення здорового морально-психологічного клімату в академічній групі; проведення виховної роботи зі студентами, які мешкають у гуртожитках, сприяння організації їх здорового способу життя, вирішення житлово-побутових проблем [2].

Планування повинно сприяти постійному спонуканню студентів до активної протидії проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадській діяльності, вживанню наркотичних речовин, алкогольних напоїв, паління.

Таким чином, планування виховної роботи куратором потребує постійного вдосконалення, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик. Разом із тим, потрібно активізувати традиційні види діяльності, збереження досягнень минулого. Планування повинно носити творчий характер, орієнтуючись на проблеми, пов'язані зі специфікою вищого закладу.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С. 40-93.
3. Кошельник В. В. Організація виховної роботи зі студентами у вищому навчальному закладі / В. В. Кошельник. – Вінниця: Гуманізм та освіта, 2010. – С. 267-271.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 485 с.

Пинзеник О.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної
та початкової освіти
Мукачівського державного університету

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ З ПРИРОДОЗНАВСТВА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі оновлення системи освіти процеси інтеграції спрямовані на формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти професійної компетентності щодо реалізації діючих програм розвитку та виховання дітей дошкільного віку в умовах гуманізації педагогічного процесу. У процесі фахової підготовки та професійного становлення студенти вивчають основні теоретичні положення дисципліни «*Основи природознавства з методикою*», що передбачає і розв'язування різнопланових педагогічних завдань у конкретних ситуаціях, прогнозування ходу навчально-виховного процесу, ознайомлення з сучасним станом еколого-розвивального середовища ЗДО та навчально-виховної роботи в ньому, перевірка готовності до формування компетентності у сфері «*Природа*» в умовах реальної професійної діяльності.

Сучасні науково-теоретичні дослідження (Н. Біб'юк, Л. Ващенко, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубочова) переконливо доводять, що готовність педагога до проведення інтегрованих занять розглядається як підсистема професійно-практичної підготовки, що передбачає реалізацію отриманих професійних знань і вмінь на практиці та сприяє формуванню професійної компетентності. Успіх підготовки майбутніх вихователів ЗДО до здійснення інтегрованого підходу у процесі формування природничих знань дошкільників забезпечується активним залученням студентів до різних видів професійної діяльності та творчого спілкування з дітьми на основі особистісно-орієнтованих технологій підготовки, однією з яких є технологія інтегрованого навчання [2, с. 4].

Ознайомлення з природою в дитячому садку спрямоване на формування у дошкільників елементарних понять про навколишню природу на основі єдності і взаємозв'язку елементів, що її складають (нежива і жива природа), вирішення завдань всебічного розвитку особистості. Отже, у процесі підготовки до професійної діяльності студенти вивчають мету і завдання ознайомлення дошкільників з природою відповідно до рівня розвитку суспільства на сучасному етапі і його соціальних замовлень, а також особливостей психічного розвитку дошкільників. Відповідно до цього майбутні фахівці дошкільної освіти набувають умінь розробки змісту знань на основі принципів їх відбору і побудови програми дитячого садка по ознайомленню з природою, і разом з тим використання методів, прийомів, форм організації дітей, які можна найбільш ефективно використати для навчання і розвитку дошкільників через зміст природознавчого матеріалу [4, с. 15].

Однак, досліджуючи рівень оволодіння студентами технології інтегрованого навчання у процесі ознайомлення дошкільників з природою, було виявлено, що переважна більшість студентів-практикантів на достатньому рівні володіє програмним матеріалом, має певні професійні вміння, але при цьому у більшості випадків студенти не можуть встановити педагогічну взаємодію з дітьми, їхніми батьками, вихователями, бо вони не знають дітей і не вміють спрогнозувати їхню реакцію на той чи інший використаний метод або прийом, не спроможні скоординувати свої педагогічні дії при виникненні нестандартної ситуації. Переважна більшість практикантів чітко проводить заняття за планом, незважаючи на ступінь розуміння та засвоєння навчального матеріалу дітьми.

Разом з тим, під час організації та проведення занять з ознайомлення з природою залишається ще недостатнім зв'язок із теорією цілісного сприймання світу дошкільниками, що призводить до поверховості повсякденних спостережень за об'єктами та явищами природи, невміння дошкільників чітко встановлювати взаємозв'язки та взаємозалежності в природі тощо. Відповідно і звітна документація за наслідками проведення навчально-виховної роботи носить інформаційно-описовий характер, часто бракує аналітичного аналізу допущених помилок, відсутні рекомендації до покращення ефективності роботи, не відтворено особливостей роботи з природознавства вихователів ЗДО, зміни у ставленні дітей до природного довкілля, засоби інтегрованого навчання та розвитку дошкільників.

Відомо, що професійна діяльність здійснюється на основі визначених вимог, норм, режимів. Вона завжди має свою структуру, взаємозв'язок елементів, серед яких одні вважаються провідними, а інші – другорядними. Залежно від поставленої мети, об'єкта і засобів праці, кожна професія визначає свої вимоги до фахівця у сфері знань, умінь і навичок, основою виміру яких визначено певні критерії [1, с. 77].

Відповідно для оцінювання рівня готовності до проведення інтегрованих занять з природознавства майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики визначено такі критерії та показники: мотиваційний (інтерес до проведення інтегрованих занять з дошкільниками; рівень сформованості мотивів і потреб в реалізації знань інтегрованого навчання у процесі формування компетентності дитини у сфері «Природа»); когнітивний (наявність професійно-педагогічних знань про сутність процесу інтеграції і розвиток умінь, що забезпечують організацію та проведення інтегрованих занять з дітьми дошкільного віку); емоційно-оцінювальний (здатність здійснювати самоаналіз і самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); діяльнісний (компетенції адекватного застосування знань технології інтегрованого навчання дошкільників у процесі організації навчально-виховної роботи природознавчого змісту; вміння керувати педагогічним процесом; здатність до саморозвитку власних можливостей).

Основною метою є вдосконалення професійно-практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до проведення інтегрованих занять природознавчого змісту з дітьми дошкільного віку. Досягнення мети відбувається згідно з такими основними принципами роботи: безперервність, системність і цілісність, наступність, комплексність, дослідницьке спрямування.

Безперервність і системність формування професійної компетентності полягають в тому, що студент у процесі активної роботи на теоретичних, практичних і семінарських заняттях з методики ознайомлення дошкільників з природою набуває, засвоює і відпрацьовує знання, вміння і навички інноваційної педагогічної діяльності, а в процесі педагогічної практики вони інтегруються в професійні компетенції [3, с. 70]. Протягом усього періоду навчання майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі відбувається процес усвідомлення, засвоєння і відпрацювання технології інтегрованого навчання. Реалізація даного принципу знайшла відображення у розробленій системі інтеграції теоретичної, професійно-практичної та дослідницької діяльності студентів.

Аналізуючи систему формування готовності до проведення інтегрованих занять майбутніх вихователів, ми дійшли висновку, що протягом усього періоду навчання у вищому навчальному педагогічному закладі одночасно формується багато компетенцій, але на кожному етапі навчання співвідношення рівня розвитку тих чи інших компетенцій різне. У процесі вивчення основ природознавства з методикою більш інтенсивно формуються компетенції професійно-діяльнісного компоненту. Значне місце при цьому займає особистісно-професійний компонент, особливо у сфері самовдосконалення, а також удосконалюються компетенції професійно-діяльнісного компоненту. Тому процес формування готовності до проведення інтегрованих занять під час навчання є безперервним процесом.

Принцип системності та цілісності передбачає, що всі структурно-функціональні компоненти, а також суб'єкти освітнього середовища утворюють єдине ціле, але його складові та їх властивості не вичерпуються їх сутністю та не зводяться до них. Навпаки, властивості компонентів, суб'єктів залежать від організаційно-педагогічних умов функціонування інтерактивного освітнього середовища, до якого вони входять.

Цілісність освітнього простору передбачає наявність такого рівня взаємозв'язку між усіма його компонентами та суб'єктами, коли зміст в одному із них викликає очікувані позитивні зміни в інших та появу системних ефектів розвитку професійної компетентності взагалі. Системність і цілісність освітнього середовища педагогічної практики забезпечує єдність теоретичної та практичної підготовки до проведення інтегрованих занять.

Принцип наступності полягає в тому, що в процесі професійної підготовки йде поступове ускладнення завдань як теоретичного, так і практичного характеру, а також змістовий взаємозв'язок між усіма видами практики (навчальної практики з природознавства та педагогічних практик в групах раннього та дошкільного віку). Він передбачає, що знання, уміння і навички мають формуватися системно, у певному порядку так, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на набуті раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань.

Комплексний характер формування готовності до проведення інтегрованих занять фахівців передбачає здійснення міждисциплінарних зв'язків суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, поєднання різних видів діяльності студентів у процесі педагогічної практики, а також в одночасному виконанні студентами під час практики різноманітних професійних функцій,

що враховано нами при систематизації змісту компонентів професійної компетентності.

Принцип дослідницького спрямування полягає в тому, що сучасний вихователь дітей дошкільного віку не просто педагог, а педагог-дослідник. Цей принцип забезпечує формування наукового світогляду майбутнього вихователя, сприяє опануванню методології і методів наукового пошуку, у необхідній та достатній мірі допомагає використовувати потенціал дисциплін теоретичного та прикладного характеру, формування професійної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / Ганна Володимирівна Беленька. – К.: Світич, 2006. – 304 с.

2. Гавриш Н. В. Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти / Наталія Василівна Гавриш // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. – С. 5-7.

3. Кідіна Л. М. Умови формування професійної компетентності фахівців дошкільного профілю в процесі педагогічної практики / Лілія Михайлівна Кідіна // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2009. – Вип. XLVII. – С. 69-73.

4. Пинзеник О.М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу: Навчальний посібник / О.М. Пинзеник. – К.: Кондор-Видавництво, 2014. – 120 с.

Рокосовик Н.В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Відкритого міжнародного університету

розвитку людини «Україна»

СПЕЦИФІКА ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВІДКРИТОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ОБ'ЄДНАНОГО КОРОЛІВСТВА

У Відкритому університеті Об'єднаного Королівства, як і в інших ВНЗ Британії, здобуваються такі кваліфікаційні рівні: базовий ступінь, сертифікат про вищу освіту, диплом про вищу освіту, ступінь бакалавра (відкритий ступінь або ступінь із певної дисципліни).

У системі післядипломного навчання можливі: сертифікат, диплом і ступінь магістра. Окрім цього, Відкритий університет дає змогу охочим захистити дисертацію й одержати науковий ступінь доктора наук.

Диплом про вищу освіту видають після перших двох років навчання в університеті за основною програмою (після засвоєння 240 кредитів). Сертифікат про вищу освіту – після першого року навчання в університеті за основною програмою (після опанування 120 кредитів) [3, с. 109].

Лише після отримання ступеня бакалавра випускник може подати заяву на післядипломне навчання.

У Відкритому університеті існує два види післядипломного навчання з 80 кваліфікацій:

- 1) навчальні курси за спеціально підготовленими навчальними матеріалами;
- 2) дослідницькі курси, де студенти можуть отримати звання магістра досліджень або доктора, захистивши дисертацію внаслідок дослідницької діяльності. Близько 80% із вісімнадцяти тисяч студентів, які отримують післядипломне навчання, обирають навчальні курси зі спеціально підготовленими навчальними матеріалами і працюють над здобуттям ступеня магістра [2].

На навчальних курсах із післядипломного навчання студенти виконують регулярні завдання та проходять фінальне оцінювання. Існує три рівні післядипломного навчання: 1) сертифікат; 2) диплом; 3) ступінь магістра.

Сертифікат із післядипломного навчання передбачає засвоєння 60 кредитів, диплом – 120 кредитів. Отримання сертифіката й диплома є завершеною кваліфікацією, але вони можуть бути початковими етапами на шляху до здобуття ступеня магістра. Для отримання ступеня магістра студенти повинні засвоїти 180 кредитів і провести невелике наукове дослідження з обраної спеціальності для закріплення й застосування набутих знань та навичок [4].

Усі навчальні програми в університетах Об'єднаного Королівства модульно структуровані, що передбачає поділ навчальної дисципліни на логічно замкнені блоки, що називають модулями, у межах яких вивчають новий матеріал і проводять контрольні заходи для перевірки його засвоєння. Залежно від профілізації й рівня кожного студента, педагогічних цілей зміст та обсяг модулів різняться. Завдяки такому підходові виникає змога створювати індивідуальні програми навчання.

Програма Відкритого університету передбачає, що студент засвоюватиме 60 кредитів щороку й отримає ступінь бакалавра, засвоївши 360 кредитів за 6 років. Ступінь магістра студент має право отримати, опанувавши 180 кредитів за 3 роки. «Інтенсивність навчання» з одержанням 60 кредитів за один рік названа навчанням із повною зайнятістю. Існує навчання з частковою зайнятістю, коли студент оволодіває лише 30 кредитами кожного навчального року.

У Відкритому університеті можна отримати ступінь доктора наук. На сьогодні в університеті 1200 осіб готують дисертації. Понад 250 аспірантів працюють над дисертаціями в університетському містечку в Мілтон Кейнс на постійній основі, інші поєднують роботу з навчанням. Аспіранти мають працювати над дисертацією не менше як шістьнадцять годин щотижня. Термін навчання на такій основі вдвічі довший. Усі аспіранти мають наукового керівника й доступ до університетської бібліотеки, що є однією з найбільших у Британії [1, с. 52].

Охочі проводити наукову роботу у Відкритому університеті мають відповідати таким вимогам: наявність диплома бакалавра з відзнакою або диплома магіст-

ра, що стосуються запланованої галузі навчання та видані будь-яким університетом Великої Британії, визнаним урядом; досвід наукової роботи в попередні чотири роки навчання, зазвичай, у формі ступеня магістра в певній галузі або у формі ступеня бакалавра з елементами досліджень в останній рік навчання; наукові публікації [4].

Крім навчання для здобуття ступеня бакалавра й магістра, існують короткочасні й скорочені курси навчання з різних напрямів. Обсяг кваліфікації вимірюють у кредитах, які отримують після закінчення модуля.

Завдяки особливим підходам до організації дистанційного навчального процесу Відкритий університет є світовим лідером, який демонструє взірць розроблення змісту й упровадження якісного, доступного та відкритого дистанційного навчання в університетах Об'єднаного Королівства.

Список використаних джерел:

1. Berge Z. Review of research in distance education / Z. Berge, S. Mrozowski // American Journal of Distance Education. – 2001. – № 15 (3). – P. 5-19.
2. Guri-Rosenblit S. Distance and campus universities: tensions and interactions / S. Guri-Rosenblit. – Oxford: Pergamon Press, 1997. – 298 p.
3. Keegan D. Foundations of distance education / D. Keegan. – 3rd revised edition. – London and New York: Routledge, 1996. – 218 p.
4. The Open University [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.open.ac.uk/>.

Савка І.В.,

*доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ДЕФІНІЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Переклад можна охарактеризувати як функціонування двох мовних систем. Л. Латишев характеризує переклад як центральну ланку двомовної опосередкованої комунікації [3, с. 178]. А. Федоров розглядає переклад, як мовний витвір у його співвідношенні з оригіналом» [6, с. 293]. В. Виноградов, вважає, що переклад – це викликаний суспільною необхідністю процес і результат передачі інформації (змісту), вираженої в письмовому або усному тексті на одній мові, за допомогою еквівалентного (адекватного) тексту на іншій мові [2, с. 163]

Перекладацька діяльність це вміння застосовувати принципи, методи та прийоми перекладу у конкретних ситуаціях. Перекладач вирішує різні завдання: застосовування відомих прийом чи методів перекладу і врахування особливостей контексту чи ситуації). Отже, професійна діяльність перекладача є складним

комплексом професійних знань, умінь, навичок, здібностей, а також професійно особистісних якостей.

За формою перекладацька діяльність поділяється на два види роботи – усний і письмовий переклад. Письмовий переклад – такий вид перекладу, при якому мовні твори, що об'єднуються в акті мовленнєвого спілкування (оригінал і текст перекладу), з'являються в процесі перекладу у вигляді фіксованих текстів, до яких перекладач може неодноразово звертатися. Письмовий переклад – це вид перекладу, при якому оригінал і переклад виступають у процесі перекладу у вигляді фіксованих текстів, до яких перекладач може звертатися багаторазово, поглиблюючи своє розуміння оригіналу і коректуючи вибрані варіанти перекладу. Під час виконання письмового перекладу перекладач має можливість відтворити оригінальний текст з більшою точністю, використовуючи різноманітні словники і довідники, редагувати переклад; у перекладача є час для обдумування фраз і підбору найбільш точних еквівалентів.

Усний переклад – такий вид перекладу, при якому оригінал та його переклад з'являються в процесі перекладу в нефіксованій формі, тобто перекладач сприймає інформацію лише один раз і у своїй подальшій діяльності не може звертатися до вихідного тексту. Усний переклад відбувається за схемою: усне сприймання – усне відтворення (*translation by ear*). Усний переклад можна поділити на синхронний, який відбувається паралельно із сприйняттям усього почутого та послідовний, який виконується після завершення сприйняття. На противагу письмовому, усний переклад, вимагає автоматичного застосування перекладацьких форм, вмінь та навичок. При виконанні усного перекладу у перекладача немає часу для обдумування фраз, їх побудови і виправлення. Тому усний переклад потребує найбільш високої кваліфікації і підготовки перекладача. Таким чином усний та письмовий переклад – це дві форми перекладацької діяльності, які мають однакову мету і спільний принцип дії, але є велика різниця у професійних вміннях і навичках перекладача та їх застосовує під час виконання того чи іншого виду перекладу.

Базова складова частина перекладацької діяльності включає знання, вміння та навички, які потрібні перекладачу в усіх типах перекладу – письмовому або усному незалежно від жанру перекладацького вхідного тексту (науково-технічний, діловий, газетний або публіцистичний). Окремі види перекладу вимагають від перекладача особливих знань і умінь. Але розбіжності та відмінності між різними видами перекладу не змінюють принципової сутності процесу перекладу, його загально-лінгвістичної основи, з чого випливає принципова єдність усіх видів перекладу.

До специфічних складових частин перекладацької компетенції можна віднести знання, вміння та навички, необхідні в одному або декількох споріднених видах перекладу (письмовому, візуально-усному, абзацно– фразовому, послідовному, синхронному). Спеціальні складові перекладацької компетентності – це елементи, необхідні при перекладі текстів конкретного жанру і стилю: юридичних, економічних, науково-технічних, художніх, медичних та ін. Перекладацька діяльність перекладача пов'язана з професійною готовністю. М. Репіна трактує професійну готовність студентів– перекладачів як інтегративну якість особистості,

яка характеризується високим рівнем лінгвістичних і соціокультурних знань, здатністю до саморегуляції і самоконтролю, вмінням взаємодіяти з іншомовними партнерами [5, с. 133]. Під час підготовки фахівців з перекладу необхідно врахувати спеціальні знання, навички та професійні уміння, а також брати до уваги творчий характер перекладацької діяльності. І. Миронова вважає, що професія перекладача вимагає широких знань (лінгвістичних, загальнокультурних, а також знань, необхідних для перекладу в спеціальних галузях [4].

О. Александров пропонує модель готовності перекладачів, яка включає в себе чотири взаємопов'язаних компоненти: – мотиваційно-ціннісний (усвідомлення специфіки і значимості професії, прагнення оволодіти професією, спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток); – професійно-особистісний (професійна пам'ять, зосередженість, вміння переключатися і т.п.); – процесуальний (професійно значущі компетенції); – когнітивний (професійний лінгвокультурний тезаурус перекладача) [1, с. 17].

Підготовка майбутніх перекладачів у вищій школі, відбувається на основі курсу теорії і практики перекладу, метою якого є здобуття теоретичних знань з перекладу, а також розвиток вмінь і навичок застосовувати набуті знання у професійній діяльності. Обов'язковою формою організації навчального процесу майбутніх перекладачів є практична підготовка, метою якої є набуття студентами практичних вмінь і навичок шляхом їх залучення до процесу професійної діяльності. Умовою підвищення якості підготовки перекладачів є поєднання теоретичних знань з умінням вирішувати практичні завдання, що відбувається під час проходження виробничої перекладацької практики. Важливим результатом процесу підготовки перекладача у системі професійної освіти є не тільки сформована система знань, вмінь і навичок, але й професійно орієнтована особистість, здатна до самореалізації. Специфічною особливістю підготовки майбутніх перекладачів є оволодіння ними культурними кодами інших народів, що має велике значення для процесу міжкультурної комунікації. Отже, процес професійної підготовки майбутніх перекладачів полягає у формуванні теоретичних знань, практичних професійних вмінь і навичок, які дають можливість працювати за фахом. Теоретична і практична підготовка майбутніх перекладачів є невід'ємною складовою навчального процесу у вищих навчальних закладах і є необхідним елементом їх професійного становлення. Обов'язковим компонентом змісту підготовки перекладача є формування професійної компетентності. Від рівня розвитку професійної перекладацької компетентності у значній мірі залежить успіх професійної діяльності перекладача. На думку О. Чередниченка, для забезпечення всіх цих функцій і усний, і письмовий перекладач має володіти мовною та культурною компетенціями у вихідних і цільових мовах, солідним когнітивним багажем та референційною компетенцією у конкретній галузі, стилістичною компетенцією (володіння мовленнєвими жанрами та репертуарами виражальних засобів у межах окремого жанру), здатністю чинити опір надмірному іншомовному впливу, берегти національну культурну спадщину, розвивати і поширювати рідну мову [7, с. 233].

До спеціальної складової частини перекладацької компетенції можна додати знання предмета висловлювання та володіння термінологічними одиницями, які

мають фахову спрямованість тексту. Перекладачеві доцільно знати термінологічні одиниці у двох мовних поняттях. Якщо перекладач знає назви всіх складових частин, будь якого механізму, але не знає принципу дії, то роль мовного посередника не буде тривалою. Сучасний перекладач-спеціаліст повинен постійно вдосконалювати предметну галузь знань та водночас набувати практичних навичок з оволодіння двомовними термінологічними одиницями.

Отже, підготовка перекладача має бути комплексною, тобто включати не тільки навчання професійно спрямованих курсів, а й психологічну підготовку та формування особистості перекладача на різних етапах її розвитку.

Список використаних джерел:

1. Александрова Е. В. Формирование готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности на начальном этапе изучения иностранного языка: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е. В. Александрова. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

3. Латышев Л. К. Как готовить переводчиков? / Л. К. Латышев // Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник. Выпуск № 24. – М.: МГЛУ, 1999. – 280 с.

4. Миронова М.С. Деякі аспекти підготовки фахівців з перекладу до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу / Миронова М. С. – Електронний ресурс. – Режим доступу: www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_towa_uk/index.php?page=rm35_07.

5. Репина М. В. Готовность к преодолению барьеров иноязычного общения студентов-переводчиков: компоненты и этапы формирования // Известия ВГПУ. – 2010. – № 1. – С. 132-135.

6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М.: Издательский дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 1983. – 330 с.

7. Чередниченко О. І. Про мову і переклад: мова в соціокультурному просторі, переклад як міжкультурна комунікація / О. І. Чередниченко. – К., 2007. – 247 с.

Tymoschuk N.M.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Vinnitsia National Agrarian University

FUTURE ACCOUNTANTS PROFESSIONAL SKILLS FORMATION IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Nowadays, the problems of enhancing professional competence of future professionals, their training for future activities in the current socio-economic conditions are extremely urgent. Exploration of higher education standards applied in recent years reveals a significant increase in the requirements for foreign language knowledge gained by non-linguistic students. In terms of intensive cooperation with foreign partners, it is extremely important to be able to communicate with foreign colleagues. Therefore, one of the core elements of accountants' professional competence is the ability to speak a foreign language at the level that is accessible for perception by a recipient. That is why teaching a foreign language as a means of communication in the future professional activity should be a priority goal of teachers.

When learning a foreign language, the main goal is to form foreign linguistic activity of a student. The modern methods of teaching foreign languages should solve the problem of training professionals that are able to fulfill independently various communicative tasks that arise in the course of professional activities. A target or professionally-oriented learning of a foreign language is based on both generally-accepted vocabulary and vocabulary that is peculiar to a particular professional area.

Professionally-oriented lexical cognizance of an accountant is knowledge of professional lexical units and the ability to apply them in different situations of professional communication.

The initial stage of the study of foreign languages starts with the formation of skills and abilities to communicate in oral and written forms within the areas and situations defined by the program according to the age characteristics of students and their interests using accepted speech samples. Reproductive activities are, of course, dominant at this stage, but the students begin to perform simple exercises and creative tasks aimed at the development of creative thinking. The next stage involves systematic and consistent work with authentic learning material.

Mastering a foreign language is regarded as a certain level of formation of skills and abilities to use a foreign language for oral and written communication, as a mechanism of getting to know history, culture, features of political and economic spheres of life of other nations. Accountants must know professional terminology, because perfect knowledge and appropriate use of professional glossary in the field of accounting is the key to successful professional activity. Attention should be paid to formation of terminological competence while studying professional disciplines and a foreign language. Increased external economic contacts make learning of foreign languages much more important as it guarantees adequate professional communication, business correspondence, negotiations and informal discussions that enhance the effectiveness of economic contacts.

Therefore, the process of learning foreign languages by the university students enables to fulfill educational objectives and form important professional qualities. It should be noted that the formation of professional skills of students in the process of learning foreign languages will be effective if the current level of personal development is taken into consideration as well as the prospects for professional development, possible communication difficulties are anticipated and prevented by means of adequate tasks for group and individual work, systematic activities aimed at developing motivation and reasoning of joint decisions are organized.

We can conclude that professionally-oriented teaching of a foreign language enables to organize active cooperation of all participants of the communication, which ensures mutual exchange of authentic, professionally meaningful information in a foreign language and mastering skills of professional communication. Professionally-oriented teaching English to students at non-linguistic universities should be organized considering professional specifics. The possibility of learning a foreign language in non-linguistic universities is expanding every year: innovative technologies, multimedia learning tools are introduced increasingly; there are more opportunities to use a variety of authentic sources, benefits for the teachers, and so on. The professionally-oriented foreign language training of future specialists is an integral part of the university syllabus of training specialists who use a foreign language as a means of intercultural and international communication in the field of their professional interests and in the situations of social interaction.

Толочко С.В.,
докторант кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

Проблеми цінності сучасної освіти України неодноразово піднімалися в дослідженнях науковців. Майбутня професійна освіта передбачає велику орієнтованість учня, студента на потреби ринку праці з урахуванням його здібностей.

Перед суспільством нині постає питання забезпечення освітніми закладами своїх випускників необхідними вміннями, навичками та компетенціями з огляду на те, що якісні зміни відбулися саме з особистостями тих, хто навчається.

1991 року Ніл Хау (Neil Howe) і Вільям Штраус (William Strauss) створили теорію поколінь, за якою покоління змінюються раз у 20-25 років. Нещодавно, як стверджують науковці, оформилася нова генерація молодих людей, наступна за мілленіалами – центеніали, їх ще називають поколінням Z. Мабуть, уперше в історії діти настільки відрізняються від батьків. Це покоління народилося в епоху Інтернету (1996–2000 роки народження). Центеніали не пам'ятають, яким було

життя без гаджетів, і проводять зі смартфонами та планшетами більше 8 годин на день. На кожен крок у них – додатки, якими вони користуються так само природно, як дихають. Покоління Z не ділить світ на цифровий і реальний, їх життя плавно перетікає на екран і назад [1].

Школа підготовки студентів Оксфордського університету та Британський фонд розвитку інновацій Nesta провели спільне дослідження питання, які саме знання, уміння й компетенції будуть потрібні фахівцям у 2030 році. На думку експертів, через десять років буде цінуватися вміння персоніфіковано навчати інших, тобто індивідуально побудовані курси навчання. Піонером таких програм стала технологія Knewton, що об'єднала різні науки, статистику, показники психометрики і машинне навчання для створення персоналізованої форми сприйняття освітнього процесу кожним учнем [2]. Тож викладачі, які вміють донести інформацію та скласти індивідуальний план навчання для студентів, будуть затребуванішими на ринку освітніх послуг, які стають дедалі більш комерціалізовані. Ще одна вимога до майбутніх фахівців – оригінальність – здатність знаходити несподівані рішення для різного роду завдань і вміти по-іншому дивитися на, здавалося б, буденні речі.

У доповіді експертів також наголошується на важливості творчого мислення, адаптивності й уміння мислити. Саме це оцінюватиметься вище за конкретні знання або навички, яким нині приділяється надмірна увага в початковому процесі, оскільки останні можуть бути легко замінені простими алгоритмами на основі штучного інтелекту й роботами, у той час як для опанування перших машинам знадобиться ще довгий час [3].

Щоб навчати нову генерацію дітей, студентської молоді, викладачі (педагогічні й науково-педагогічні працівники) повинні самі відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства, що передбачає високий рівень формування у них науково-методичної компетентності.

У контексті нашого дослідження *науково-методичну компетентність* викладача розглядаємо як складне інтегроване утворення, що передбачає володіння *знаннями, уміннями й навичками* методології і методики наукового дослідження, експерименту, наукового мислення; досконале володіння методикою викладання, глибокі знання з дидактики, сучасних тенденцій та методичних особливостей вивчення навчальних дисциплін; *здатність* планувати, аналізувати свою діяльність, ставити мету, визначати проблеми й шляхи їх подолання, вибирати традиційні та інноваційні форми, методи, засоби навчання, запроваджувати інформаційно-комунікаційні технології. Сформована належна науково-методична компетентність сприятиме творчому самовираженню викладача, його готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності в цілому.

Важливим є вміння науково-педагогічного працівника прогнозувати, трансформувати наукові ідеї в практичну діяльність, створювати новий науковий чи методичний матеріал, узагальнювати, популяризувати свій досвід і «продавати» власний інтелектуальний продукт.

Процес формування науково-методичної компетентності потребує використання в післядипломній педагогічній освіті не традиційних технологій, форм, методів, засобів, а інноваційних, сучасних. Необхідно диференціювати слухачів за

контингентами, використовувати соціально-психологічні тренінги, методи мозкового штурму та самоспрямовуючого навчання. Доречним буде використання проектної діяльності, співпраці з вітчизняними та зарубіжними науковими установами. Варто використовувати досвід підготовки педагогів– тьюторів, фасилітаторів, едвайзерів, коучів (тренерів), менторів для впровадження освітніх інновацій і перспективного педагогічного досвіду [4, с. 16]. Зупинимося детальніше на дефініціях даних термінів, які поступово із закордонних методик уходять у життя вітчизняних вишів.

Тож *тьютор* – це особа, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями, студентами. А також – репетитор, наставник. В українських університетах роль тьютора применшена до помічника викладача, здебільшого аспіранта, або ж до студентів старших курсів.

Фасилітатор – це педагог, який допомагає учневі, студентові в усвідомленні себе як самоцінності, підтримує прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяє особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізовує ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Едвайзер (радник, або ж консультант) – людина з більшими і глибшими знаннями в конкретній галузі. У більшості випадків – практик, на відміну від викладачів, які є більше теоретиками. Проаналізувавши запити учнів та студентів, едвайзер може фахово поради, яку сучасну й цікаву тему дослідження вибрати, якій установі віддати перевагу для стажування, які дисципліни за вибором вивчати і де, куди йти працювати після закінчення ВНЗ тощо.

Коуч, або ж тренер, – це той, хто займається коучингом, тобто тренерством, вишколом. Він допомагає знайти відповіді на власні запитання підопічних, відпрацьовує / відтреновує до автоматизму різні життєві та професійні ситуації. За сферою застосування вирізняють кар'єрний коучинг, бізнес-коучинг, коучинг особистої ефективності, лайф-коучинг (процес, спрямований на те, щоб привести до гармонії і рівномірного розвитку всі сфери життя). Та саме освітня сфера найбільш сприятлива для його застосування.

Ментор у контексті педагогічних посад почали використовувати в значенні синоніма до слів «учитель», «порадник», «наставник», «консультант», тобто людина, що зацікавлена в розвитку знань, умінь, навичок та міжособистісних стосунків. Ментор самостійно встановлює інтенсивність та напрям навчання, його завдання – допомагати тоді, коли його просять про допомогу. Ментора варто вибрати для того, щоб досягнути індивідуального зростання.

Нині закордонні й деякі вітчизняні університети відкривають освітні курси онлайн, і сучасні технології у вигляді хмарних сховищ надали всім бажаючим максимально доступні знання. Нещодавно топові університети відкрили у вільне користування ще 130 безкоштовних онлайн-курсів з різних галузей науки. А видання «ВСВІТІ» підготувало добірку різноманітних онлайн-ресурсів для самоосвіти: «Прометеус» (онлайн-курси від викладачів провідних українських вищих навчальних закладів: бізнес-англійська, підготовка до ЗНО, фінансовий менедж-

мент, історія, культурологія, філософія, основи програмування та багато іншого); Languages (можна вивчати 50 різних мов! А викладають їх також 25 мовами); «ВебПромоЕкспрес» (відеолекції для працівників інформаційної сфери та для підвищення кваліфікації курси з журналістики, реклами, піару тощо); Coursera (сайт містить курси з безлічі спеціальностей різними мовами, що викладаються провідними американськими вишами. У разі якісного складання тесту після закінчення курсу можна отримати затверджений сертифікат) [5].

Тож для того, щоб орієнтувати учнів та студентів на вміння шукати наукову інформацію, критично до неї ставитися, обробляти; навчити працювати в групі, колективі; виробити вміння критично мислити, аналізувати, мати навички фінансової грамотності і підприємництва, викладачі мають самі досконало цим володіти. Педагогічні й науково-педагогічні працівники повинні створювати власні персонал-технології, які б індивідуально поєднували особливості діяльності педагогів-тьюторів, фасилітаторів, едвайсерів, коучів, менторів, і створювати такі навчальні програми, аби забезпечувати розвиток в учнів і студентів винахідливості й оригінальності, творчого мислення, адаптивності й уміння мислити.

Можемо з упевненістю сказати, що учнівська і студентська молодь потребує викладачів, які допоможуть обрати траєкторію індивідуального навчання та обґрунтовано поради, як себе реалізувати в житті. У зв'язку з цим формування у педагогічних і науково-педагогічних працівників належної науково-методичної компетентності стає одним із найважливіших завдань системи післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Центениалы: поколение, которое сотрёт нас с лица Земли [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://befunky.me/centenialy-pokolenie-kotoroe-sotryot-nas-s-lica-zemli/>.
2. Освіта 2.0: як зацікавити учня в 21 столітті? [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://nv.ua/ukr/ukraine/goglobal/osvita-2-0-jak-zatsikaviti-uchnja-v-21-stolitti-756793.html>.
3. Уміння випускників 2030 року для отримання роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://osvita.ua/vnz/57598/>.
4. Толочко С.В. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти / С. В. Толочко, Н. М. Рідей // «ScienceRise: Pedagogical Education», 2017. – № 8 (16) – С. 14-19.
5. Добірка корисних інтернет-ресурсів для самоосвіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://tvi.ua/life/dobirka-koristnih-internet-resursiv-dlya-samoosviti.html#hcq=spne2Cq>.

Тронь Т.В.,
викладач кафедри англійської філології і перекладу
Київського національного лінгвістичного університету

СПЕЦИФІКА ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ ПРИКОРДОННОГО ПАТРУЛЯ США

Слід зауважити, що вогнева підготовка – класичний вид професійної підготовки співробітників правоохоронних органів. У часи, коли відбуваються терористичні атаки, вогнепальне вирішення конфліктів, розповсюдження зброї серед населення, система вогневої підготовки правоохоронних органів у провідних країнах Європи зазнає суттєвих змін. Тому через такі складні умови сучасному правоохоронцю потрібно уміти використовувати зброю і під час руху, і стоячи на місці, захищаючи себе та життя інших осіб, у місцях скупчення людей, з транспортного засобу тощо. Внаслідок цього і виникає у потребі нових підходів щодо впровадження професійної вогневої підготовки у навчальний процес. Вогнева підготовка є одним із провідних предметів бойової підготовки військ. Мета – навчити військовослужбовця вмілому і якісному використанню високих вогневих можливостей зброї за різних обставин

Вогнева підготовка складається з таких основних підрозділів:

- матеріальна частина стрілецької зброї, оптичних приладів та ручних гранат.
- правила і заходи безпеки при поводженні зі зброєю, боеприпасами, імітаційними та іншими засобами;
- основи і правила стрільби;
- стрілецькі (вогневі) тренування та стрільби;
- основи управління вогнем.

Основи і правила стрільби – теоретичний розділ вогневої підготовки. В результаті його вивчення військовослужбовці одержують знання, необхідні для свідомого засвоєння правил стрільби та експлуатації зброї.

Стрілецькі (вогневі) тренування організуються і проводяться в масштабі роти (взводу) на декількох навчальних місцях. При цьому обов'язковими навчальними місцями повинні бути: місце з навчання розвідці цілей спостереженням і визначенню відстаней до них, місце по виконанню підготовчих вправ із штатної зброї, місце вивчення порядку застосування зброї на бойовій службі, місце виконання нормативів вогневої підготовки, вивчення матеріальної частини зброї, основ і правил стрільби. На стрілецьких тренуваннях відпрацьовуються, удосконалюються і підтримуються доведені до автоматизму навички тих, хто навчається у діях зі зброєю, у швидкій підготовці до ведення вогню, а також веденні вогню з різних положень. Тренування повинні бути пов'язані між собою, кожне послідує тренування поряд з вивченням нових питань повинне забезпечувати нарощування й удосконалення раніше придбаних знань, навичок і умінь. При цьому від заняття до заняття ускладнюються вогневі завдання.

Заняття з основ управління вогнем проводяться з метою вивчення основних заходів щодо організації вогню і набуття впевненості в діях тих, хто навчається

при управлінні вогнем своїх підрозділів, приданих та підтримуючих вогневих засобів в різноманітних умовах бойових дій [1].

У вогневій підготовці звичайно застосовуються наступні методи навчання: розповідь, лекція, пояснення, показ, тренування (вправа), бесіда, самостійна робота і стрільба. Вибір методів навчання залежить від теми, мети та змісту заняття, ступеня підготовленості військовослужбовців, наявності навчально-матеріальної бази. На кожному занятті можуть застосовуватися декілька методів. Так, наприклад, при навчанні прийомам стрільби можуть бути застосовані показ, пояснення і тренування.

Розповідь – це короткий оповідальний виклад навчального матеріалу. Він застосовується при вивченні правових підстав та порядку застосування зброї на бойовій службі, бойових властивостей зброї і деяких питань із матеріальної частини зброї й основ та правил стрільби.

Лекція – це розгорнутий науково-теоретичний виклад основних, найбільш складних питань досліджуваної теми. Головне призначення лекції – допомогти тим, хто навчається, у їхній подальшій роботі.

Пояснення – це виклад сутності досліджуваних явищ, процесів, дій. Пояснення застосовується при вивченні всіх розділів вогневої підготовки і, як правило, у сполученні з показом зброї, що вивчається (боєприпасів, приладів тощо) чи дії зі зброєю. При поясненні варто викладати матеріал ясно і чітко, строго формулюючи висновки і визначення.

Показ є найбільш доступним методом навчання. При цьому методі ті, кого навчають, наочно бачать, що повинні вивчити чи чому повинні навчитися. Показ зразкових дій зі зброєю може проводитися самим командиром або добре підготовленим помічником.

Тренування (вправа) – метод навчання, при якому шляхом багаторазового, цілеспрямованого і свідомого повторення досліджуваних дій у тих, кого навчають, набуваються й удосконалюються необхідні уміння і навички. Тренування (вправи) з вогневої підготовки можуть бути індивідуальні й групові (у складі обслуги, підрозділу).

Бесіда – це такий метод навчання, при якому командир запитує тих, кого навчають, вимагаючи відповідей на поставлені питання. Допускається також, щоб ті, кого навчають, задавали питання керівнику, якщо характер питань не порушує змісту і плану бесіди.

Самостійна робота – це метод, при якому ті, яких навчають, без особистої участі командирів закріплюють раніше набуті знання, уміння і навички чи опановують новими, використовуючи поради, інструкції, плакати, схеми, макети, навчальну зброю тощо.

Стрільба – це метод, при якому військовослужбовці, практично застосовують отримані знання, уміння і навички в бойовому застосуванні штатної зброї і боєприпасів для поразки цілей. Стрільби дозволяють не тільки закріпити придбані знання, уміння і навички, але і виявити недоліки у вогневій підготовці. Тому результати стрільб повинні ретельно аналізуватися і на основі їх вживатись заходи щодо підвищення вогневого вишколу особового складу, та усунені недоліків [2].

Говорячи про американський досвід професійної вогневої підготовки, слід зазначити, що володіння зброєю є однією з головних вимог щодо правоохоронців, втому й числі до агентів Прикордонного патруля США. На кордоні дуже часто відбуваються непередбачені події, саме тому прикордонники є відповідальними за безпеку своєї держави навіть на її кордонах. Таким чином, можемо зазначити, що провідні правоохоронні системи світу активно залучають новітні технології та засоби щодо удосконалення навичок вогневої підготовки співробітників. На території Академії Прикордонного патруля США у місті Артижа (штат Нью Мексико) знаходяться тири для виконання бойових стрільб, які також включають в себе навчальні класи, склади з озброєнням, боєприпасами та обмундирування. Стрілецькі тири дозволяють виконувати бойові стрільби в різних умовах, проводити тактичне навчання та тренувати студентів з застосуванням особливих сценаріїв. Стрільба проводиться з усіх видів озброєння, що застосовується у правоохоронних органах США [3].

Список використаних джерел:

1. Лавніченко О.В., Черніченко Ю.М., Задирака В.В. Правила стрільби із стрілецької зброї та засобів ближнього бою. – Харків: ВІ НГУ 1998 р. – 29 с.
2. Полторак С. Т., Лавніченко О.В., Черніченко Ю.М., Задирака В.В., Пожидаєв А.О. Методика вогневої підготовки / С.Т. Полторак., О.В. Лавніченко, Ю.М. Черніченко, В.В. Задирака, А.О. Пожидаєв // МНС України, Військовий інститут внутрішніх військ МВС України. – Харків, 2003. – 181 с.
3. Basic Training Academy. Curriculum Summary of Select Courses. Access Mode: [<https://www.borderpatroledu.org/border-patrol/border-patrol-academy/>].

Удот В.Ф.,

аспірант кафедри педагогіки

Східноєвропейського національного університету

імені Лесі Українки

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

На сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [4, с. 101].

Конструктивною вважаємо думку Н. Кузьміної, яка трактує поняття «підготовка майбутніх педагогів» як систему, функціонування якої відбувається за наявності певної кількості взаємопов'язаних структурних і функціональних компо-

нентів [2]. Усі компоненти підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання. До них, у педагогічних системах належать: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський компонент. Як зазначає автор, дані компоненти згодом стають основою професійних знань, умінь, навичок та якостей особистості майбутнього фахівця. При цьому, відсутність одного або декількох таких компонентів негативно позначається на якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Досить вдало, на нашу думку, виділяє структурні компоненти підготовки педагогічних кадрів Л. Спірін. Науковець акцентує увагу саме на видах діяльності майбутніх педагогів: пізнавальна професійно-педагогічна діяльність; конструктивна (проектувальна та з планування); комунікативна (як особливий вид педагогічної діяльності); практично-перетворювальна з виразним організаторським аспектом [5].

Аналізуючи наукові дослідження Богініч О. Л., ми визначаємо, що підготовка майбутнього фахівця реалізується у педагогічному процесі, як відкрита, динамічна та саморозвиваюча система (цілісне утворення). Науковець, в свою чергу, включає в підготовку фахівця дошкільної освіти наступні функціональні компоненти:

- зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня);
- педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця;
- педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання;
- суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності [1].

Вчені по-різному визначають структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів до різних видів діяльності. На основі синтезу ідей вітчизняних та зарубіжних науковців ми виділяємо наступні структурні компоненти підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до взаємодії з родинами учасників бойових дій:

- мотиваційний (потреба в наданні педагогічної допомоги родинам учасників бойових дій; спрямованість на встановлення відносин співробітництва з батьками; орієнтація на потреби та внутрішні можливості родини);
- когнітивний (володіння базовими психолого-педагогічними знаннями; обсяг знань про педагогічну підтримку родин учасників бойових дій; міцність і гнучкість засвоєння знань);
- операційний (уміння здійснювати діагностику родини; добирати ефективні методи та форми взаємодії з нею для розв'язання проблем виховання дитини дошкільного віку; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки родині);

- комунікативний (встановлення педагогічно доцільних стосунків; вміння встановлювати вербальний та невербальний контакт з членами родин; майстерність розв'язання різного роду конфліктних ситуацій);

- рефлексивний (самоконтроль і самооцінка дій із реалізації ефективної взаємодії; вміння організувати процес рефлексії та контролю змін у розвитку дитини; орієнтація на самопізнання та самовдосконалення).

На наше переконання, для успішної взаємодії вихователя дошкільного навчального закладу з родинами учасників бойових дій він повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективною реалізації професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких ми виокремлюємо:

1. Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей родин; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків недоліків у вихованні дитини дошкільного віку; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду; запозичення нових педагогічних технологій, щодо взаємодії з родинами учасників бойових дій, в країнах, які мають досвід у такій роботі.

2. Виховну, що реалізується в розробленні та здійсненні змісту взаємодії з родинами, відборі нових форм і методів, щодо роботи з такими родинами у ставленні батьків до дитини, до освітніх закладів, до педагогів, до інших батьків та родин.

3. Конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефективну взаємодію з такими родинами; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності у процесі взаємодії; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

4. Діагностичну, котра полягає у визначенні рівня розвитку дітей з таких родин, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми та батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності типам та особливостям родин учасників бойових дій.

Обґрунтованою вважаємо думку вітчизняних науковців (І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноса та ін.) про те, що ефективність підготовки майбутніх вихователів залежить і від рівня розвитку педагогічних здібностей, а саме:

- комунікативності – професійної здатності педагога, що характеризується потребою в спілкуванні та вмінні його здійснювати;

- перцептивних здібностей – професійної проникливості, пильності, педагогічної інтуїції, здатності сприймати та розуміти іншу людину;

- емоційної стабільності – здатності володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію в будь-якій ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

- динамізму особистості – здатності активно впливати на іншу особистість;

- оптимістичного прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на її позитивні якості;

- креативності – здатності до творчості, спроможності генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем для отримання кращого результату, швидко розв'язувати проблемні ситуації [3, с. 285].

Аналізуючи вище сказане, ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до взаємодії з родинами учасників бойових дій є невід'ємною складовою професійної підготовки, що забезпечує: знання про родину і дитину; вміння взаємодіяти з дітьми і батьками, надавати педагогічну та психологічну допомогу, діагностувати й корегувати педагогічний процес як у родині учасника бойових дій, так і в дошкільному навчальному закладі з дітьми з таких родин. Основними компонентами такої підготовки, на нашу думку, є мотиваційний, когнітивний, операційний, комунікативний та рефлексивний.

Список використаних джерел:

1. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О. Л. Богініч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу до журн.: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_p_n_n1_2008_st_9/.

2. Кузьміна Н.В., Григорьева Е.А., Якунин В.А. и др. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

3. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

4. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

5. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педагогического вуза к воспитательной работе): Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Ин-т общей педагогики АПН – М., 1980. – 39 с.

Ястремська С.О.,
кандидат біологічних наук, доцент,
директор Навчально-наукового інституту медсестринства
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ В ПРАКТИЦІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Розвиток сучасного інформаційного суспільства, міжкультурна та міждисциплінарна інтеграція вимагають від викладачів вищих медичних навчальних закладів принципових змін у підходах щодо організації освітнього простору. Освітній простір розглядається як складна багаторівнева система, яка постійно розвивається та всередині якої відбувається становлення, розвиток і перетворення освітніх підсистем різного рівня [2, с. 242]. Його первинне обмеження зовнішніми регламентними документами (Галузевим стандартом вищої освіти України, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітньо-професійними програмами підготовки фахівців за спеціальністю «Сестринська справа», навчальною програмою тієї чи іншої дисципліни) в певній мірі «нівелюється» в практиці освітнього процесу, оскільки розвиток освітнього простору відбувається за допомогою внутрішніх ресурсів та різноманітних зв'язків із зовнішнім середовищем.

Відтак, освітній простір не варто розглядати як щось зовнішнє стосовно його суб'єктів, оскільки він завжди чийсь: викладача, студентів, професійної спільноти. Внутрішні кордони освітнього простору кожного суб'єкта відносні, гнучкі, рухливі; їхні зв'язки і взаємини лише частково визначаються нормативними документами [5, с. 220]. Взаємодія суб'єктів у межах загального освітнього простору організовується на основі активної участі кожного учасника в процесах управління спільною та індивідуальною діяльністю в формі координації, співпраці.

Розвиток педагогічної категорії простору в умовах розширення його кордонів і «виходу» в глобальні інформаційні мережі зумовлює необхідність його уточнення і введення поняття «персонального цифрового простору» (learning spaces – personal digital spaces) викладача і студентів [1, с. 68]. Виникає проблема узгодженої взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу шляхом використання загальних електронних освітніх ресурсів (ЕОР). В окремих випадках електронні освітні ресурси становлять один навчальний компонент (наприклад, комп'ютерна програма) або різні навчальні модулі (наприклад, керівництво, відеодиски і навчальні комп'ютерні програми). В освітньому процесі вищих медичних навчальних закладів, до ЕОР що забезпечують самостійну діяльність студентів, відносять:

- електронні навчальні посібники, підручники, мультимедійні енциклопедії і довідники різних типів;
- мультимедіа-лекції з усіх тем курсів спеціальності;

- навчальні середовища – сценарії щодо формування узагальнених умінь і навичок, виконання цілісного дослідження у віртуальній лабораторії;
- моделюючі віртуальні середовища, які забезпечують становлення досвіду прогнозування і моделювання процесів, проектування експериментальних установок, пошуку раціональної логіки й ефективного режиму проведення натурального експерименту;
- мультимедійні тренажери;
- інструментальні програми, що підтримують методику і техніку проведення експерименту (програми математичної обробки результатів вимірювань та їхня графічна інтерпретація: Microsoft Excel, MathCAD Professional, Matlab, Maple, Grapher, Measure і ін.).

Таким чином, необхідно виокремити особливу сферу освітнього простору, яка виникає в процесі взаємодії персональних освітніх просторів суб'єктів освітнього процесу на кордоні відкритого і закритого освітніх просторів, призначену для самостійної роботи студента, який вибирає власну траєкторію її виконання і освоєння. Як доцільно зазначає К. Пашивкіна, досить часто проектування цієї сфери здійснюється спонтанно, «традиційно». Однак, проектний простір є джерелом осмислення інноваційних підходів, дискусійним середовищем, де розгортаються позиції, висловлюються різні думки, народжуються відносини співпраці [4]. Тому можемо стверджувати, що в цих умовах можливим є народження «живого знання», суб'єкт-суб'єктної продуктивної взаємодії викладача-тьютора та студентів, оскільки кожен учасник цього процесу привносить власне «бачення», розуміння, власну, добуту з різних джерел й особистісно-інтерпретовану інформацію, «живе», особистісно-значуще знання [5, с. 318].

Самостійна робота студентів у відкритому освітньому просторі є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності. У контексті сучасної парадигми освіти, самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів та дозволяє розглядати знання як об'єкт власної діяльності студента. Пізнавальна діяльність майбутніх МСС у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та активності, сприяє залученню суб'єкта до творчої діяльності.

У відкритому освітньому просторі самостійна робота студентів вимагає сформованості у них низки додаткових компетенцій: вміння орієнтуватись у системі цифрових інформаційних джерел; каталогізувати колекції мультимедійних об'єктів у авторські файлові системи; працювати з пошуковими системами, відбирати, зберігати і структурувати медіакомпоненти; бути готовим до ефективного використання цифрових навчальних колекцій та інструментів; критично оцінювати цифрові освітні ресурси, які надаються у віртуальному освітньому середовищі.

Розвиток відкритого освітнього простору реалізується шляхом співробітництва його суб'єктів у проектно-дослідницькій діяльності, яке розглядаємо як особливу освітню технологію. Вона реалізує ідеї зв'язку, діалогу, взаємодії, партнерства, спільної діяльності, результатом якої є професійне зростання студента і викладача. Застосування технології співпраці в реальному освітньому процесі ви-

магає створення спеціальних дидактичних засобів. Саме вони підтримують і стимулюють різного роду самостійну інформаційну діяльність студентів на всіх рівнях її здійснення: від елементарної комп'ютерної грамотності до творчості в створенні власних освітніх проектів та виявляється:

1) в освоєнні кожним суб'єктом діалогових технологій взаємодії та забезпечує становлення їхньої готовності брати активну участь у колективній та груповій комунікації, зокрема й комп'ютерно-опосередкованій;

2) уміннях співпрацювати в інформаційно-освітньому середовищі, яке представлено віртуальними спільнотами;

3) здатності до рефлексії та прогнозування власної поведінки і діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища;

4) зміні педагогічної позиції викладача з традиційної стримувальної (авторитарної) на таку, що ініціює становлення суб'єктної позиції студента. Зміна позиції викладача означає його перехід на більш гнучкий режим контролю якості освіти, широке використання форм самоконтролю і взаємоконтролю студентів.

У таких умовах принципово новим підходом до організації самостійної роботи є використання мережевих технологій та телекомунікацій, які надають доступ студентам до значного обсягу інформаційних ресурсів [3, с. 76]. Розгалужені пошукові можливості мережевих систем уможливають оперативний пошук потрібної інформації, перехід від звичайного отримання інформації до активної участі студента в її пошуку.

Таким чином, застосування електронних освітніх ресурсів у процесі організації самостійної роботи майбутніх МСС має низку переваг: навчальні продукти виконані на сучасному рівні; можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи; використання переносу акцентів на електронні носії; варіативність завдань з урахуванням потенційних можливостей та здібностей студентів; підвищення професійної мотивації студентів; можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу. Використання ЕОР в організації самостійної роботи студентів дає змогу не лише інтенсифікувати їхню роботу, а й закладає основи для подальшої постійної самоосвіти, а електронне інформаційне освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу.

Список використаних джерел:

1. Бойко Н. І. Основні педагогічні аспекти використання інформаційних технологій та технологій дистанційного навчання в самостійній роботі студентів / Н. І. Бойко // Збірник наукових статей національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2008. – Вип. 71. – 2008. – С. 63-69.

2. Бородіна Т. Ф. Застосування електронних освітніх ресурсів у освітньому процесі вузу та визначення їх ефективності / Т. Ф. Бородіна // Молодий вчений. – 2014. – № 13. – С. 241-243.

3. Малиновська Н. Я. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ засобами інформаційних мережевих технологій / Н. Я. Малиновська // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2011. – Вип. 4 – С. 73-78.

4. Паши́вкіна К. В. Організація самостійної роботи студентів у ВНЗ засобами інформаційних технологій [Електронний ресурс] / К. В. Паши́вкіна, М. Ю. Марти́ненко // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Вип. 1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_15/.

5. Стеблѡва К. К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій / К. К. Стеблѡва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – Вип. 30-31 (34-35). – С. 317-325.

НАПРЯМ 4. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Василюк А.В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри університетської освіти і права
Університету менеджменту освіти НАПН України*

ВИМОГИ ДО УСПІШНОГО ПРОВЕДЕННЯ РЕФОРМИ ОСВІТИ

Як відомо, реформи завжди супроводжують розвиток освіти. Важливою умовою успішності сучасної освітньої реформи в Україні є державне розуміння важливості освітніх змін, дотримання цивілізованого шляху її організації.

Передусім реформаторські дії повинні підпорядковуватися загальній меті – процвітанню українського суспільства. Щодо цілей освітніх перетворень, то вони випливають із загальної парадигми освіти. Для України загальними цілями реформування освіти є підвищення рівня освіченості суспільства й подолання існуючої функціональної неграмотності; вирівнювання освітніх шансів з підготовки дошкільнят до навчання у школі; доступності до якісної освіти (особливо для сільських дітей); підвищення якості освіти та підвищення ефективності освітніх видатків. Збалансованість загальних цілей і можливостей освітньої реформи – обов’язкова умова та гарантія її успішності.

Проте, щоб реформатори могли визначити окремі цілі освітніх змін, законодавці й політики повинні окреслити, куди спрямовується сучасна Україна, виробити прозору компактну програму суспільно-економічної трансформації суспільства. Одночасно слід визначити місце освітньої реформи в умовах системної трансформації суспільства. Умовою її успішності є державне розуміння важливості освітніх змін, їх усебічна громадська підтримка. Реформа є довготривалим процесом, тому при розробленні її проекту належить враховувати демографічну ситуацію в країні та бачення імовірного шляху цивілізаційного та господарського розвитку суспільства.

Важливим є закріплення за окремими керівниками та рівнями влади (центр, регіони) усієї повноти відповідальності за реалізацію реформи. Основна відповідальність лежить на авторах реформ (передусім міністрі освіти), що має бути окреслено у проекті освітньої реформи.

Необхідний громадський контроль за важливими освітніми змінами, що стане можливим і ефективним за умови відповідної підтримки уряду й забезпечення легітимності громадсько-освітньої діяльності освітніх рад на всіх рівнях (міністерському, обласному, місцевому).

Згідно досвіду різних країн, освітні реформи зазвичай забезпечуються її науковим обґрунтуванням, діагностуванням стану освіти, розробкою пропозицій та

сценаріїв освітніх змін. Для цієї мети створюється комітет експертів, результати досліджень якого зазвичай оприлюднюються у звітах і відображаються у проекті реформи. Такі дослідження здійснюється за різними напрямками: *аналітичному* (діагностика системи освіти на тлі аналогічних досліджень інших країн); *прогностичному* (передбачувані напрями суспільного, господарського, культурного й демографічного розвитку країни); *модельному* (перспективні форми перебудови освіти для забезпечення потреб суспільства в конкретних історичних умовах); *інформаційно-методологічному* (аналіз проектів та досвіду реформування освіти розвинених країн світу, звітів національних і міжнародних освітніх комісій, прогнозів розвитку шкільництва).

Отже, успішність освітнього реформування в Україні можлива за умови забезпечення належного наукового підґрунтя й пропозицій освітніх змін експертами та їх урахування освітніми політиками і реформаторами. Інакше поспішність у підготовці до реформи й недостатня перевірка планованих перетворень призведе до ризикованого експерименту у масштабі усієї країни.

Державна політика у сфері освіти має керуватися системою діагнозів і прогнозів, пов'язаних із економічним і суспільним плануванням. А також створити систему матеріального стимулювання вчителів, методистів, науковців, які приймають активну участь у процесі освітніх перетворень. Під час вироблення освітньої політики варто враховувати європейський досвід та оцінку вітчизняної освіти та проекту реформи закордонними експертами.

Досвід проведених реформ у різних країнах свідчить, що їх успіх значною мірою залежить від педагогічних кадрів, їх професійних компетентностей, мотивації та активного включення до реформаторських починань. Таким чином, реформу шкільної освіти потрібно розпочинати із удосконалення кваліфікації вчителів, підвищення заробітної плати, покращення умов їх праці.

Запровадженню змін в управлінській вертикалі в Україні повинна передувати ґрунтовна пропедевтична робота серед органів управління освітою нижчих ланок і широкими колами громадськості. Зокрема, формування регіональної освітньої політики, переосмислення ролі та функцій працівників місцевих органів управління освітою, підготовка управлінських кадрів, створення структур громадського управління в регіонах, залучення громади до процесу формування й реалізації освітньої політики.

Актуальним є реформа змісту освіти через розробку основ Національного курсу [2] та її якість. Зміст навчання повинен стимулювати динаміку особистісного формування за умови, якщо в освіті будуть враховані та включені всі виміри сутності людини. Тобто, сучасна освіта має допомагати зрозуміти людину як біологічну, психічну, соціальну й культурну істоту, як особистість, а також сприяти її формуванню й функціонуванню у цивілізаційній дійсності. Формування внутрішньої інтегральності особи і цілісного бачення світу вимагає структурування змісту, що передбачає міжпредметні зв'язки. Отже, актуальними є наступні цілі програмної реформи: інтеграція предметів та змісту навчання на нижчих ступенях навчання до спеціальних компетентностей – на вищих; модернізація змісту навчання та його наближення до досвіду учнів; розвиток самостійності учнів через постійне поширення можливості вибору змісту і форм навчання.

Держава встановлює стандарти освіти та здійснює контроль за їх виконанням через моніторинг результатів досягнень наприкінці кожного етапу навчання. На наш погляд, заслуговує на увагу вдосконалення організації рубіжного контролю ключових навчальних компетентностей (державної атестації) наприкінці першого освітнього рівня. Його результати повинні враховуватися на наступному освітньому рівні (зокрема, надання учням, які виявили низькі показники, додаткових занять задля профілактики їх функціональної неграмотності). Тим більше, що запроваджується нова система фінансування середньої освіти за принципом «гроші ходять за учнем» [2].

При проведенні змін у шкільництві, навіть добре підготовлених, не можна уникнути помилок. Коли відбувається експеримент над цілою освітньою системою, то помилки множаться в цілій системі. Для України значно безпечнішим є так званий «клиновий» метод, який полягає у ступінчатих освітніх змінах, перевірених експериментами на меншому масштабі з наступною перевіркою досягнень.

Оцінювання процесу реформування може бути орієнтоване на стратегічні, оперативно-тактичні та поточні зміни. Концентрація на стратегічні зміни спрямована на виявлення того, наскільки реформа може впливати на процес розвитку суспільства в цілому або особливих комплексів суспільного життя. Орієнтація на оперативно-тактичні зміни покликана співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи передбачуваним впливом суб'єктів реформування. Натомість сконцентрованість на поточних змінах сприяє виявленню взаємозв'язків задуму та результату на конкретному етапі процесу здійснення реформи.

Освітня реформа вимагає забезпечення технологією аналізу та оцінювання її результатів. Цьому слугує евальвація реформи, яка здійснюється на різних рівнях і стосується: 1) аналізу глобальних цілей реформи (покращення якості навчання й вирівнювання освітніх шансів); 2) опрацювання системи моніторингу реформи на рівні місцевих органів самоврядування; 3) проведення досліджень щодо окремих питань упровадження реформи, як зв'язок учитель-учень, роль батьків у школі, аналіз системи цінностей у шкільних програмах.

На жаль, на практиці при оцінці реформи часто концентруються на кількісному розвитку, недооцінюючи якість навчально-виховного процесу, економічну ефективність шкільництва та всієї освітньої системи. Оскільки більшість евальваційних досліджень фінансує уряд або локальна влада, досить часто експерти роблять лише те, чого очікують від них спонсори. Кошти подібних досліджень є високими, тому умовами успіху є забезпечення їх фінансової стабільності. У протилежність загальному переконанню, результати оцінювання не є остаточним вердиктом з абсолютною об'єктивністю. Однак, її не можна недооцінювати, оскільки вона дає можливість визначення напрямів освітніх змін, рівня їх глибини та вказівки необхідних коректив.

Питання моніторингу та оцінювання повинні включатися в проект реформи. Експерти мають володіти спеціальними дослідницькими і технічними компетентностями, добре знати зміст досліджуваного об'єкту, бути об'єктивними і відповідальними. Також для оцінювання реформ корисним є обмін експертами з країн

одного геополітичного регіону з наближеними суспільно-економічними умовами, які також беруть участь у міжнародній освітній співпраці. Істотним видається відповідне стажування експертів за кордоном, їх участь в організації та співпраці зі спільних міжнародних проектів. Усе це разом може дати відчутні результати.

Для України важливим є участь у міжнародних програмах оцінювання навчальних досягнень: PISA (2018), TIMSS (2019), PIRLS (2021). Отримані порівняльні характеристики їх результатів можуть стати предметом політичних дискусій і матимуть вплив на освітню політику й практику.

Список використаних джерел:

1. Василюк А. Про деякі умови успішності освітньої реформи // Матеріали Міжнарод. н.-пр. інтернет-конф. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» 31 січня 2017 р. Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017 р. – С. 38-40. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/37/conference_31-31.1.2017.pdf.

2. Дорожня карта освітньої реформи (2015 – 2025). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Зв'язки%20з%20громадськістю/Громадське%20обговорення/08-road-map-sk-end.pdf>.

Дзюбко Л.В.,

старший науковий співробітник

Інституту психології

імені Г.С. Костюка НАПН України

Шатирко Л.О.,

старший науковий співробітник

Інституту психології

імені Г.С. Костюка НАПН України

НОВИЙ ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

Входження системи національної освіти до європейського та світового освітнього просторів передбачає спрямування її ключових положень та критеріїв до міжнародних стандартів. Важливим документом, що регламентує і спрямовує освітні зусилля нашої держави є новий Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект Стандарту № б/н від 26.07.2017 «Державний стандарт початкової освіти») [1]. Прийняття цього документу зумовлено, зокрема, необхідністю оновити його зміст сучасними науковими здобутками, та співвіднести із компетентнісним підходом, який наразі реалізується у початковій школі [2]. Компетентніс-

ний підхід зазначає, що «Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних та міжпредметних компетенцій» [2].

Над цим документом працювали та його обговорювали науковці, педагоги, методисти. Ми здійснили аналіз цього документу як психологи з точки зору вікової та педагогічної психології. Виходимо з того, що ключовою компетентністю початкового навчання визначена компетентність «уміння вчитись». Відповідно змісту означеної компетентності були визначені *параметри психологічного аналізу* Державного стандарту початкової освіти:

– Мотиваційний компонент уміння самостійно вчитися. Визначати мету діяльності, планувати діяльність для досягнення результату.

– Змістовий компонент уміння вчитися. Включення нового знання в систему знань, аналіз знань, уміння виділяти головні моменти, переносити засвоєні знання та вміння в нову ситуацію.

– Процесуальний компонент уміння вчитись. Репродуктивні, пошукові, творчі форми організації процесу навчання, загальнопізнавальні вміння, способи організації навчальної діяльності; організація роботи для досягнення результату.

– Контрольно-оцінний компонент уміння вчитись. Рефлексія й оцінювання власних досягнень, оцінювання отриманого результату.

Представимо результати психологічного аналізу проекту Державного стандарту початкової загальної освіти [1].

Структура Державного стандарту початкової освіти представлена у відповідності з вимогами до документів, які регламентують цілі, зміст, умови і технології реалізації освітнього процесу, очікувані результати, систему оцінювання якості підготовки випускників початкової освітньої ланки. Документ складається із загальних положень, обсягу навчального навантаження, розгляду кожної з освітніх галузей, вимог до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів початкової школи (загальноосвітніх, ключових та вузьконавчальних). У документі представлені базова та варіативна складові частини початкової освіти, які розглядаються не тільки змістовно, а й з різною кількістю резервних годин у навчальних програмах. Важливим і позитивним є визначення гранично допустимого часового навантаження, що сприятиме збереженню здоров'я дітей. Подано дві модифікації навчального плану: для закладів освіти «із українською мовою навчання і з навчанням мовою корінного народу чи національної меншини», що враховує конституційні права дітей [1, с. 3].

У документі побудована матриця відповідності компетентностей і складових частин Стандарту, в якій розподілена сукупність компетенцій випускника на весь період навчання за елементами освітніх галузей. Кожна галузь має загальну мету, загальні цілі. Результати навчання після закінчення 2-го і 4-го класів представлені через цілісний вияв певної компетентності, яка розкривається через її структуру у вигляді «знань», «умінь», «ставлень» та результатів навчання. Визначені (задані) рівні сформованості компетенції після закінчення 2-го і 4-го класів. Такий підхід орієнтований на досягнення максимально можливого для даного віку рівня

компетентності (збільшення уваги до талановитих дітей) разом з тим дозволить «слабким дітям» досягти свого оптимального рівня.

Недостатня реалізація компетентнісного підходу проявляється в неповному відображенні кількості компетентностей та їх параметрів. На жаль, стрижнева, базова компетентність, до якої молодший шкільний вік є чутливим, сенситивним, а саме – вміння самотійно вчитися – не в повній мірі представлена у документі. Можливо саме тому під час розгляду освітніх галузей не в повному обсязі представлені структурні компоненти навчальної діяльності.

Вважаємо, що головною метою освіти у початковій школі має бути успішне формування в учнів уміння самотійно вчитися, критично мислити, оволодіння засобами, інструментами здобування знань (вміння користуватись комп'ютером, знання іноземних мов, потреба у самопізнанні та самореалізації в різних видах діяльності, опановування необхідними практичними вміннями й навичками). Діяльнісний компонент (способи учіння та пізнання) є обов'язковим складником змісту й навчальних досягнень учнів, тому має бути представленим у Держстандарті у повному обсязі, а не лише окремими складовими, адже цілісна структура навчальної діяльності не розвивається в повному обсязі без цілеспрямованого спеціального формування кожної складової. Це має бути закладено у Держстандарті з урахуванням принципу наступності всіх складників зазначеного ключового вміння.

Таким чином, положення нового Державного стандарту значною мірою враховують психологічні засади початкового навчання, забезпечують участь у навчальному процесі дитини як суб'єкта діяльності. У документі враховано нові реалії соціального і освітнього простору, такі як безпека, емоційне благополуччя, підтримка життєвого оптимізму тощо. Документ ґрунтується на гуманістичних цілях і принципах, які враховують вікові особливості, потреби і завдання розвитку дітей у початковій школі. Період навчання у початковій школі зберігає наступність із дошкільним періодом дитинства і вибудовує перспективні лінії розвитку дітей у середній освітній ланці.

Загалом найбільш складною є реалізація компетентнісного підходу за компетенцією «уміння вчитись» – провідної компетентності шкільної освіти, головного психічного новоутворення молодшого шкільного віку. Саме початкова школа закладає основи уміння вчитись і здатність до організації власної учбової діяльності учнів. Але в переважній більшості предметних галузей Державного стандарту не відображено усі складові уміння вчитись, через складність методичної операціоналізації окремих елементів цієї компетентності. Найбільш успішно реалізуються загальнопізнавальні складові процесуального компоненту компетентності уміння вчитись, формування універсальних учбових дій. Різноманітні творчі завдання з опорою на різні рівні засвоєння матеріалу враховують диференціацію навчання. Меншою мірою реалізовані мотиваційний і контрольний компонент компетентності уміння вчитись, рефлексивний компонент учбової діяльності; відсутні завдання спрямовані на підведення підсумків роботи, самооцінки роботи учня, класу. Контрольний компонент уміння вчитись найбільш повно представлений в Держстандарті лише у формі підсумкового контролю. Недостатня увага до контрольної-оцінювальної самотійності ускладнює фо-

рмування таких важливих складових умінь вчитись, як усвідомлення власного поступу в учбовому матеріалі, планування учбових дій при вирішенні поставлених задач, усвідомлення межі відомого й невідомого для себе, пошук і виправлення помилок, визначення власних труднощів та досягнень, прогнозування рівнів складності завдань, самостійна організація та добір завдань, відповідно власним можливостям.

Отже, на основі психологічного аналізу можна вважати, що настанови компетентнісного підходу не є повністю зреалізованими в новому Державному стандарті початкової освіти.

Вважаємо, що новий Державний стандарт початкової освіти необхідно доопрацювати з урахуванням ключової для молодших школярів компетенції – умінь вчитися самостійно. Для цього представити всі складові навчальної діяльності, способи навчальної діяльності (не лише що, але й як), у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки та у змісті обов'язкових результатів навчання. Компетентність «умінь вчитись» повинна не тільки мати свої параметри, але й критерії для різних класів. Це дозволить визначити більш чіткі орієнтири реалізації вимог компетентнісного підходу. Доцільно ввести окремий курс (окремі тематичні заняття), «Умінь вчитись», з метою спеціального опанування школярами загального способу умінь вчитись (цілепокладання, планування, самоконтролю, самооцінювання тощо), ознайомлення дітей із функціями вчителя і учня у спільній навчальній діяльності. Поряд із цим, зауважимо, що психолого-педагогічна концепція не повинна домінувати, затьмарювати науковий зміст предметної галузі. Державний стандарт початкової освіти націлений на результативність початкової освіти, що сприятиме підвищенню рівня її якості.

Р. S. 1) Вважаємо, що словосполучення «морально-етичні цінності» є штампом, краще використовувати словосполучення «моральні цінності», що підкреслить опору, спрямування на внутрішнє утворення, а не на зовнішнє (етичність). 2) Словосполучення «здобувач початкової освіти» – незвичне і «холодне» словосполучення. Слово «учень» краще показує основну мету цього періоду – навчитися вчитися. «Здобувач» – це як екзамен, як досягнення. «Учень» – як простір життя («навчання та формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» [1, с. 7]).

Список використаних джерел:

1. Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти // Режим доступу: http://1a.ucoz.ua/avatar/converted_file_b030b017.pdf.

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

Karpova O.O.,
Dr. Ph., Associate Professor
Odessa National Economic University

Klachkova K.O.,
Student of the faculty of Economics
and Entrepreneurship Management
Odessa National Economic University

Nikolaienko K.A.,
Student of the faculty of Economics
and Entrepreneurship Management
Odessa National Economic University

THE PROBLEMS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN UKRAINE

Ukraine's entry into the European educational environment is an important priority for the development of education and society as a whole. Current reforms of the education system in accordance with the European principles are aimed at the creation of a single labor market, the provision of mobility among teachers and students, the significant improvement of the qualification level of academics and educators, the improvement of professional skills of specialists for the national labor market, and open prospects for the development of science based on innovative and integrative processes.

The need to address the problems in the field of education in Ukraine is of great importance. The solution of these problems is important for the formation and development of the Ukrainian educational system, which is so necessary for our society.

The problem has been revealed in many scientific works (Danilenko, 2009; Karamushka, 2003; Krizkov, 2004; Marmaz, 2014, Khrykov, 2010) but still remains an open question concerning educational management in new socio-economic conditions [5].

To start with, management in the field of education is a specific branch of administrative science, incorporating the sources of pedagogy, psychology, sociology of management, marketing and management itself.

The research has shown that educational management has its own specifics and inherited patterns. In educational management three tools are used:

– an organization, the hierarchy of management, the main tool here is the impact on the person from above with the help of motivation, planning, organization, control, incentives, etc.;

– management culture, which is developed and recognized by society, organizations, social norms and attitudes, behavioral features;

– a market, market relations, which are based on the equilibrium of the interests of the seller and the buyer [1].

Despite the fact that at present the services in the field of educational management are provided by business schools, training centers, etc. higher educational establishments remain a priority.

Since Ukraine signed the Bologna agreement new challenges in the system of higher education have appeared. In addition to the traditional problems such as modular education system, European scale assessment, credit system, etc., Ukrainian universities have started the «struggle» for applicants. It is obvious that the reduction of the student's amount leads to shortening the number of teachers so that the threat of dismissal arises every year. Therefore, an image of an educational establishment becomes a challenge for their administration. This happens because thanks to an image and successful advertising campaign applicants choose a certain educational establishment. The creation of a positive image of an educational establishment is impossible without effective management, which is based not only on the principles of administrative management but also on the knowledge of the market economy, the labor market and, of course, the needs of employers.

It is predicted that by 2018–2019 there will be a minimum number of school leavers in Ukraine. In order to provide the necessary amount of students higher educational establishments are forced to reduce the requirements to applicants on entrance exams. On the other hand, universities might have the opposite problem soon. According to the statistics, the birth rate has risen over the last decade so universities might have a surplus of applicants after that again [2].

The findings have shown that among the external problems of the system of higher education in Ukraine, the following can be defined:

1. Poor financing from the state budget. The state financing of higher education and science in Ukraine is extremely unsatisfactory and does not meet the requirements and norms of «The Law on Education» and «The Law on Higher Education». The government therefore lacks professionals in many spheres because of the scale and quality of the training of scientific and pedagogical staff is decreasing, and the conditions for the research and creative work of scientists and teachers are markedly worsening.

2. The non-satisfactory state of research activity of higher educational establishments at the present stage due to the problems in educational management as well.

3. Low level of educational innovation. At all times, the relatively low rates of research in Ukraine have been perhaps the most important reason that none of our universities was able to enter the top 500 ranking universities in the world [3].

Positive prospects are possible only in case of interaction of the authorities and the educational management system and, as a result, priority directions should be outlined. There is a growing interest in this area, the need for changes is realized, but to increase the trust of business entities to the management of the education system, it is necessary to introduce new approaches, develop programs that will correspond to new requirements.

It is obvious that the future of the nation depends on the present quality of education so the system of higher education forms the most important wealth of the state, i. e. human potential. Therefore, it is fair to assert that the improvement of the quality of higher education and its impact on the development of the economy should become a national priority for the government [4].

The fundamental changes in the socio-economic situation in Ukraine, which have taken place in recent decades, the intensive development of market relations and integration processes also affect the sphere of higher education. Higher educational establishments of Ukraine are in such a competitive situation that requires a special personnel management approach, the need for existing and future university leaders to master such a field of scientific knowledge and management practices as educational management.

Thus, the educational policy of Ukraine is based on the principles of democratization and humanism, oriented towards the achievement of the worldwide recognized educational standards, the revival of the national identity, radical improvement of the content, forms and methods of teaching, and an increase of the intellectual potential of the country.

In our opinion, effective educational management in Ukraine can be realized in case the following steps are made:

- the organization of accessibility to education that is capable to satisfy the educational needs of the population;
- the provision of equal access to education for all people at all levels and levels of education;
- the improvement of the quality of education and establishing compliance in accordance with the requirements of the society;
- the design of an efficient policy for the development and modernization of the system of higher education both at the national and regional levels;
- the creation of the concept for the provision of the continuity of education;
- the integration of educational establishments of various types in new complex educational establishments;
- the provision of fair competitive educational environment between public and private universities.

Of course, the complexity of problems combined with the reduction of public funding requires reviewing the role and functions of the government, organizations, universities, families, students in financing and organizing the overall educational system.

The Ministry of Education and Science in Ukraine is mainly involved into the functions of development of the higher education strategy and controls the processes of its implementation. In relation to institutions of higher professional education, the state is being transformed from a direct supervisor to the customer and the consumer of educational services.

Thus, the particular feature of management of modern educational system should be, first and foremost, the autonomy of educational establishments. It is necessary for higher educational establishments to choose a new direction for the educational process as well as methods, teaching tools, new sources of funding, etc.

To sum up, the Ukraine's state policy in the field of educational management should be aimed at the revival and further development of national scientific and educational traditions, updating of content, forms and methods of teaching, multiplication of the intellectual potential of the society.

References:

1. Baranova N. Management in Educational Practice. – Kazakhstan, 2011.
2. Denisenko A. Problems of Higher Education in Ukraine in Modern Circumstances. – Sumy, 2010 – 56 p.
3. Denisenko M., Breus S. Higher Education in Ukraine: Problems and Possibilities. – Kiev, 2015. –13 p.
4. Dombrovska S. State Mechanisms of Quality Management in Ukrainian Higher Education System. – Kharkov, 2013.
5. Shpak O. Features of Management in the Modern Higher Education System. – Ivano-Frankovck, 2010.

Павлик Н.П.,

*кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри соціальних технологій
Житомирського державного університету
імені Івана Франка*

ПРАКТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У науковій літературі зустрічається плутанина понять технологія, система, методика, метод. Так, Г. К. Селевко [2], описуючи термінологічні нюанси поняття «педагогічна технологія», вибудовує ієрархію взаємозв'язків між поняттями, де найширшим поняттям є «система», що охоплює додатково суб'єктів і об'єктів діяльності; далі – «технологія» як характеристика загального цілісного освітнього процесу із стійкими результатами застосування; нижче – «методика», яка, на відміну від технології, вміщує якісні та варіативно-орієнтувальні умови за формулою «якщо..., то...». Вужчим, відповідно, є поняття «методу» як педагогічного інструменту та обов'язкового компоненту технологій і методик. Найвужчим поняттям виступає поняття «техніка» як сукупність індивідуальних (або індивідуалізованих) прийомів і засобів передачі знань та досвіду від одних суб'єктів освіти до інших.

Ми поділяємо представлену вище думку Г. К. Селевка, водночас, різні погляди щодо співвіднесення окреслених понять є поширеними та дискурсивними. Тому далі по тексту послуговуватимемося наступним розумінням понять «технологія», «методика», «метод», «техніка».

Технологія – заснований на ґрунтовному вивченні проблеми розроблений алгоритм дій для досягнення поставленої мети із заздалегідь очікуваним результатом, що дозволяє ігнорувати вплив особистості користувача технології. Приклади: інформаційні технології, освітні технології, соціальні технології, технології соціальної роботи, дистанційні технології, тощо.

Технологізація освітніх процесів є процесом, спрямованим на пошук умов підвищення ефективності навчання/виховання (1920–1960-ті рр.), врахування інди-

відуальних і вікових відмінностей учасників навчання (1960–1970-ті рр.), системний аналіз вирішення практичних педагогічних запитів (наш час) [1]. Відповідно, наразі технологія є похідною від мети, змісту та оцінки результатів перетворювальної освітньої діяльності.

Методика – фіксована процедура організації/реалізації певних цілеспрямованих дій, що описує цілі, принципи, зміст і методи досягнення певних результатів. Методика часто не передбачає теоретичного обґрунтування одержаних результатів – вона зорієнтована на технічну регламентацію дій суб'єктів освітнього простору. Методика дозволяє конкретизувати освітні процеси через їх алгоритмізацію та опис принципів, особливостей і умов застосування конкретних методів.

Метод – сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного пізнання дійсності; метод відображає способи взаємодії учасників освітнього простору, спрямовані на досягнення педагогічних цілей. Метод потребує теоретичного обґрунтування та апробації як спосіб управління пізнавальною діяльністю інших.

Техніка – індивідуальні уміння організатора неформальної освіти, спрямовані на забезпечення результатів освітнього процесу. Основними компонентами педагогічної техніки є особливості вербального спілкування; невербального спілкування, управління психофізичним станом та психічними процесами.

Розглянемо визначення і сутність основних інструментів неформальної освіти: Асоціативна Карта, Відкритий Простір, Дебати, Майстерня Майбутнього, Навчання на Прикладі, Рівний навчає Рівного, Світове Кафе, Техніка Кола.

Асоціативна Карта – методика навчання, заснована на використанні образів, асоціацій, зв'язків з метою полегшення запам'ятовування та надання навчальному процесу захопливості й ефективності; метод пізнання, що візуалізує нескінченну кількість можливих асоціацій та зв'язків предмету пізнання та систематизує уявлення про нього; техніка візуального відображення ідей/думок та взаємозв'язків між ними; технологія демонстрації інформації будь-якого рівня складності у зрозумілій для сприйняття формі

Відкритий Простір – методика неформального навчання, сфокусована на обговоренні актуальних проблем та пошуку їх рішення, без наявності попереднього плану, окрім поставленої цілі або теми; процес самоорганізації зацікавлених осіб, що дозволяє створювати комунікативний простір для вирішення складних або дискусійних питань; технологія фасилітації, спрямована на пошук вирішення певного завдання.

Дебати – педагогічна технологія публічного обміну думками між двома сторонами з актуальної теми; форма організації діалогічного спілкування задля обґрунтування власної думки; інструмент розвитку навичок критичного мислення та висловлювання; комунікативна гра двох команд з метою переконання у вагомості певної точки зору.

Майстерня Майбутнього – навчальний метод, спрямований на конструюванні моделей майбутнього та заснований на розробці, розгляді й аналізі альтернативних варіантів розвитку сучасності; система організації взаємодії учасників навчання, спрямована на пошук шляхів вирішення навчальної/практичної пробле-

ми; демократичний метод навчання, що розглядається як інструмент демократизації внаслідок залучення учасників до впливу й активної участі у побудові власного майбутнього.

Навчання на Прикладі – активний метод навчання, побудований на описі реальної проблемної ситуації; техніка навчання, що використовує реальні соціальні ситуації, які необхідно проаналізувати, розібратися у сутності, запропонувати можливі рішення та обґрунтувати найдоречніше з них; процес навчання на прикладі документів, що фіксують детально вивчену, якісно представлену складну суперечливу ситуацію із практики діяльності; різновид дослідницької аналітичної / проектної технології, що володіє синергетичним ефектом примноження знань, інсайтів, обміну відкриттями.

Рівний Навчає Рівного – інтерактивна методика навчання, заснована на принципах індивідуального досвіду, обміну знаннями та ідеями, створення ситуації успіху, що передбачає вплив одних учасників групи на інших з метою зміни поведінки; концепція навчання, побудована на «горизонтальному процесі» спілкування рівних за віком, статусом, рівнем, приналежністю до певної соціальної групи; метод навчання, у якому джерелом знань і досвіду виступає не фахівець (педагог, організатор), а власне учасники навчання.

Світове Кафем– комунікативна технологія навчання через спілкування у вільній атмосфері; техніка навчання через обговорення та багаторівневий діалог; метод спільного предметного обговорення учасниками важливих для них питань; методика ведення діалогу, заснована на ідеї «Якщо ви можете змінити свою розмову, то ви можете змінити і своє майбутнє».

Техніка Кола – навчальна / тренінгова / відновна практика забезпечення активної участі в обговоренні проблемної ситуації та прийнятті рішень; метод ненасильницького вирішення конфліктів; техніка залучення до вирішення проблеми усіх зацікавлених осіб через обговорення ситуації та прийняття рішення; форма організації спілкування учасників із складних питань/проблем у атмосфері рівності, взаємоповаги, турботи.

Таким чином, як видно із поданих визначень, не має єдиної точки зору щодо приналежності цих інструментів до технологій, методик, методів або технік педагогічної діяльності. Ми пояснюємо це тим, що, залежно від рівня використання інструменту, він може одночасно являти собою різні методичні змісти. А саме, будучи загальним підходом до організації навчання представляти собою *систему*; будучи алгоритмізованою цілеспрямованою моделлю організації неформального навчання – *технологію*; будучи описаною у умовах регламентації практичних дій організаторів неформальної освіти – *методикою*; будучи відображенням способів взаємодії учасників неформального навчання – *методом*; будучи апробованою та внесеною до індивідуального методичного портфелю лідерів неформальної освіти – *технікою*. Тому ми й пропонуємо у процесі організації неформального навчання послуговувалися терміном «інструмент неформальної освіти» як узагальненим, інтегруючим поняттям.

Відповідно, представлені інструменти володіють, на нашу думку, ознакою універсальності як здатності до відтворення та використання на різних рівнях із

різними цілями на виконання різних соціальних запитів. Водночас, усі представлені інструменти мають спільну основу – вони побудовані на спілкуванні учасників як обміні досвідом, ідеями, баченнями, рефлексіями, цінностями. Тобто, їх основною метою є побудова взаєморозуміння між учасниками неформальної освіти та спільний пошук рішень для особистих/професійних / освітніх завдань. Зазначені інструменти вимагають атмосфери рівності, демократичності, толерантності, поваги до іншості як вихідної умови їх застосування, що забезпечує успіх освітнього процесу незалежно від обраної організаційної форми. В їх основі лежить створення для учасників ситуації успіху, імпауермент учасників неформального навчання через усвідомлення різних станів, різних досвідів, різних правд.

Щодо класифікації представлених інструментів неформальної освіти, то, внаслідок уже зазначених особливостей, усі вони належать до інтерактивних, комунікативних, діалогічних форм організації навчання. Відкритий Простір, Майстерня Майбутнього, Світове Кафе відносяться до конференційних освітніх інструментів, оскільки дозволяють організовувати процес навчання значної кількості незнайомих людей. Як психологічні інструменти навчання можемо виділити Асоціативну Карту та Техніку Кола, що побудовані на активізації психофізіологічних особливостей людини. До педагогічних інструментів відносимо Дебати, Навчання га Прикладі, Рівний Навчає Рівного як такі, що мають достатнє педагогічне обґрунтування, апробацію та опис ефективності застосування у освітніх цілях. Однак, цей поділ є умовним, оскільки усі інструменти інтегрують в собі не лише досягнення різних наук, але й відображають загальні тенденції розвитку суспільства у його прагненні до різноманітності та гуманізації.

Список використаних джерел:

1. Освітні технології: [Навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. д. п. н. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [Учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С. 15-16.

НАПРЯМ 5. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Брушневська І.М.,
старший викладач кафедри педагогіки
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки

КОРЕКЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Науковий аналіз проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) передбачає визначення низки пріоритетних педагогічних умов, використання яких дозволить ефективно побудувати процес формування зазначеного компонента.

Корекційно-дидактичні педагогічні умови покликані дати відповідь на запитання: Ким? Як? Для чого має формуватися комунікативний компонент мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ? Розглянемо зазначені умови.

Зміст запропонованої *методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ* планувався згідно освітніх ліній програми «Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років» [3, с. 10] і включав:

- ігри-заняття, бесіди за тематичним плануванням, тренінги, екскурсії, спостереження;
- дидактичні, настільні, розвиваючі, ейдетичні ігри та вправи, сюжетно-рольові ігри;
- ігри на розвиток зорового, слухового, рухового, складового, граматичного, лексичного, синтаксичного прогнозування;
- конструктивно-будівельні ігри, конструювання з природного матеріалу, піскотерапію;
- ігри для розвитку дрібної моторики, народні, рухливі ігри, зорову гімнастику;
- використання різних видів театру, психогімнастичні вправи, музично-ритмічну діяльність, слухання творів класичної та народної музики, слухання і переказ творів художньої літератури;
- моделювання і аналіз комунікативних ситуацій, складання зв'язних розповідей різного типу.

Розвиток комунікативних навичок у дітей п'ятого року життя із ЗНМ має здійснюватися в умовах:

- використання різноманітних ігор, спрямованих на розвиток комунікативних умінь і навичок;
- інтеграції різних видів ігор-занять в корекційно-педагогічному процесі;
- використання активної ігрової позиції педагога і безпосереднього керівництва іграми дітей.

Отже, запропонована методика формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ [2, с. 12] спрямована на стимулювання комунікативної активності, розвиток навичок ймовірного прогнозування, активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок зв'язного мовлення, попередження аграматизмів, дислексії та дисграфії.

Специфіка прогнозування корекційно-комунікативної діяльності її учасниками. Оскільки педагогічна взаємодія між учасниками корекційно-розвивального процесу не є предметом нашого вивчення, ми лише в загальних рисах окреслимо її особливості в процесі обґрунтування педагогічних умов, необхідних для формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Суб'єктами формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ в дошкільному навчальному закладі є вчитель-логопед, вихователі, практичний психолог, керівник музичний, інструктор з фізичної культури, вихователь-методист та завідувач ДНЗ, сім'я дитини. Як підказує практика, не завжди ці люди виступають як єдина команда, що злагоджено діє на прогнозований результат. А робота з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку в результаті порушень мовленнєвої діяльності, вимагає від усього педагогічного колективу самовіддачі та значного напруження сил. Тому необхідною умовою успішного формування комунікативно активної особистості дитини п'ятого року життя із ЗНМ є створення команди однодумців.

Найчастіше виникають наступні проблеми організації взаємодії всіх учасників корекційно-комунікативного процесу:

- прогнозування цілісності процесу;
- прогнозування системної взаємодії всіх учасників корекційного процесу;
- прогнозування результативності.

Структура прогнозування цілісності корекційно-комунікативного процесу передбачає, насамперед, чітке визначення того, хто із педагогів є домінуючим у вирішенні основних завдань навчання і виховання дітей із ЗНМ в умовах логопедичної групи ДНЗ. За умов функціонування дошкільного навчального закладу компенсуючого типу цю роль виконує вихователь-методист: уточнює посадові обов'язки вузьких спеціалістів, визначає форми і методи їх взаємодії з врахуванням вікових особливостей дітей, контролює ефективність запропонованої системи роботи.

Однак аналіз мережі груп компенсуючого типу у Волинській та Дніпропетровській областях засвідчив, що здебільшого вони входять в структуру загальноосвітніх ДНЗ. Тому за умов функціонування в дошкільному закладі 1-3 логопедичних груп ми вважаємо, що роль прогнозування цілісності корекційно-комунікативного процесу повинні рівнозначно виконувати вихователь-методист та вчитель-логопед.

При такій ієрархії координування системи роботи варто зазначити іще одну особливість діяльності вчителя-логопеда. Специфіка полягає у тому, що якщо кожен з учасників (вихователі, практичний психолог, керівник музичний, інструктор з фізичної культури) прогнозує, планує і виконує свою парціальну частку корекційної роботи, то вчитель-логопед, окрім цього аспекту, повинен здійснювати цілісне педагогічне прогнозування результативності всього процесу, проміжне координування взаємодії та редагування змісту методики роботи. Зазначені аспекти вимагають від особистості вчителя-логопеда ґрунтовних професійних знань, прагнення до постійного самовдосконалення, толерантності, організованості та ін.

Педагогічне прогнозування системної взаємодії всіх учасників корекційного процесу передбачає розуміння кінцевої мети довготривалої роботи з дітьми п'ятого року життя із ЗНМ – формування комунікативно активної мовленнєвої особистості. Система педагогічного впливу кожного спеціаліста ДНЗ має індивідуальні особливості, сфери застосування, методи і прийоми, змістове наповнення. Разом з тим це не є відособлена ланка роботи, яка здійснюється за «закритими дверима». Кожна педагогічна дія, спрямована на розвиток і корекцію дитини – частина єдиної системи. Саме тому системна взаємодія, взаємопроникнення і взаємодоповнення складових корекційно-комунікативної діяльності дозволить досягнути вагомих результатів формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.

Сам процес прогнозування системної взаємодії всіх учасників корекційного процесу фактично має розпочинатися у вересні кожного року в ході проведення «круглих столів» за результатами проведеної діагностики дітей п'ятого року життя із ЗНМ і продовжуватися за потребою протягом навчального року.

Прогнозування результативності корекційно-комунікативного процесу окрім визначення критеріїв та рівнів сформованості комунікативної активності дітей п'ятого року життя із ЗНМ, включає в себе розуміння рівня відповідальності кожного з учасників – педагогів, батьків, адміністрації. Відповідальне виконання кожним поставлених завдань, розуміння перспективи, щоденна системна комунікативна взаємодія з дитиною забезпечить обов'язковий позитивний результат корекційно-розвивальної роботи.

Важливою педагогічною умовою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей п'ятого року життя із ЗНМ є *використання спеціальних методів* у корекційній роботі. Запропонована методика передбачає використання як традиційних методів (словесних, наочних, практичних), так і спеціальних, які обумовлені специфікою мовно-пізнавальної діяльності дітей із третім рівнем мовного розвитку.

Це, зокрема, асоціативні методи:

- метод словесних асоціацій;
- метод вільних асоціацій;
- метод колірних асоціацій;
- метод предметних асоціацій;
- метод нюхових, смакових, тактильних асоціацій.

Вони передбачають пошук дитиною об'єкта, з яким асоціюється запропоноване слово, предмет, ситуація [1]. Використання цих методів під час ігор-занять з дітьми п'ятого року життя із ЗНМ дасть можливість компенсувати недоліки у розвитку пізнавальних функцій, сприятиме корекції відчуттів і повноцінному розвитку комунікативної активності особистості, зробить процес навчання і виховання комфортним і радісним.

Доречними у роботі з дітьми п'ятого року життя із ЗНМ будуть і кінестетичні методи, при яких сприймання і передача інформації здійснюються за допомогою м'язових зусиль та інших відчуттів тіла.

Ефективність застосування в корекційно-комунікативній діяльності кінестетичних методів обумовлена специфікою взаємозв'язку рухових, психічних та мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ. Розвиток скоординованої системи міжканалізаторних зв'язків, активування роботи всіх аналізаторів, одночасний розвиток і корекція порушень загальної моторики, функціональних можливостей кистей і пальців рук, артикуляційної моторики сприятиме підвищенню результативності корекційної роботи, ефективному формуванню мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ.

Список використаних джерел:

1. Брушневська І.М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення засобами ейдетики. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС»ЛТД, 2014. – 102 с.
2. Брушневська І.М. Педагогічне моделювання комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. – Луцьк: Терен, 2017. – 42 с.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. – К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.

Дичок Т.П.,

здобувач кафедри спеціальної освіти

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ ПІСКОВОЇ ТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Формування правильної вимови у дітей – досить складний процес, дитині потрібно навчитися керувати своїми органами мовлення, здійснювати контроль за мовленням оточуючих та власним. В роботі з дітьми (а особливо з тими, що вже мають порушення мовлення) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції

дрібних м'язів рук. Рухи рук тісно пов'язані з мовленням, вони є одним з факторів його формування.

Зв'язок рухів руки з мовленням був відмічений ще в 1928 році. Пізніше, на основі спеціально проведених дослідів було висунуто думку про те, що рухи пальців рук стимулюють розвиток центральної нервової системи і прискорюють розвиток мовлення дитини [1, с. 124-131].

Цікавий онтогенез розвитку дій рук дитини. Одним із перших учених, який піддав критиці теорію спадкової зумовленості розвитку рухів рук дитини як результат дозрівання певних нервових структур був І. Сеченов. Він стверджував, що рухи рук людини не зумовлені спадково, а виникають у процесі виховання і навчання як результат утворення асоціативних зв'язків між зоровими відчуттями, дотиковими і м'язовими у процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем [5, с. 23].

Численні дослідження О. Бот, О. Ісеніної, О. Мастюкової, М. Іпполітової, Л. Фоміної та ін. показали, що удосконалення мовленнєвих реакцій прямо залежить від ступеня тренування рухів пальців, адже саме розвиток дрібної моторики позитивно впливає на функціонування мовленнєвих зон кори головного мозку. Беручи до уваги вищеозначене, Ю. Рібцун особливу увагу приділила обстеженню пальчикової моторики.

Тренування рухів пальців рук дітей покращує не тільки рухові можливості дитини, а й розвиток психічних і мовних навичок. У свою чергу, формування рухів руки тісно пов'язано з розвитком рухового аналізатора і зорового сприймання, різних видів чутливості, просторового орієнтування, координації рухів та ін.

Рухова, мовленнєва функції дитини, як і інші вищі психічні функції, не дані їй одвічно, вони проходять тривалий шлях, починаючи із внутрішньоутробного розвитку. Цей шлях індивідуальний і нерівномірний. У певний період усі процеси синхронізуються, щоб створити разом цілісний ансамбль мовленнєвої діяльності, який здатний адекватно реагувати на ті вимоги, які дитині висуває соціум [5, с. 15].

У процесі спеціального навчання дітям важко відтворювати певне положення пальців за зразком. Досвід практичної роботи показує, що інструкція з першого подання, а іноді й після багатьох повторень, майже не реалізується. Діти не володіють одночасним виконанням рухів пальців обох рук. Усі ці порушення в моторній сфері обумовлюють труднощі в навчальній діяльності дітей (письмо, малювання, аплікація, ліплення, конструювання). Порушення тонких довільних рухів пальців та кистей рук спостерігаються в значній кількості дітей, особливо у дітей з різними психофізичними вадами в розвитку.

З самого раннього віку необхідно починати роботу з розвитку дрібної моторики. Вже в ранньому дитинстві можна виконувати масаж пальчиків, впливаючи тим самим на активні точки, які пов'язані з корою головного мозку. В ранньому та молодшому дошкільному віці необхідно виконувати прості вправи, які супроводжуються віршованим текстом, не забувати про розвиток елементарних навичок самообслуговування: застібання та розстібання гудзиків, зав'язування шнурків і т. п. і, звичайно, в старшому дошкільному віці робота з розвитком дрібної

моторики та координації рухів руки має стати важливою частиною підготовки до школи [2, с. 13].

Для дитини гра з піском є природним способом самовираженні. Дитячий психотерапевт Дж. Лінії порівнював привабливість піску для дітей з магнітом: «Перш ніж вони встигають усвідомити, що вони роблять, їх руки самі починають просівати пісок, будувати тунелі, гори і русла річок».

Суть процесу пісочної терапії полягає в тому, що в пісочниці (специфічному підносі певного розміру і кольору) з вологим або сухим піском клієнт створює ландшафт і розташовує мініатюрні предмети. У процесі створення пісочної композиції, програвання історії, на думку К. Юнга, відбувається вивільнення заблокованою енергії і активізація можливості самоцілення, закладеної в людській психіці.

Якщо дитина хвилюється під час мовлення і крутить в руках предмети, не слід їх вихоплювати з рук – так організм дитини скидає збудження. В таких випадках пальчикові ігри в піску будуть стабілізувати емоційний стан дитини.

Розвиток дрібної моторики руки корелює з розвитком мовленнєвої діяльності дошкільників. Вперше такі дослідження проводилися М. Кольцовою [4, с. 38].

Для розвитку дрібної моторики можна виділити наступні види ігор у пісочниці:

- Відбитки наших долонь.
- Знайди скарб у піску.
- Гра «Міна».
- Пізнавальні ігри.
- Гра-знайомство з навколишнім світом [3, с. 38].

Робота з розвитку дрібної моторики повинна проводитись регулярно, адже саме тоді буде досягнений вагомий ефект від цих спеціальних вправ. Завдання в пісочниці з розвитку рухів пальців рук приносять дитині радість та не викликають перевтомлення. Велике значення в таких іграх-вправах має текст. Він має бути веселим, доступним для дітей дошкільного віку з ЗНМ. Необхідно пояснювати значення тих чи інших рухів чи положень пальців, зацікавлювати дітей у виконанні цих рухів, створювати сприятливий емоційний настрій.

Подолання та запобігання мовленнєвим порушень за допомогою піскової терапії сприяють гармонійному розвитку творчих сил особистості дитини, усувають перешкоди для реалізації її суспільної спрямованості, здобування знань.

Таким чином кисть руки дитини слід розглядати як орган, що активізує та стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує роботу кожного відділу, позитивно впливає на формування в дошкільників із ЗНМ вищих пізнавальних функцій, а особливо мислення й мовлення. Для того, щоб дрібна моторика рук виконувала велику місію, покладену на неї, необхідно використовувати в роботі з дітьми цікаві нетрадиційні техніки. А з використанням пісочної терапії регулярно, всебічно та методично грамотно можна досягти найбільшого ефекту від усієї проведеної роботи.

Список використаних джерел:

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку / Л. Л. Биковець // Таврійський вісник освіти. – 2012. – № 2. – С. 124-131.
2. Логопедія: підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 4-те, перер. та доповн. Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. – 856 с.
3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. – Спб.: – 2006. – 176 с.
4. Федій О. А. Естетотерапія. Навч. посіб. 2-ге вид. перероб. та доп. / О. А. Федій. – К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 304 с.
5. Яловська О. О. Пальчики дошкільнят: розвиваємо руку – розвиваємо мозок / О. О. Яловська. – 2-ге вид. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – С. 228.

Кузнецова Т.Г.,

*доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Донбаського державного педагогічного університету*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПО ЗАУЧУВАННЮ ВІРШІВ ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

На сучасному етапі важливою метою навчання та виховання дітей, які страждають на дитячий церебральний параліч (ДЦП), є повноцінна інтеграція їх у суспільство, створення таких умов, які дозволять на рівні із здоровими однолітками повноцінно реалізовувати свої потреби, оволодівати інтелектуально-естетичними та моральними цінностями суспільства.

При ДЦП виявляється складна структура дефекту. Дефіцитність моторної сфери обумовлює порушення рухової, сенсорної, когнітивної, соціальної, емоційно-вольової сфери і пов'язаний з ступенем важкості ураження опорно-рухового апарату. Тому важливим завданням корекційної роботи з дошкільниками, які страждають на ДЦП, є створення умов для повноцінного розвитку всіх психічних процесів, пізнавальної діяльності, соціального розвитку, зведення до мінімуму наслідків розладів за допомогою нових адекватних педагогічних засобів виховання, навчання і корекції та впровадження інноваційних технологій в корекційно-логопедичну роботу.

Важливим та дійовим засобом роботи з розвитку пам'яті, мовлення, мислення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з дитячим церебральним паралічем, формування у них художньо-естетичного смаку, творчої уяви є заучування віршів. Заучування віршів дає можливість корекції багатьох психічних функцій та пізнавальних процесів, сприяє більш успішному навчанню у школі. Робота ускладнюється через особливості їх психофізичного розвитку, які обумовлені тяжкими порушеннями окремих аналізаторних систем, зокрема рухового аналізатору та мовлення.

У працях багатьох авторів (В. К. Воробйової, Н. С. Жукової, О. М. Мастюкової, Т. Б. Філічової та ін.) підкреслюється, що характерною ознакою групи дітей цієї категорії є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, афазія, стерті та інші форми дизартрії, затримка психічного розвитку тощо).

О. М. Вінарська, О. Є. Грибова, Л. М. Єфіменкова основним дефектом мовлення дітей із ДЦП вважають дефіцитарність їх мовленнєвих можливостей. Вади функціонування мовленнєвої діяльності у дітей проявляються у зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуалізації знайомих слів, у порушенні програмування висловлювання. Про це вказують в своїх трудах Н. С. Жукова, А. К. Маркова, О. М. Мастюкова.

О. М. Мастюкова, Ю. В. Рібцун, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун вказують на різний рівень сформованості у дітей із недорозвитком мовлення психічних функцій загалом та інтелектуального розвитку зокрема. У більшості з них переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. С. Д. Яковлева зазначає що пам'ять дітей з ДЦП у поєднанні з психічним недорозвитком відрізняється недостатністю об'єму запам'ятовування, труднощами прийому, зберігання та відтворення інформації. Неможливість опосередкованого запам'ятовування зумовлена труднощами смислової організації матеріалу, що запам'ятовується. Таким дітям важко вивчити лічилку, вірш, грати пальчиками. Проблема може бути в тому, що діти не здатні зосередитися на достатньо довгий проміжок часу, погано розуміють звернене мовлення, в них порушена вимова окремих звуків, не розвинена пам'ять. Таким дітям потрібно більше часу, щоб у них виникла зацікавленість до віршів, приказок, ігор з пальчиками.

Ю. В. Рібцун вважає, що використання ігрових форм корекції та навчання дають можливість підвищити ефективність взаємодії педагога і дітей, продуктивні форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу. І. Грицюк у системі корекційної роботи з такими дітьми важливе місце відводить музиці. Вона зазначає, що музика не лише формує почуття прекрасного, підвищує емоційний стан, посилює мотивацію навчання. Найважливішими виразними засобами музики служать ритм і темп, дотримання яких вкрай важке для дітей з ДЦП. Різні порушення м'язового тону (спастичність, регідність, гіпотонія, дистонія), наявність гіперкінезів, тремору, синкінезії не дають можливості виконувати рухи в заданих ритмі і темпі.

Важливе місце у системі роботи по заучуванню дошкільниками із ДЦП віршів на пам'ять ми надаємо методу опрацювання поетичних творів. Читання і заучування віршів допомагає більш швидкому збагаченню їхнього мовлення, розвиває естетичні почуття, укріплює пам'ять образну, пов'язану з уявою, і вербальну, пов'язану з мисленням, дозволяє дітям помічати співзвучність, мелодійність промови, і навіть вирішує завдання формування звукової культури промови: допомагає оволодінню засобами звукової виразності (тон, тембр голосу, темп, сила голосу, інтонація), сприяє виробленню чіткої дикції.

Під час заучування віршів ми вирішували відразу декілька завдань: викликали інтерес до вірша та бажання його вивчити, допомагали зрозуміти зміст загалом та окремих важких місць і слів, забезпечували запам'ятовування, навчали виразно читати перед слухачами, виховували любов до поезії.

Одна з найбільш розповсюджених причин поганого запам'ятовування вірша полягає в тому, що дитина з ДЦП не уявляє його зміст, а сформовані в неї образи нечіткі, неяскраві, не викликають відповідних почуттів. Для того щоб зрозуміти, відчувати те, що заклав автор, треба докласти зусиль, підключити творчу уяву. Корекційна робота передбачає необхідність саме в цей період озброїти дитину прийомами образного сприймання віршів, які допоможуть зрозуміти зміст і створити умови легкого запам'ятовування: використання рухів, опора на малюнки та іграшки, інсценування, драматизація, музичний супровід, малювання дітьми віршів (схеми), заучування за готовими схемами.

Заучування віршів за допомогою підготовлених схем. Схема не дає нових знань, а використовується для систематизації тих, які вже є, тому зміст понять може змінюватися лише за умов, якщо дитина знайомиться з новими видами предметів, явищ, галузей діяльності. Складання разом із дітьми схем-моделей слугує приводом для уточнення і доповнення набутих раніше знань.

Особливо діти люблять заучування віршів за схемами, які створюються разом, колективно, оскільки в цьому відчувається спільна діяльність з високим позитивним результатом і дитина стає активним учасником навчального процесу.

Структура заняття на заучування вірша має багато спільного зі структурою заняття-переказу, де діти також вчать виразно передавати прослуханий текст. Зазвичай на заучування відводиться 5-7 хвилин, а потім проводиться індивідуальна робота, при цьому щоразу змінюється форма повторення (під час гри, на заняттях з аплікації, малювання тощо). Обов'язковим є використання ілюстрацій, які роблять зміст вірша дуже наочним.

Заучування віршів за допомогою супровідного малювання. Малювання розвиває не тільки мовлення, але й абстрактне та логічне мислення, уяву. Чільне місце в роботі по заучуванню віршів, за допомогою дитячих малюнків, відводиться розвитку руки, рух пальчиків тісно пов'язаний з мовленнєвою функцією. Спочатку розвиваються тонкі рухи пальців рук, потім формується артикуляція складів. Удосконалення мовленнєвих реакцій залежить від ступеня тренування рухів пальців рук. Кисть руки можна співвідносити з органом мовлення - артикуляційним апаратом. Виходячи з цієї точки зору проєкція руки є ще однією мовленнєвою зоною мозку. Тому заучування віршів за допомогою малювання, є важним засобом корекції недоліків психофізичного розвитку дітей із ДЦП, допомагає виховувати впевненість у своїх силах і здібностях.

Дефектолог читає вірші по одному рядку, а діти малюють, використовуючи інноваційні технології малювання: малювання свічкою; малювання сірником; малювання долонькою, пальчиком тощо, в залежності від змісту твору («Снігова баба», «Пролісок», «Котики-воркотики»).

Навіть міркування дитини щодо того, як і що малювати, вже допомагає запам'ятати вірші. У результаті вірш зберігається в пам'яті дитини надовго, легко відтворюється, використовуються в усному мовленні і справляє значний вплив на розвиток її словника. Педагог повинен прагнути до того, щоб слова, почуті на занятті, входили до активного словника дітей, адже що більше знає дитина віршів, то багатіше її мовлення.

Заучування віршів за допомогою рухів. Для того щоб діти яскраво уявили те, про що розповідається, зміст деяких слова, характеристику героїв, подій, доціль-

но використовувати допоміжні жести. Не треба показувати всі слова вірша, тільки основні, які будуть опорами.

За результатами корекційного навчання було зроблено висновки, що при заучуванні віршів дітьми з ДЦП необхідним етапом є створення чітких образів для вільного оперування ними, що сприяє вільному запам'ятовуванню поетичних творів та розвиває пам'ять, мовлення, образне мислення та уявлення цих дітей.

Список використаних джерел:

1. Базова програма «Я у світі»: пошук нових підходів: Інформаційно-методичний часопис / Укл. Н.В. Губанова, С.І. Макаренк, Я.В. Смірнова. – Донецьк: Витоки, 2010. – 464 с.

2. Гавриш Н.В. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі / Н.В. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3.

3. Грицюк І. Особливості розвитку дитини з дитячим церебральним паралічем / І. Грицюк. / Освіта регіону. – 2013. – № 2. – С. 295-300.

4. Рібцун Ю.В. Мовленневої намистинки для маленької дитинки: навч.-метод. Посіб. / Ю.В. Рібцун. – К.: Літера, 2010. – 160 с.

5. Савчук Л.О. «Особлива» дитина в навчанні / За мат. наук.-мет. пос. «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – Рівне: РОШПО, 2010. – 44 с.

6. Яковлева С.Д. Психологічної корекції вищих психічних функцій при дитячому церебральному паралічі / С.Д. Яковлева // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XIII Ч. 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006. – 2013. – С. 386-391.

Махоня В.І.,

*аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка*

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (ДИСГРАФІЙ)

Проблема вивчення і корекції специфічних порушень мовлення у дітей в даний час є одним з найбільш актуальних завдань логопедії. З початком навчання в школі у деяких дітей виявляються труднощі в опануванні процесом читання і письма. З кожним роком в початковій школі збільшується кількість дітей з різними видами дислексій та/або дисграфій. У м. Суми (Україна) стійкими порушеннями писемного мовлення страждають близько трьохсот дітей (за даними Сумської міської логопедичної служби на травень 2017 р).

Вчителі початкових класів досить часто зустрічаються з тим, що діти не розрізняють фонем рідної мови. На письмі такі школярі пропускають букви в словах, пишуть їх в неправильному порядку, в дзеркальному відображенні. Вони частіше за інших дітей роблять грубі, специфічні помилки. Під час читання такі учні пропускають слова і цілі рядки, перечитують одну і ту ж фразу кілька разів, повільніше своїх однолітків сприймають і розуміють прочитане. Вони списують з дошки не запам'ятовуючи слова, і зв'язують з оригіналом кожне з написаних слів, тим часом, знову роблячи пропуски. У них плутанина з написанням літер схожих за обрисом, або які складаються з подібних елементів. У цих дітей проблеми з орієнтацією, вони постійно плутають праву і ліву сторони.

У дітей-дисграфіків відзначається несформованість багатьох психічних процесів: зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень, слухо-вимовної диференціації звуків мовлення, фонематичного, складового аналізу і синтезу, лексико-граматичної будови мовлення, розлади пам'яті, уваги, сукцесивних і симультанних процесів, емоційно-вольової сфери тощо [2, с. 69-71].

Вперше дослідженням проблеми порушень процесів читання та письма у кінці XIX – початку XX ст. перейнялися такі вчені, як А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гінельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург та ін. [1, с. 328-329].

Серед вітчизняних авторів, які присвятили свої роботи проблемі вивчення порушення писемного мовлення у дітей слід зазначити такі персоналії: Н. Чередниченко, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Вчення про порушення писемного мовлення існує вже понад 100 років. Однак і до теперішнього часу питання діагностики та корекції цих порушень є актуальними і остаточно не вирішеними.

Українським фахівцем Л. Журавльовою були проведені дослідження стану писемного мовлення учнів початкових класів загальноосвітньої школи. Під час аналізу результатів увага зверталася тільки на присутність специфічних помилок, які говорять про наявність порушень письма (дисграфій). Виявилося, що такі помилки мали місце у 30% учнів. Це свідчить не тільки про неймовірно велику поширеність дисграфій серед учнів загальноосвітніх шкіл, але також і про труднощі подолання даного порушення.

На сучасному етапі розвитку логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів дисграфії, структури, розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфій: І. Єфименкова, О. Корнев, Р. Лалаєва, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Садовникова, Є. Соботович, О. Токарєва, С. Яковлев, Л. Козирєва, Є. Мазанова [2, с. 65-66].

Сьогодні, у межах нейропсихологічного підходу робляться спроби представити класифікацію різних видів порушення письма. Наприклад, Т. Ахутіна (2001) з позиції нейропсихологічного підходу виділила варіанти труднощів письма, які часто зустрічаються у дітей, але механізми яких майже не висвітлені в логопедичній (педагогічній) літературі. Зокрема, автор виділила труднощі письма за типом регуляторної дисграфії, обумовленої несформованістю довільної регуляції дій (функцій планування і контролю). Так, у дітей з цими порушеннями відзначаються проблеми в утриманні довільної уваги, труднощі орієнтування в завданні, імпульсивність рішень і інертність, труднощі в переключенні з одного завдання на інше. У письмі характерні помилки спрощення програми за типом патологічної

інертності. До них відносяться: інертне повторення (персеверація) букв, складів, слів, типів завдань; пропуски букв і складів; передбачення (антиципація) букв і злипання (контамінація) слів. Для дітей з регуляторною дисграфією характерні труднощі мовного аналізу, що є яскравим проявом зниження орієнтовної діяльності [3, с. 285-287]. Неможливість розподілити увагу між технічною стороною письма і орфографічними правилами призводить до того, що діти не дотримуються правил написання великої літери, ненаголошених голосних тощо.

Як зазначає Є. Логінова (2004), психо-фізіологічна, клініко-психологічна і нейропсихологічна характеристика дисграфії з позиції її природи (порушення мозкових механізмів, порушення формування та розвитку вищих психічних функцій) мають велике значення для з'ясування причин виникнення цього дефекту, його психопатологічних механізмів. Клінічні та нейропсихологічні дослідження дозволяють розширити уявлення і про симптоматику дисграфії, не обмежуючи її тільки помилками під час письма, але характеризуючи також особливості психічної організації дитини, що страждає порушенням писемного мовлення [3, с. 286].

Як стверджує С. Конопляста, дисграфія супроводжується і немовленнєвою симптоматикою (неврологічними порушеннями, порушеннями пізнавальної діяльності, сприймання, пам'яті, уваги, психічними порушеннями тощо). Немовленнєві симптоми визначаються у цих випадках не характером дисграфії і не включаються в її симптоматику, а разом з порушенням письма належать до структури нервово-психічних і мовленнєвих розладів (алалії, дизартрії, порушеннях мовлення, розумовій відсталості тощо) [4, с. 62].

Симптомами дисграфії прийнято вважати стійкі помилки в письмових роботах дітей шкільного віку, які не пов'язані з незнанням або невмінням застосовувати орфографічні правила. Так, Р. Лалаєва, характеризуючи помилки при дисграфії у відповідності з сучасною логопедичною теорією, виділила такі її особливості: помилки при дисграфії є стійкими і специфічними, що дозволяє виділяти їх серед помилок, характерних для більшості дітей молодшого шкільного віку в період початку оволодіння письмом; дисграфічні помилки є численними, повторюваними і зберігаються тривалий час, пов'язані з несформованістю лексико-граматичної сторони мовлення, недорозвиненням оптико-просторових функцій, неповноцінною здатністю дітей диференціювати фонему на слух, аналізувати речення, здійснювати складовий і фонематичний аналіз та синтез [3, с. 286-287].

Дослідники по-різному характеризують види дисграфічних помилок. Наприклад, Р. Лалаєва виділяє наступні групи помилок при дисграфії: спотворене написання букв; заміна рукописних літер, що графічно схожі, а також позначають фонетично подібні звуки; спотворення звуко-буквеної структури слова (перестановки, пропуски, додавання, персеверації літер, складів); спотворення структури речення (роздільне написання слова, злите написання слів, контамінації слів); аграматизми під час письма [4, с. 59].

Незаперечним є факт актуальності даної теми та необхідності подальших розробок в напрямку профілактичної та корекційної роботи, що підтверджується збільшенням кількості дітей з даним порушенням у початковій школі. Необхідним є вдосконалення і здійснення такого напряму логопедичної роботи, як корекція наявної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку, а саме здійснення логопедичного супроводу дітей цієї нозології.

Список використаних джерел:

1. Логопедия: Учебное пособие для студентов пед.ин-тов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева – М.: Просвещение, 1989. – С. 328-341.
2. Лозович О. Д., Тур Р. Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці: Методичні рекомендації / О. Д. Лозович, Р. Й. Тур. – Херсон: РПО, 2003. – С. 64-73.
3. Лурия А. Р. Письмо и речь: Учебн. пособие для судентов высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр, 2002. – С. 281-287.
4. Хілько А. С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії / А. С. Хілько / Слов'янськ: СДП, 1994. – С. 58-63.

Снісаренко О.І.,

аспірант кафедри психокорекційної педагогіки

Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова

КОРЕКЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

За статистичними даними, у 2016/2017 навчальному році в інклюзивних класах навчаються 4180 учнів, що на 53,6% (або на 1460 учнів) більше у порівнянні з 2015/2016 навчальним роком (2720 учнів). Кількість дітей у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл (інтегроване навчання) у 2016/2017 навчальному році збільшилася на 7,7% (або на 404 учні) і складає 5669 учнів (у 2015/2016 навчальному році – 5265 учнів). З них майже 10 тис. учнів навчаються в спеціальних та інклюзивних класах в умовах загальноосвітнього закладу. Найпоширенішими нозологічними групами є: тяжкі порушення мовлення, інтелектуальна недостатність, порушення опорно-рухового апарату і затримка психічного розвитку. Діти категорії ЗПР складають 46% чисельності від усього контингенту інклюзивних учнів по причині реорганізації шкіл-інтернатів і класів інтенсивної педагогічної корекції згідно Постанови КМУ від 26 жовтня 2016 року № 753 [1, с. 5-22].

Це свідчить про те, що перший етап реформування української освіти через інтеграцію осіб з особливостями психофізичного та інтелектуального розвитку в загальноосвітні заклади, завершився. Вживання понять «інклюзія» та «інтеграція» в освіті вже потроху стає буденною справою. Прийнято півсотні нормативно-правових документів, які встановлюють порядок «включення» особливої дитини до загальноосвітнього простору.

Аналізуючи науково-теоретичні принципи інклюзії, які закріплені на законодавчому рівні, стає зрозуміло, що механізм «інтеграції» особливої дитини до масової школи майже не відрізняється від системи навчання учнів з типовим розвитком. Хоча певна відмінність і існує – це наявність корекційного компоненту (спрямованості).

Навчання інклюзивних учнів здійснюється за типовими навчальними планами, програмами рекомендованими МОН для загальноосвітніх навчальних закладів. Інваріантна складова типових навчальних планів обов'язково включає години корекційно-розвиткових занять, спрямованих на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів. Зміст корекційно-розвиткової роботи визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань та напрямів такої роботи [2; 3].

Корекційна спрямованість – комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини [2; 3].

Тривалість групового заняття з корекції розвитку становить 35-40 хвилин, індивідуального – 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два – шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами [2; 3].

Оскільки «нозологічна група ЗПР» складає вагомий відсоток інтегрованих учнів, то доцільно зупинитися на основних завданнях корекційно-розвиткових занять передбачених для таких дітей, а саме:

- Цілеспрямоване формування пізнавальної діяльності: розвиток сенсорно-перцептивної діяльності і формування еталонних уявлень; розвиток мнемічної діяльності різної модальності; формування мислинневої діяльності у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком; розвиток розумових здібностей шляхом опанування дій заміщення і наочного моделювання в різних видах діяльності (навчальна, предметно-практична); розвиток творчих здібностей.

- Формування навчальної та предметно-практичної діяльності (мотиваційного, орієнтовно-операційного і регуляційного компонентів): цілеспрямоване формування навчальної діяльності: вміння програмувати, контролювати, регулювати й оцінювати результати виконання завдань; всебічний розвиток предметно-практичної діяльності.

- Корекційний розвиток емоційно-вольової сфери: формування здатності до вольових зусиль, довільної регуляції поведінки; подолання вже сформованих негативних якостей особистості; попередження й усунення афективних, негативних відхилень у поведінці.

- Розвиток мовлення. Розвиток усного мовлення шляхом: корекції порушень звуковимови, одночасно з формуванням фонематичних процесів; розвиток лексики й граматичного ладу мовлення; розширення обсягу словника, уявлень про довкілля у процесі мовленнєвої й пізнавальної діяльності; формування управління й узгодження слів у реченні, зв'язного мовлення; ініціацію контакту, взаємодію та підтримування спілкування зі значущими дорослими та однолітками. Формування писемного мовлення у процесі: розвитку фонематичного, складового аналізу й синтезу; становлення синтетичних прийомів поскладового читання; фо-

рмування мотивації оволодіння графічним зображенням букв й розвиток смислового програмування письмового висловлювання; формування мовних операцій.

- Розвиток психомоторики. Формування рухових вмінь та навичок; розвиток координації рухів, спритності, сили, витривалості; розвиток відчуття ритму; розвиток правильної постави, ходи, грації, рухів; розвиток загальної та дрібної моторики; розвиток моторних функцій і дихання. В Постанові КМУ № 588 від 09.08.2017 зазначена кількість часу на корекційно-розвиткові заняття для кожної нозологічної групи – це 3-8 годин на тиждень. Згідно рекомендацій ПМПКа відображених у Витягу з протоколу засідання призначається відповідна кількість годин для кожної дитини окремо. Також психолого-медико-педагогічна консультація рекомендує логопедичний та психологічний супровід [2].

На практиці, це виглядає так. Наприклад, рекомендовано 5 годин корекційно-розвиткових занять і логопедичний супровід. По положенню логопед має працювати з дитиною не менше двох разів на тиждень. Отже з п'яти годин лишається три. Психолог також дуже важливий спеціаліст, тому він отримує дві години на тиждень. Що лишається вчителю-дефектологу – 1 година! на тиждень. Ми вище розглянули всі напрямки корекційного-розвивального впливу на інклюзивну дитину і в законотворчих положеннях прописано, що ці заняття проводить як практичний психолог так і дефектолог.

Але чомусь на практиці години логопедичного супроводу не йдуть окремим пунктом. І виникає питання, як зустрічаючись з дитиною один раз на тижні вчитель-дефектолог може вирішити завдання передбачені індивідуальною програмою розвитку (ІПР) і стати активним учасником «команди супроводу дитини з ООП».

Звернемо увагу на те, що навчальний процес в спеціальному закладі був повністю пронизаний корекційно-розвивальною складовою і існував в рамках корекційно-виховної системи. Науковці і практики корекційної освіти роками вибудовували атмосферу компенсуючого розвитку для кожної дитини з дизонтогенезом.

Освітня інтеграція натомість пропонує не атмосферу, а лише корекційний компонент, який не має інтенсивної дії в умовах загальноосвітнього закладу. Як наслідок, компенсаторні можливості дитини поступово втрачаються без належної підтримки з боку відповідних спеціалістів. Так учні з особливими потребами, що знаходяться серед здорових однолітків дуже добре соціалізуються, але прогалини в знаннях лишаються і поглиблюються з кожним роком. Тим більше в атестаті, який вони отримують по закінченню загальноосвітньої школи відображається рівень знань, а не рівень соціалізації дитини.

У висновку зазначимо, що корекційний компонент психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями розвитку відображений в програмах рекомендованих МОН України, які охоплюють молодшу шкільну ланку (1-4 класи). Хоча в середній школі проблема лишається і можна сказати навіть збільшується в розмірах. Інклюзивні учні 5-9 класів лишаються без належного інтенсивного корекційно-розвивального супроводу, який щодо дизонтогенезу завжди буде актуальним і незамінним до кінця навчання в загальноосвітньому закладі.

Список використаних джерел:

1. Інформація про стан виконання зобов'язань України за Конвенцією про права осіб з інвалідністю в галузі загальної середньої та дошкільної освіти // Веб-сайт МОН України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-\(5\).doc](http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-(5).doc) – Назва з екрану.
2. Наказ МОН України «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа) № 80 від 28.01.2014 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/NMO-80.docx – Назва з екрану.
3. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» № 872 від 15. 09.2011 (Із змінами внесеними згідно Постанови КМУ № 588 від 09.08.2017) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> – Назва з екрану.

НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Ларін Д.І.,
*аспірант кафедри загальної психології,
член Ради молодих вчених факультету психології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

ПРОБЛЕМА ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Розвиток психологічної науки значною мірою визначається тим, наскільки правильно, всебічно і глибоко розоблені її теоретичні основи. Будь-яке відставання науки в цьому відношенні з необхідністю веде до її відставання в розгортанні конкретного наукового дослідження, зниження його наукового рівня та практичної цінності [3].

Логічна структура психології має відображати історичні досягнення науки, сприяти тому, щоб пережити і категорійно відтворювати її історію. Вчинок, який став її центральним осередком, був результатом розвитку внутрішньої логіки цієї науки [10, с. 211].

На думку, О. М. Раєвського, незадовільний стан психологічної науки значною мірою пояснювався слабкістю теоретичних засад, та відставанням в галузі теорії. Це, перш за все виявлялося в тому, що творче застосування основних положень марксистсько-ленінської теорії до психологічних явищ здійснювалося в період психологічної кризи вкрай рідко. Внаслідок цього психологічні дослідження мали здебільшого описовий характер, констатуючи факти за рахунок дефіциту їх теоретичного пояснення [8, с. 64].

Вихід був або в трансформації методу, який перетворювався в опосередкований або в такій зміні предмету, що зробило би реальним його безпосереднє експериментальне вивчення (наприклад, зробити предметом зовнішню активність), або у відмові від спроб пояснити закони психіки» замінивши їх описом явищ, як свого часу пропонував Дільтей [4].

Різні позитивні зрушення в дослідженні історико-психологічних проблем припадають на ХХ століття, особливо на його другу половину, якщо в останній чверті ХІХ наполегливо підбивали підсумки століття в цілому, то в ХХ мова – підсумки тисячоліть. Завершується двохтисячолітній період християнства, і людське суспільство у своїх внутрішніх стосунках і в стосунках з природою дійшло такої межі, де треба з повною відповідальністю усвідомити пройдений шлях, визначити не тільки проблеми характеру, способу свого буття, а й замислитись над можливістю подальшого існування людини взагалі. Розвиток психологічних шкіл в історії психологічної науки відображає розвиток наукової психологічної думки (що відображено у таблиці 1).

Психологічні школи в кінці XIX – на початку XX ст.

Школи	Психологи	Предмет і завдання психології	Зміст психіки	Метод дослідження
Структуралізм	Е Тітченер Едуард Брэдфорд	Вивчення структури свідомості	Елементи психіки	Вдосконалена інтроспекція
Вюрцбургська	Освальд Кюльпе, Нарціс Ах, Карл Бюлер, Отто Зельц	Вивчення динаміки про-тікання пізнавальних процесів і факторів, які на неї впливають	Елементи психіки, розумові образи та їх значення, установки	Методи систематичної експериментальної інтроспекції (словесного обрахунку)
Функціоналізм	Європа – Франц Brentano, Карл Штумпф, США – В.Джемс, Джон Дьюї, Д.Енджелл, Роберт Вудвортс	Дослідження психічних актів, спрямованих на будь-який предмет або дію і виконуючих певну функцію	Інтенціональні акти. Потік думок і переживань, в яких виділяються ті, що відносяться до зовнішнього світу і до себе, потік активності, що об'єднує суб'єкт і об'єкт	Спостереження (як само-спостереження і об'єктивне спостереження зі сторони), аналіз продуктів діяльності
Французька	Тюль Рібо, П'єр Жане, Еміль Дюркгейм, Люсьєн Леві-Брюль, Г.Тард	Вивчення фактів і закономірностей психічного життя. Головним об'єктом є хворі люди (або люди з обмеженими психічними станами), а також соціальні спільноти різного рівня (група, нація, плем'я)	Свідомий і без свідомий рівні психіки, змістом яких є знання про світ і про себе, а також вчинки людини	Клінічний і крос-культурний методи
Описова психологія	Вільгельм Ділтей, Е. Шпрангер	Опис і аналіз психічних явищ як окремих процесів життєвого цілого, втілених в духовних, культурних цінностях	Цілісні і цілеспрямовані душевні процеси	Осягнення, яке ґрунтується на аналізі безпосередніх переживань «Я»

Історія психології, особливо ХХ століття, показує безконечні спроби дослідників ухилитися від безпосереднього бачення суттєвих сторін психічного. Під виглядом «науковості» пошуку, йдучи круговим шляхом пізнання суті психічного, вчені втрачали свій дійсний предмет. Це була своєрідна сліпота сцієнтизму, коли людина намагається зазирнути за край світу, а не бачити того, що діється перед самими очима [9].

Таке відчуження предмета є неусвідомленим способом запобігти страху відкрито і безпосередньо побачити свою натуру, свою суть, та способом віддалення суто психологічного погляду на психічне життя, смисл його існування. Це серйозна ознака історико-психологічного пізнання, яке має багато «об'їзних шляхів» для зіткнення з самою сутністю психічного.

В перші роки радянської влади домінуюче положення в психології продовжувала ще деякий час займати ідеалістична психологія. Як її основний противник виступала рефлексологія В. І. Бехтерева, яка виникла ще до Жовтневої революції. Але боротьба між ними була по суті боротьбою всередині течій «буржуазної» психології, що залишилась в нашій країні як спадщина минулого [1, с. 34].

Слід зазначити, що в психології в 20-ті роки існувало дуже багато різноманітних течій, а також окремих напрямів, із специфічними ідейними установками. Розвинулась кримінальна психологія, дуже розповсюдженою стала психотехніка. Значно підвищився інтерес до розробки методів експериментальної психології у представників різних наукових та практичних дисциплін. Загалом кажучи, психологія в багатьох сферах глибоко увійшла в життя суспільства [5].

Тривалою і гострою була боротьба початку ХХ ст. проти ідеалізму, який виступав у формі традиційної емпіричної та інтроспективної психології і особливо, фрейдизму, гештальтпсихології, та інших ідеалістичних напрямків, які увійшли на терени СРСР. Більш значне розповсюдження мали ті форми ідеалізму, які легко було маскувати під матеріалізм. Це насамперед стосується психоаналітичного вчення Фрейда, з його «псевдореволюційною ідеологією» [2].

ХХ століття репрезентоване ґрунтовними проблемами психології класично-інтроспективного, природничо-наукового, культурно гуманістичного спрямування зі спробами поєднати ці ідейні галузі між собою, щоб створити цілісну картину психічного світу людини.

Список використаних джерел:

1. Бехтерев В. М. Субъективный и объективный метод в изучении личности / В. М. Бехтерев. // 11. – 2013. – С. 34-54.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский. // 3-е. – 2008. – № 1. – С. 56-65.
3. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: західні регіони (кінець ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології.» / Данилюк І. В. – Київ. – 24 с.
4. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – Москва: Акад. педагог. Наук РСФР, 1994. – 405 с.

5. История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса). Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 480 с.

6. Ларін Д.І. Теорія вчинку, її місце у вітчизняній та зарубіжній психології. Вчинкова психологія: історія та сучасність: матеріали міждисциплінарного круглого столу з нагоди 90-річчя професора В. А. Роменця, 20 травня 2016 року / За ред. І. В. Данилюка. – К.: Логос, 2016. – С. 17-19.

7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Азбука-классика, 2003. – 589 с.

8. Раєвський О.М. До питання про ідеологічне в психологічній характеристиці особистості // Наук. зап. НДП МО УРСР. – К.: Рад. Школа, 1996. – Т. VI. – С. 63-66.

9. Роменець В. А. Історія психологія XIX – початку XX століття / В. А. Роменець. – Київ: Вища школа, 2005. – 613 с.

10. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ: Либідь, 1998. – 988 с.

Шевчук В.В.,

старший викладач кафедри психології

*Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

Мишко Н.М.,

асистент кафедри психології

*Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

ФОРМУВАННЯ ПОЛТАВСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ ВПРОДОВЖ ХVIII – ХХ СТОЛІТЬ

Проблемі періодизації історії становлення та розвитку психологічної думки були присвячені дослідження Р. Абдурахманова, Л. Акімової, С. Богданчикова, Є. Бодрова, С. Болтівця, Б. Братуся, О. Брушлінського, Є. Будилової, А. Гучаса, І. Данилюка, М. Дессуара, А. Ждан, О. Іванової, Л. Кандибовича, Г. Костюка, Т. Ліхі, Б. Ломова, І. Манохи, В. Мартинюка, Т. Марцинковської, О. Матласевич, П. Пелеха, А. Петровського, І. Пивоварник, О. Прангішвілі, С. Пухно, В. Роменц, П. Садчикової, П. Саугстада, А. Смирнова, М. Соколов, С. Степанова, Б. Теплова, О. Феніної, М. Ханта, О. Чебикіна, М-Л. Чепи, Д. Шульца, С. Шульца, М. Ярошевського.

Вищезазначені дослідники по-різному підходять до етапів розвитку психології. Так, А. Ждан [1], А. Петровський, М. Ярошевський [4] виділяють такі етапи в процесі становлення та подальшого розвитку психологічної думки та науки:

1. розвиток психології у рамках філософії: виникнення перших наукових уявлень про психіку і їх розвиток (VI ст. до н. е. – V ст.); розвиток вчення про душу в рамках філософських учень і на базі медичних знань (V – VIII ст.); подальший розвиток вчення про душу в контексті розвитку анатоμο-фізіологічних знань і великих відкриттів (XIV – XVI ст.); виділення свідомості в якості предмету дослідження і формування теоретичних основ психології (XVII – середина XIX ст.);

2. розвиток психології як самостійної науки: формування природничонаукових передумов психології як самостійної науки (поч. XIX – 60-ті XIX ст.); поява та розвиток психології як самостійної науки (60-ті рр. XIX – кін. XIX ст.); відкрита криза науки (10-ті – середина 30-х рр. XX ст.); становлення радянської психології (20–30-ті рр. XX ст.); розвиток радянської психології в галузі теорії (кін. 30–50-х рр. XX ст.); пошуки нових теоретичних підходів у радянській психології (60-ті рр. XX ст.).

Т. Марцинковська [3, с. 8-10] основними етапами у розвитку психології вважає: донауковий (VII – VI ст. до н. е.); філософський (VII – VI ст. до н. е. – кінець XVIII – початок XIX с.); асоціативна психологія (кінець XVIII – початок XIX ст. – середина XIX ст.); експериментальна психологія (середина XIX – початок XX ст.); методологічна криза та поділ психології на окремі школи (10–30-ті роки XX ст.); подальший розвиток психологічних шкіл (40–60-ті роки XX ст.).

Л. Кандибович [2], досліджуючи регіональну історію розвитку психології на прикладі Білорусії, виділяє наступні періоди: розвиток психології в межах фізіології та філософії (початок і кінець XIX ст.); формування психологічної науки (20–30-ті роки XX ст.); діяльність відділення психології філологічному факультеті Білоруського державного університету (1947 р. – кінець 50-х рр. XX ст.); розвиток психологічної школи в Білоруському державному університеті та Білоруському державному педагогічному університеті (60–70-ті рр. XX ст.); розвиток психології в обласних ВУЗах Білорусії (з 70-х років XX ст. – сьогодні).

В. Роменець [5], виходячи з трьох основних компонентів учинку як логічного осередку всю історію психології поділяє на етапи: міфологічний етап – ситуативне визначення вчинку, приєднання людини до світу як опори буття (епоха первісного суспільства, Стародавній світ, середні віки); філософська психологія – мотиваційне визначення вчинку, індивідуальна самодостатність людини перед світом (епоха Відродження, Бароко, Просвітництво); наукова психологія – дійове визначення вчинку, освоєння людиною світу (XIX – початок XX ст.), рефлексія – післядійове визначення вчинку. Опанування людиною самої себе (XX ст.).

Грунтуючись на вищезазначених підходах до проблеми періодизації психології, ми розробили власну модель хронології розвитку психологічної думки на Полтавщині впродовж XVIII – XX століття. У її основу покладені об'єктивні історичні умови наукового та суспільного життя в Україні й регіоні впродовж зазначених століть і загальні тенденції розвитку національної науки, особливості функціонування світової та вітчизняної психологічної науки. На підставі вище-

сказаного, ми пропонуємо таку модель періодизації історії становлення передумов полтавської психологічної школи:

I період. Філософсько-літературний:

Перший етап. Літературно-філософські витoki психологічної думки на Полтавщині (XVIII ст. – 1834 р.), характеризується розвитком психологічних ідей у межах теології, філософії та літератури й представлений поглядами С. Кулябки, П. Величковського, Г. Сковороди, Я. Козельського.

Другий етап. Розрізнені психологічні ідеї в межах літератури та мовознавства (1834–1897 рр.). Аналіз творчого доробку мислителів XIX століття (вихідців з Полтавщини) дозволив віднести до даного етапу І. Котляревського, М. Максимовича, М. Гоголя, П. Юркевича, О. Потебню та Панаса Мирного.

II період. Науково-психологічний:

Третій етап. Становлення експериментального підходу до вивчення особистості (1897–1917 рр.). Цей етап бере початок з часу видання О. Лазурським, який народився на Полтавщині, праці «Сучасний стан індивідуальної психології» (1897 р.). Окрім того він представлений творчим доробком О. Волніна, О. Щербини, Г. Ващенко.

Четвертий етап. Розвиток психології в радянський час (1917–1991 рр.), коли психологія отримала організаційне оформлення у вигляді психолого-педагогічного факультету (1977 р.) та кафедри психології (1980 р.) Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка.

П'ятий етап (1991–2000 рр.) – це розвиток психології в умовах самостійності України. Пріоритетними напрямками досліджень Полтавської психологічної школи стали питання вияву та подальшого розвитку обдарованості школярів, профілізація їх навчання та профорієнтація.

Спираючись на досвід створення періодизацій у психології та на трьохаспектний підхід до аналізу наукової діяльності, що передбачає поєднання соціального, предметно-логічного та особистісно-психологічного аспектів (за М. Ярошевським), нами розроблена модель періодизації розвитку психологічної думки на Полтавщині впродовж XVIII – XX століття, в основу якої були покладені об'єктивні історичні умови наукового та суспільного життя в Україні й регіоні впродовж зазначених століть і загальні тенденції розвитку світової та вітчизняної психологічної науки. Встановлено, що розвиток психологічної думки на Полтавщині впродовж XVIII – XX століть пройшов свою еволюцію через ряд етапів, які багато в чому співвідносяться із загальносвітовим процесом розвитку психології і тенденціями національної науки. У процесі дослідження було встановлено наступні етапи: I період – філософсько-літературний: 1) XVIII ст. – 1834 р.; 2) 1834–1897 рр.; II період – науково-психологічний: 3) 1897–1917 рр.; 4) 1917–1991 рр.; 5) 1991–2000 рр.

Список використаних джерел:

1. Ждан А. Н. История психологии / А. Н. Ждан – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. История психологии в Беласуссии: состояние и перспективы развития: материалы II междунар. науч. конф. / под ред Л. А. Кандыбовича. – Минск, 2003. – 323 с.
3. Марцинковская Т. Д. История психологии / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2004. – 544 с.
4. Петровский А. В. История и теория психологии: в 2 т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – Т. 1. – 416 с.
5. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.

НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Головнєва О.В.,

викладач основ психології

Криворізького медичного коледжу

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Формування особистості відбувається у продовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається «подальша шліфовка як особистості». До числа найважливіших якостей сучасного спеціаліста можна віднести ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потреба у постійному оновленні своїх знань. В процесі навчання студент зштовхується з низкою проблем психолого-педагогічний аспект яких пов'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відрізненої від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. З цього слідує, що у розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування позитивних мотивів та дійсних цілей, оскільки мотиви та цілі є важливими детермінантами діяльності. Структура мотивів студента, сформована під час навчання, стає стержнем особистості майбутнього спеціаліста. Отже, формування професійної мотивації – невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Мотивація займає провідне місце у структурі особистості та є одним з основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки і діяльності. Зміст мотиваційної системи у цілому визначає зміст видів діяльності, характерних для людини. Тому проблема мотивації відноситься до числа важливих проблем у методологічному, теоретичному і практичному відношенні, характеризується складністю і неоднозначністю.

Проблемі мотивації присвячена значна кількість праць як вітчизняних (В. Асєєва, І. Васильєва, Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Леонтєва) так і зарубіжних (Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, А. Маслоу) науковців.

Сьогодні безперервна професійна освіта, успішне працевлаштування і кар'єрне зростання фахівця вимагають реалізації продуктивного рівня його професійної діяльності. Це неможливо без розвитку високого рівня професійної мотивації студента. Важливим чинником формування особистості є розвиток самостійності і відповідальності спеціаліста у розв'язанні пізнавальних, професійних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем. Зрозуміло, що педагогам необхідно свідомо і цілеспрямовано керуватися знаннями індивідуальних особливостей кожного студента і студентської групи в цілому. Значну роль у розкритті професійних здібностей студента і перетворення їх на комплекс практичних

навичок майбутнього спеціаліста відіграють його мотиви і воля. Тому освітня діяльність навчального закладу повинна спрямовуватись на формування і збагачення мотивів професійної діяльності студентів-медиків.

Мотив походить від старофранцузького *motivus* – «спонукання до дії». Мотивація – загальне широке поняття, під яким розуміють активність людини: потреби, інстинкти, емоції, установки тощо. Вона визначає певні співвідношення динамічної та змістовної сторін діяльності і поведінки. Продуктивність діяльності визначається: по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту; що в цілому складає своєрідність мотивації особистості студента. Уперше термін «мотивація» застосував А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини». Під мотивацією він пояснював процес, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [2]. Як зазначав С. Рубінштейн, «мотивація людської поведінки – це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом» [2].

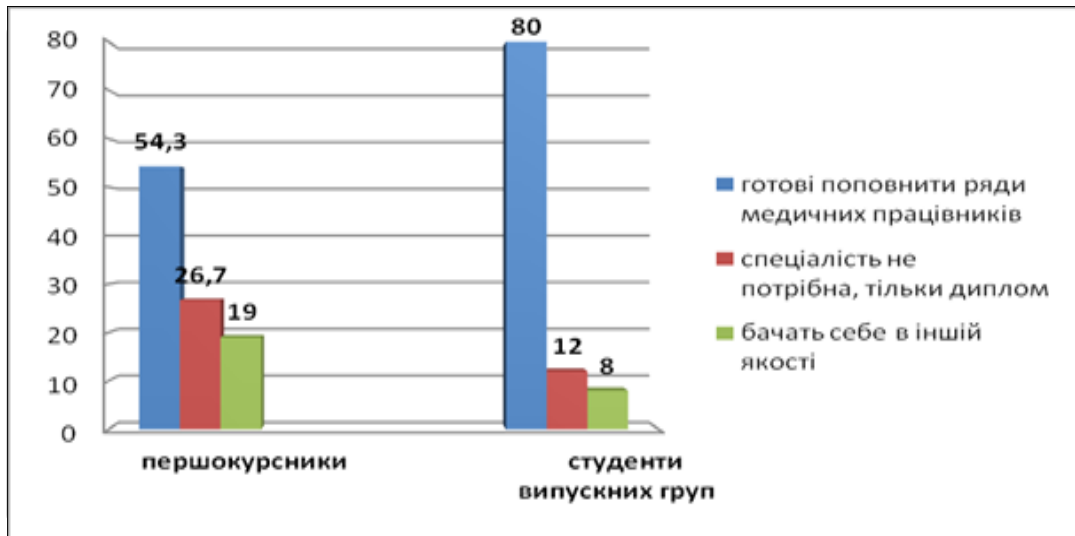
На сьогоднішній день мотиваційна царина студента, на думку фахівців, найменш піддатлива до управління нею. Тут є суб'єктивні та об'єктивні причини. Складність вивчення мотивації і тим більше її формування, пояснюється перш за все тим, що на студента діє водночас комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й вступають у суперечності. Вона може проявлятися як стійке утворення особистості і як компонент діяльності, її розвиток і формування відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності молодшої людини.

Існує багато видів мотивації. Ми виділяємо для аналізу актуальну для майбутніх спеціалістів медицини професійну мотивацію. Це поняття розглядається як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і направляють особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності. Іншими словами, ця дефініція виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особи, оскільки лише на основі формування її високого рівня можлива продуктивна професійна діяльність. При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб людини (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професійної діяльності. Якщо студент розбирається в тому, що за професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, це безумовно, впливає на те, як складеться його навчання.

Як зазначають автори С. Єрохін, Ю. Нікітін та І. Нікітіна, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності); селекції (сприяє вибору мети); реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії); постреалізації (уможливлює завершення виконання дії і спонукання до іншої). Професійну мотивацію зводять до трьох основних комплексів: інтерес, обов'язок, самооцінка професійної здатності [4].

Для отримання знань про мотивацію вибору професії студентами Криворізького медичного коледжу у межах професійної діяльності ми провели порівняльне анкетування студентів першого курсу та студентів випускних груп (кількість респондентів 120). Результати анкетування свідчать, що процес формування профе-

сійної самосвідомості студентів в коледжі є результативним. На запитання: «Чому ви обрали навчальний заклад – медичний коледж?», «Який мотив вибору професії медика?» першокурсники дали відповіді: 54,3% – готові поповнити ряди медсестер, фельдшерів за покликанням; 26,7% – спеціальність не потрібна, а тільки диплом; 19% – бачать себе в іншій якості. На ці ж запитання відповіді студентів випускних груп: 80% – дали відповідь, що вони отримали відповідну професію і готові до самовідданої праці служіння хворим людям; 12% – професійно готові до праці та мають бажання вступити до інституту; 8% – мають сумніви щодо правильності обраного професійного шляху, хоча збираються працювати за професією.



Діаграма 1. Результати анкетування студентів першокурсників та випускних груп щодо мотивації вибору професії (%)

Позитивному зрушенню мотивів вибору професії медика, готовності гідно служити обраній справі сприяє низка заходів, серед яких на перший план виходить профорієнтаційна робота з абітурієнтами, яка носить системний характер та продовжується у період адаптації студентів нового набору і не закінчується навіть після випуску, тому що ми простежуємо роботу студентів у лікувально-профілактичних закладах.

Отже, вивчення психолого-педагогічних особливостей формування професійної мотивації у студентів-медиків, що визначала прагнення студентів до досягнення високих результатів, самореалізації у навчальній і майбутній медичній діяльності, дозволить оптимізувати процес професійного становлення майбутніх спеціалістів медицини. Підвищення мотивації пізнавальної діяльності у навчальному процесі також необхідне зокрема тому, що саме нею пояснюється інтенсивність у здійсненні обраної професії, активність у досягненні результату і мети діяльності, яка покликана допомагати людям.

Список використаних джерел:

1. Герасимчук М. Місце мотивації у процесі навчання в особово-професійному розвитку майбутніх лікарів [Електронний ресурс] / М. Герасимчук. – Режим доступу: [http://www.csmu.edu.ua/res/200917/Tmbv_2013_16_1\(3\)_15.pdf](http://www.csmu.edu.ua/res/200917/Tmbv_2013_16_1(3)_15.pdf).
2. Глебова Н. Мотивація навчальної діяльності [Електронний ресурс] / Н. Глебова, О. Сердюк, Ю. Барановська. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2012/Pedagogica/2_103713.doc.htm.
3. Ляшенко І. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності [Електронний ресурс] / І. Ляшенко. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076.
4. Нікітіна І., Мартич В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування [Електронний ресурс] / І. Нікітіна, В. Мартич. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2010-1/14-ped-Nikitina_Martych.pdf.

Думбрава О.П.,

ад'юнкт кафедри суспільних наук

Гуманітарного інституту

Національного університету оборони України

імені Івана Черняхівського

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПСИХІЧНОЇ РИГІДНОСТІ

Учасники антитерористичної операції під час виконання службових обов'язків в особливих та екстремальних умовах знаходяться під впливом психотравмуючих факторів бою, отримують бойовий стрес та переживають наслідки його негативного впливу у вигляді нервово-психічних розладів. Водночас збільшується кількість досліджень що стосуються вивчень детермінуючих факторів та передумов виникнення психологічних наслідків бойового стресу. Важливе місце в цих дослідженнях займає проблема особистісних факторів, що здійснюють істотний вплив на процес психічної травматизації особистості. Проблема психологічної готовності військовослужбовця до змін умов пов'язаних з участю в бойових діях, становиться дедалі актуальнішою в розрізі проблем психологічного забезпечення. Разом з тим недостатня вивченість ролі психічної ригідності в виникненні та розвитку нервово – психічних розладів обмежує ефективність вивчення діагностики, прогнозування та динаміки.

На фоні загальнолюдських фізичних і психічних особливостей у кожної людини помітно вирізняються притаманні лише їй індивідуальні особливості, які впливають на її життя, поведінку, діяльність. Індивідуальні особливості досить чітко виявляються в пізнавальній, емоційно-вольовій діяльності, рисах характеру, темпераменті, що дає можливість характеризувати людину як наділену здібнос-

тями або ні, емоційно вразливою або навпаки, сміливою або боязливою, вольовою або слабкою.

Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері та здібностях, пізнавальній, емоційно-вольовій діяльності, потребах та інтересах.

Стиль діяльності кожної людини значною мірою залежить від типу вищої нервової діяльності що є складовою структури її темпераменту, отже у професійному відборі, психологічній підготовці, психологічному супроводі та соціально-психологічній реабілітації потрібно зважати на особливості темпераменту, серед яких важливу роль постає психічна ригідність.

Діяльність і поведінку людини зумовлюють не лише соціальні умови життя а й індивідуальні особливості її психофізичної будови. Це виразно виявляє темперамент особистості [1, с. 275, 276]. Темперамент є однією з найглибше досліджених індивідуальних характеристик. Узагальнене і достатньо повне з точки зору диференціальної психології визначення темпераменту пропонує сучасний український психолог Лора Лепіхова: «темперамент (лат. *tempero* – змішую) – вроджена, стійка характеристика індивідуальності, одна з найважливіших структурних одиниць психодинамічної організації психічної діяльності (темпу, ритму, інтенсивності окремих психічних процесів і станів), що показує спосіб реагування на події». Різні комбінації цих генотипичних властивостей створюють індивідуальні відмінності фенотипичних параметрів особистості: екстраверсії – інтроверсії, активності, пластичності – ригідності, тривожності [2, с. 106].

Академік АПН України доктор психологічних наук, професор С. Максименко зазначає, що темперамент як динамічна характеристика психічної діяльності особистості має свої властивості, які позитивно або негативно впливають на його поведінку. Розрізняють такі головні властивості темпераменту як сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність, екстравертованість та інтровертованість.

Ригідність – особливість, протилежна пластичності, це складність або нездатність перебудуватися при виконанні завдань, якщо цього вимагають обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – в загальмованості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці – в негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків за всієї очевидності їх недоцільності [1, с. 279-280].

Вперше визначення ригідності було застосовано в фізиці, в якості властивості тіл чинити опір. Вимірюється ця властивість силою дотичного тиску до величини проведеної зміни форми тіла. Ригідність має латинське походження *rigidus*, що означає бути твердим, жорстким, заціпенілим [7, с. 36-37]. За В. Залевським протилежна ригідності властивість визначається терміном «флексибільність» в своїх дослідженнях він розглядав ригідність та флексибільність як полюси контініума, як біполярний концепт, що знаходить своїх прихильників в особі ряду дослідників.

Починаючи з 30-х років ХХ століття психічна ригідність стає предметом серйозного наукового дослідження, в психологічній літературі з'являються численні праці, що висвітлюють даний психічний феномен.

Психічна ригідність починає відігравати помітну роль в психоаналітичній системі Фрейда (1933) і його послідовників. Спочатку Фрейд використовував поняття «принцип задоволення», згідно якого поведінка людини визначається пошуками найсильнішого задоволення, особливо сексуального, а також прагненням уникнути болю та неприємних відчуттів. Під час психоаналітичного лікування пацієнтів Фрейд виявив новий принцип – «нав'язливе повторення» (Wiederholungszwang) як автоматичний імпульс відтворення минулого досвіду, що спостерігається як в житті невротиків так і в житті нормальних осіб [3, с. 23-28].

Петровський А. В. та Ярошевський М. Г. в психологічному словнику надали визначення психічної ригідності, близьке до розуміння цієї властивості Залевським В. Г. Ригідність – ускладненість (до повної нездатності в зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, які об'єктивно вимагають її перебудови). Виділяють когнитивну, афективну та мотиваційну ригідність. Когнитивна ригідність виявляється в труднощах перебудови сприйняття і уявлень в ситуації, що змінилася. Афективна ригідність виражається в когнітивності афективних (емоційних) відгуків на мінливі об'єкти емоцій. Мотиваційна ригідність проявляється в важкорухомій перебудові системи мотивів в обставинах, вимагаючих від суб'єкта гнучкості та зміни характеру поведінки. Рівень ригідності, що проявляється суб'єктом, зумовлюється взаємодією його особистісних особливостей з характером середовища, включаючи ступінь складності завдання, її привабливості для нього, наявність небезпеки, монотонність стимуляції і т. н [4, с. 344].

В сімейній психології ригідні правила визначаються як жорстко задані, важко змінювані та як ті що порушують сімейне функціонування [5, с. 17].

З точки зору конфліктології психічна ригідність розглядається як фактор, що не сприятиме подоланню конфліктів, це пов'язано з тим, що підвищений рівень ригідності людини зазвичай або створює умови для створення конфліктів або може бути їх безпосередньою причиною. Якщо людина розуміє або відчуває необхідність зміни власної реакції але з причини ригідності не може цього зробити, це створює умови для внутрішньоособистісного конфлікту. Оцінка та самооцінка ступені ригідності людини та її мінімізація сприяють профілактиці конфліктів або їх більш конструктивному розвитку [6, с. 327].

Психічна ригідність – властивість людини, що уявляє собою інтегральний, найбільш загальний показник ступеню відкритості психологічної системи. Розгляд психічної ригідності з загальнобіологічних позицій (принципу «економії енергії в межах рефлексології людини» В. М. Бехтерева, вчення про домінанту А. А. Ухтомського, вчення про установки Д. Н. Узнадзе) вказує на низьку економічність ригідної поведінки та його малу адаптивність.

На наш погляд в подальшому науковому вивченні ригідним доцільно вважати такий акт поведінки, при якому військовослужбовець сліпо притримується неадекватного стереотипу, хоч а в той же час в принципі міг найти адекватний шлях вирішення.

Ригідність в сенсі готовності до зміни образу життя розглядається як така риса темпераменту (особистості) що виділяється в якості особливого показника та предмета психологічної діагностики та подальшої корекції при наданні психологічної допомоги військовослужбовцям, що знаходяться в ситуаціях зміни образу життя в особливих умовах діяльності.

Список використаних джерел:

1. Загальна психологія: Підруч. Для студентів вищ. навч. закладів / С.Д. Максименко, В.О.Зайчук, В.В. Клименко, В.О.Соловієнко. За загальною редакцією акад.. С.Д. Максименка – К.: Форум, 2000. – 543 с.
2. Диференціальна психологія: навч. посіб / А.А. Палій. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
3. Фрейд З. По ту сторону принципа насладження. Тотем и табу. «Я» и «Оно». Неудовлетворенность культурой. / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. – Харьков: Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2012. – 480 с.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь / А.В. Петровский М.Г., Ярошевский – М.: Политиздат, 1990. – 492 с.
5. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. / Э. Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
6. Анцупов А.Я. Шпилов А.И. Словарь конфликтолога: 2-е изд / А.Я. Анцупов., А.И. Шпилов – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.

Кудінова М.С.,

аспірант кафедри практичної психології

Інституту журналістики і масової комунікації

Класичного приватного університету

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасна школа повинна навчити підростаюче покоління успішно долати складні ситуації на особистому життєвому шляху, оптимально використовуючи при цьому свої психологічні якості, особливо – стресостійкість.

Низка чинних державних нормативно-правових документів підтверджує актуальність розвитку стресостійкості учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Насамперед, це Закон України Про освіту (2017 р.), Закон України Про загальну середню освіту (2017 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) тощо.

Коротко зупинимось на кожному з цих документів. В Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року зазначається: «Дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати

потенціал кожної дитини» [1, с. 18]. При цьому базова середня освіта «сприятиме формуванню учнів як відповідальних членів суспільства, здатних самостійно долати проблеми повсякденного життя. Після завершення базової середньої освіти учень буде усвідомлювати, які ціннісні орієнтири лежать в основі його вчинків, спиратися на сильні риси свого характеру, відчувати відповідальність за результати своєї діяльності» [1, с. 22].

Відповідно до Закону України Про освіту, досягнення мети повної загальної середньої освіти забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. До ключових компетентностей належать: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність та інші компетентності, передбачені стандартом освіти. При цьому, спільними для всіх компетентностей визначаються такі вміння: вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми [6].

В Законі України Про загальну середню освіту одним з завдань освіти є виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) [5].

В Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів «Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура»» розділ «Психічна та духовна складові здоров'я» зазначається, що учні основної школи повинні вміти оцінювати емоції, почуття, моральні якості власні та інших людей як умови, що сприяють збереженню життя і зміцненню здоров'я у різних життєвих ситуаціях. Учні старшої школи повинні знати фізичні та психологічні способи керування стресом [2].

Сприяння розвитку психічного здоров'я учнів задеклароване в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [3] та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. В цих документах зазначається, що пріоритетним напрямом виховання та розвитку особистості є формування здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я дітей та молоді [4].

У цих документах на законодавчому рівні закріплено збереження і зміцнення психічного здоров'я учнів, наголошено на актуальності розвитку вміння оцінювати свої емоції та конструктивно керувати ними, зазначено необхідність і доцільність навчити учнів справлятися зі стресом та напругою, долати проблеми повсякденного життя, спираючись на сильні риси свого характеру. Таким чином, розвиток стресостійкості учнів загальноосвітніх навчальних закладів є актуальною проблемою сучасної освіти і вимагає від педагогів створення атмосфери психологічного комфорту та підтримки в навчальному процесі, зорієнтованості на розкриття потенціалу кожної дитини та формування здатності самостійно долати проблеми повсякденного життя.

Список використаних джерел:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс] // Урядовий портал /: [єдиний веб-портал органів виконавчої влади України] – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (редакція від 21.08.2013 р.): постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України /: [офіційний веб-портал] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/page>.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 (редакція від 29.05.1996 р.) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України / [офіційний веб-портал] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України / [офіційний веб-портал] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Закон України Про загальну середню освіту (редакція від 28.09.2017 р.) // Верховна Рада України /: [офіційний веб-портал] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14/page>.
6. Закон України Про освіту (редакція від 05.09.2017 р.) [Електронний ресурс] // Верховна Рада України / [офіційний веб-портал] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

Кузнєцова М.М.,

аспірант кафедри практичної психології

Харківського національного педагогічного університету

імені Г.С. Сковороди

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ДИСПОЗИЦІЙНОГО ОПТИМІЗМУ

Юнацький вік є сензитивним для становлення життєвих очікувань особистості. Позитивні і негативні життєві очікування (оптимізм і песимізм) впливають на соціально-психологічну адаптацію молоді, активність особистості в подоланні труднощів, стресових станів, критичних життєвих ситуацій.

У студентському середовищі існує низка негативних чинників, пов'язаних з навчальною діяльністю (інтенсивні стресогенні екзаменаційні ситуації, необхідність підтримувати упродовж тривалого часу високий рівень напруженої інтелек-

туальної активності, складнощі процесу особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі та ін.). В успішному протистоянні особистості студента стресовим ситуаціям в навчально-професійній діяльності ключову роль грає така психологічна змінна як оптимізм. Переважання песимістичних настанов і поглядів на життя може призводити до зниження ефективності навчально-професійної діяльності, порушення стосунків з іншими людьми.

У численних емпіричних дослідженнях (І. А. Джидарьян; М. С. Замишляєва; Є. П. Ільїн; М. Селігман та ін.) переконливо доведено, що оптимізм – це важлива і невід’ємна частина людської природи, яка проявляється не лише на рівні особистості в цілому, але і в окремих психічних функціях і поведінці (у пам’яті, в мисленні, уяві, мові, самооцінці, самопочутті та ін.). Характеризуючи свої домінуючі психічні стани, оптимісти частіше згадують про позитивні емоції. У тестах на епізодичну та автобіографічну пам’ять досліджувані з високими показниками оптимізму демонструють значне переважання числа приємних спогадів над неприємними і нейтральними, ніж песимісти. У письмовій та усній мові у оптимістів помітно частіше, ніж у песимістів зустрічаються слова з позитивною конотацією.

Студенти-оптимісти краще пристосовуються до навчання у виші на першому курсі. У оптимістично налагоджених студентів спостерігається менша кількість симптомів стресу під час екзаменаційної сесії. Їм властива більш висока академічна успішність і продуктивність в навчальній роботі. Оптимісти краще проявляють себе як у середній, так і у вищій школі у таких видах діяльності, в яких важливі конструктивні реакції на можливі невдачі, а також потрібна наполегливість в подоланні перешкод. Взаємозв’язок між високою успішністю і оптимізмом неоднозначний і складний. Є дані, що свідчать про більш високу успішність песимістичних студентів. Іноді дослідникам взагалі не вдається виявити статистично значимі зв’язки успішності навчання і оптимізму. Крім того, оптимізм може проявлятися не лише як причина, але і як наслідок успішного навчання. У зв’язку з цим, можна припустити, що оптимізм і успішність діяльності взаємопов’язані не безпосередньо, а опосередковано. Такою ланкою, що опосередковує, може бути психічна (зокрема, емоційно-вольова) саморегуляція особистості.

Метою нашого емпіричного дослідження було виявити відмінності в показниках емоційно-вольової регуляції навчально-професійної діяльності у студентів з високим і низьким рівнями диспозиційного оптимізму. У дослідженні брали участь 280 досліджуваних – студентів 1-5 курсів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харківського Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» і Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) – всього 206 жінок і 74 чоловіків у віці від 17 до 52 років. Для розподілу досліджуваних на групи з високим і низьким рівнями оптимізму використовувався Тест диспозиційного оптимізму (LOT), якій ґрунтується на моделі поведінкової саморегуляції М. Шейєра і Ч. Карвера і адаптований Т. О. Гордєєвою [1].

Відповідно до нашого припущення, найважливішими компонентами емоційно-вольової саморегуляції навчально-професійної діяльності у студентів є:

1) патерни психічних станів, які актуалізуються під час навчання; 2) емоційний інтелект, в якому виражаються можливості суб'єкта ефективно керувати своїми і чужими емоціями та почуттями, а також; 3) наполегливість і самовладання, що проявляються при зіткненні з проблемами навчальної діяльності. Для діагностики компонентів емоційно-вольової саморегуляції у студентів використовувалися методика В. Ф. Сопова СОПАС-8 (Шкала суб'єктивних оцінок психічних актуальних станів) [4], опитувальник емоційного інтелекту (ЕмІн) Д. В. Люсіна [3] і опитувальник О. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» [2], який дає можливість, окрім загального показника вольової саморегуляції, визначити також показники наполегливості і самовладання. За даними таблиці 1 видно, що оптимізм є потужним чинником стримування депресивних переживань ($p < 0,000001$) і пригніченого настрою ($p < 0,00001$) у студентів під час навчання. Оптимізм важливий для подолання тривожних очікувань і страху ($p < 0,00006$). В той же час він надає почуття сили та енергії ($p < 0,00001$), підтримує почуття психічного благополуччя ($p < 0,002$), стимулює у багатьох студентів бажання активно діяти ($p < 0,04$).

Студенти-оптимісти значно перевершили студентів-песимістів за найважливішими параметрами емоційного інтелекту. Вони краще розуміють емоції інших людей (відповідно $26,7 \pm 4,5$ балів та $24,2 \pm 5,3$ балів; $t = 4,32$; $p < 0,00002$) і керують ними ($21,1 \pm 3,6$ і $18,9 \pm 4,1$; $t = 4,79$; $p < 0,000003$). Оптимісти перевершують песимістів також за параметрами розуміння власних емоцій ($19,5 \pm 4,2$ і $17,0 \pm 4,9$; $t = 4,62$; $p < 0,000006$) і керування ними ($14,6 \pm 3,1$ і $12,3 \pm 3,8$; $t = 5,61$; $p < 0,000001$). За показником контролю емоційної експресії відмінностей між студентами з високим і низьким рівнями оптимізму відмінностей не виявлено. Студенти-оптимісти в процесі навчальної діяльності демонструють більш сформовану, ніж у песимістів, вольову саморегуляцію ($14,3 \pm 4,8$ і $12,5 \pm 5,2$; $t = 3,06$; $p < 0,003$). При цьому перевага оптимістів пов'язана головним чином з наполегливістю в навчальній роботі ($9,9 \pm 3,5$ і $8,2 \pm 3,9$; $t = 3,92$; $p < 0,0001$), але не з самовладанням.

Таблиця 1

Показники прояву психічних станів на заняттях в університеті у студентів з високим і низьким рівнями диспозиційного оптимізму

Психічні стани у студентів на заняттях в університеті	Групи з рівнями диспозиційного оптимізму		t	p
	низьким (n = 120)	високим (n = 160)		
Психічне благополуччя	15,2±3,2	16,5±3,5	-3,19	0,002
Почуття сили та енергії	14,7±4,8	17,1±4,5	-4,43	0,00001
Бажання діяти	11,1±4,9	12,3±4,7	-2,09	0,04
Імпульсивна реактивність	7,2±4,9	6,4±4,9	1,37	-
Неспокій, обурення	8,8±5,1	7,3±4,3	2,54	0,01
Тривожне очікування, страх	8,5±5,5	6,4±4,7	3,47	0,00006
Депресія, виснаженість	8,1±4,9	5,2±3,6	5,62	0,000001
Пригнічений настрій	5,9±5,2	3,6±3,3	4,48	0,00001

Таким чином, виражені оптимістичні очікування студентів сприяють ефективній емоційно-вольовій саморегуляції навчально-професійної діяльності.

Висловимо припущення про те, що оптимістичні настанови студентів забезпечують доступність інтелектуальних і емоційних ресурсів, а також актуалізацію здатності до довільної організації навчальних дій. Якщо наше припущення підтвердиться, то перспективним завданням в майбутньому може бути розробка і апробація програми розвитку оптимізму студентів. Реалізація такої програми сприятиме розвитку у них умінь подолання психологічних труднощів і критичних ситуацій, що виникають в процесі навчальної діяльності у виші.

Список використаних джерел:

1. Гордеева Т. О. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36-64.
2. Зверьков А.В., Эйдман Е.В. Исследование волевой саморегуляции [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psyttests.org/emotional/volsam.html>.
3. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009. – С. 264-278.
4. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 128 с.

Лапа В.М.,

*аспірант кафедри практичної психології
Класичного приватного університету*

КОРОТКИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ»

З огляду на глобальний процес інтеграції й асиміляції культур, моральні якості і здатність до взаєморозуміння з іншими людьми набувають все більшого значення. В цих умовах формування толерантності стає пріоритетним завданням сучасної педагогічної психології, бо саме толерантність регулює процес комунікації і становить внутрішню основу ефективної взаємодії.

Толерантність – об'єктивний показник стилю взаємин між суб'єктами. Але «толерантна» поведінка може бути наслідком того, що суб'єкта «привчили» до гідної поведінки, а внутрішньо він не відчуває справжнього толерантного ставлення до других суб'єктів. Це дуже важливий момент, який необхідно враховувати в практичній діяльності. Те, що суб'єкт може ототожнюватись із комунікантом, «влізати в його шкуру», становить основу того, що в психології позначається як емпатія, котра є природженою особистісною рисою. Тож у випадку її відсу-

тності або нерозвинутості задача має полягати у вихованні толерантності, яка в плані діяльнісних проявів виглядає так само, як і спілкування емпатичних суб'єктів.

Толерантність, що виявляється в спілкуванні з оточуючими дослідники визначають як комунікативну толерантність. На даний момент поняття «комунікативна толерантність» широко використовується у психолого-педагогічній літературі, але аналіз сутності терміну показав відсутність чіткої семантичної демаркації даної психологічної категорії, а також те, що більшість дослідників для його опису використовують близькі за значенням терміни як синонімічні [3, с. 75-80].

Для розуміння сутності цього поняття важливим буде проаналізувати погляди науковців саме на його визначення.

На думку В. Гришука, «комунікативна толерантність – це психосоціальна характеристика особистості з домінантною спрямованістю свідомості на терпиму, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми» [2, с. 18-24].

Л. Яцевич зазначає, що «комунікативна толерантність являє собою професійно важливу якість особистості, яка забезпечує цілісність особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця» [9, с. 32-36].

С. Толстикова вказує на те, що «комунікативна толерантність є інтегральним утворенням, що є однією із системоутворюючих характеристик особистості» [8, с. 19-23].

О. Скрябіна вважає, що «комунікативна толерантність – це стійкий особистісний стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми і характеризується наявністю в свідомості суб'єкта успішного, особистісно-значущого зразка терпимої комунікативної поведінки і домінантною спрямованістю свідомості на її виконання» [9, 28-29].

В. Бойко трактує дане поняття як «характеристику ставлення особистості до людей, що демонструє ступінь подолання нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії» [1, с. 3].

Зрештою, надамо власне *визначення комунікативної толерантності* – це діяльнісний прояв соціально-психологічної установки суб'єкта щодо спілкування, котра полягає в свідомому ставленні до інших як рівноправних учасників комунікативного процесу.

Серед сучасних українських науковців свої роботи присвятили дослідженню комунікативної толерантності А. Зінченко, О. Ковтун, А. Скок [4; 5; 6]. Роботи, присвячені вивченню комунікативної толерантності та її складови компонентів, набувають все більшої актуальності в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург: МАПО, 1998. – 23 с.
2. Гришук В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: дис. канд. пед. наук. / В. М. Гришук – Киров, 2005. – 228 с.

3. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований / А. И. Гусев // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 75-80.

4. Зінченко А. Модель формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університетів у процесі гуманітарної підготовки / А. Зінченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 3. – С. 241-248. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_3_34.

5. Ковтун О. Критерії та рівні сформованості комунікативної толерантності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Ковтун // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2016. – Вип. 2. – С. 80-85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2016_2_16.

6. Скок А. Г. Толерантність як показник духовності студентської молоді / А. Г. Скок // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. – 2012. – Вип. 37. – С. 151-154. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_37_41.

7. Скрябина А. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: дис. канд. пед. наук / А. Б. Скрябина. – Кострома, 2000. – 209 с.

8. Толстикова С. Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования: дис. канд. психол. наук / С. Н. Толстикова. – Калуга, 2002. – 176 с.

9. Яцевич Л. П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы: дис. канд. пед. наук / Л. П. Яцевич. – Чита, 2010. – 193 с.

Міщенко А.М.,

вихователь

КЗ Сумської обласної ради

«Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ 9-11 КЛАСІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В ГІМНАЗІЇ-ІНТЕРНАТІ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Різноманітна дія несприятливих економічних, політичних, соціальних та психологічних чинників зумовлює нервово-психічну напругу, яка здатна викликати різноманітні негативні прояви в поведінці учнів старших класів і призводити до складнощів в адаптації молоді людини до навчально-виховного процесу.

На сьогодні спостерігається тенденція до значного зростання кількості нервових розладів та розладів психіки і поведінки в підлітковому та ранньому юнацькому віці щодо вимог сучасного навчання, особливо в умовах гімназії-

інтернату. Довготривале обмеження доступу до специфічної інформації або надлишок інформації викликають порушення вищої нервової діяльності, функцій сну, що є результатом розвитку стресів і неврозів. Тому адаптація особистості до змін навчального середовища набуває все більшого значення в діяльності педагогів та вихователів закладу закритого типу.

Процес адаптації особистості у класному колективі та соціально-психологічна структура труднощів періоду адаптації також займають важливе місце. Лише за останні роки проблема адаптації учнівської молоді до нового колективу стала предметом спеціальних досліджень.

Розгляд і вивчення проблеми психологічної адаптації старшокласників до умов навчання передбачає насамперед конкретизацію саме поняття адаптації. Розуміння і тлумачення явища адаптації до ситуації навчання може бути різним. Як правило, проблема адаптації порушується стосовно нових, незнайомих для людини ситуацій, які мають для неї істотне та життєво важливе значення. Це означає, що неадаптованість може з високою ймовірністю призводити до психічного неблагополуччя особистості, стану дистресу, серйозної загрози для її життєвих інтересів. Неадаптованість проявляється в неадекватному розумінні ситуації, у способі дій, що підвищує несприятливість та загрозливість ситуації.

Найбільш загальне розуміння психологічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку і адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль.

А. А. Налчаджян визначає наступні показники дезадаптованої особистості як переживання нею тривалих внутрішніх та зовнішніх конфліктів. Людина не може вирішити внутрішній конфлікт, що спричинила проблемна ситуація [1].

С. А. Шапкин вважає, що процес адаптації це активне формування стратегій подолання через механізми різних рівнів регуляції [4].

Соціально-психологічна адаптація особистості в колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів: рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо. Соціальна адаптація – процес і результат активного пристосування індивіда до колективу, до умов соціального середовища, до суспільних умов життя, що змінюються чи вже змінилися. Група сприяє встановленню комунікативних відносин між індивідами, створює для них можливості особистісного росту й ефективної спільної діяльності, є засобом розширення соціальних контактів учнів 9-11 класів та їх успішної соціальної адаптації.

Навчальна діяльність – лише одна з багатьох сторін життя старшокласника. Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, вміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу по виявленню й усвідомленню життєвих цінностей, уточненню перспективних планів. Необхідною умовою ефективності навчальної роботи старшокласника є успішне подолання процесу адаптації.

Успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору певної стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Така стратегія забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умо-

вах закладу освіти (мається на увазі не лише навчальна, але й позанавчальна діяльність, різноманітні види самодіяльності, спілкування тощо). Вміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у закладі освіти, і визначають адаптованість до життя.

Адаптацію до умов навчання проходять, у тій чи іншій формі, всі старшокласники. Проте цей процес не відбувається автоматично. Процес навчання є підпорядкованим багатьом факторам, і не всі вони сприяють успішній адаптації [1]. Тому уявлення деяких учнів про процес навчання виявляються хибними, навіть найвніми. Досить часто такі уявлення призводять до фрустрації і розчарування: заняття виявляються не настільки цікавими, підготовка до занять – надто рутинною, а саме життя – не таким радісним і світлим, як здавалося. Саме тоді і починається адаптаційний процес, метою якого є, окрім іншого, знаходження нових особистісних сенсів у навчальному процесі і власне у статусі старшокласника.

Залежно від походження особистісні смисли учнів можна класифікувати на мотиваційні, раціональні та поведінкові. Досить багато особистісних проблем старшокласників визначається їх мотивацією до навчання. Однією з таких проблем є емоційна залежність від оцінки та від учителя. Причиною подібних проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічний тип мотивації навчання. Таким старшокласникам притаманне бажання відповідати зовнішнім стандартам, які засвоюються в дитинстві та як правило, закладаються батьками, вчителями та іншими авторитетними особами. Такий взаємозв'язок самооцінки і зовнішньої оцінки призводить до високої емоційної вразливості.

Водночас, подібна мотивація навчання відображається і на стосунках у групі, спричиняючи відповідні проблеми міжособистісних контактів. Зокрема, це проблема комфортності відносно групи. Учень відтворює звичний стереотип шкільної поведінки.

Інша категорія труднощів адаптації належить до категорії проблем раціонального рівня (складнощі, спричинені необізнаністю школяра щодо системи навчання). Старшокласник має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування стосовно способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведінки, які пізніше можуть виявитись хибними.

Існують проблеми, пов'язані з поведінковими проявами. Шкільна спільнота, як і будь-яка інша, виробляє певну негласну, але загальноприйнятну систему правил поведінки. Тому певні стреси, переживання, фрустрації можуть обумовлюватися незвичністю цієї системи для старшокласника. Вони пов'язані, як правило, або з неправильною інтерпретацією учнем поведінки інших, або з неузгодженістю власної поведінки з прийнятими в середовищі нормами.

Формування стратегії поведінки школяра відбувається при конкретному зіткненні з реальними проблемами, вирішення яких неможливо уникнути. На обставини, що спонтанно виникають, доводиться реагувати конкретними діями, інакше ситуація може загостритися. Ці дії спочатку можуть бути хаотичними; особистість методом спроб і помилок шукає кращий варіант вирішення проблеми. На основі аналізу, як правило, неусвідомленого, своїх дій та їх результатів, і виникає певна стратегія поведінки.

Успішна адаптація учнів у школі неможлива без успішної соціалізації в сім'ї. Труднощі у сімейних відносинах виникають через те, що в міру дозрівання молоді особи погляди і розуміння суспільних подій змінюються та часто не збігаються із батьківськими. За звичних для ранньої юності швидких особистісних змін вірогідність розходжень у поглядах старшокласників та батьків різко зростає порівняно з попередніми періодами розвитку. Якщо при цьому вони наштовхуються на спротив батьків, то це може призвести до конфліктів, що породжує проблему перегляду батьками своїх ролей.

На думку Л. Е. Орбан-Лембрик, за таких умов важливо, щоб батьки діяли стосовно дітей спільно, оскільки тісний зв'язок дитини з одним із батьків і «виключення» іншого призводять до того, що «виключений» перестає бути посередником соціалізації та авторитетною фігурою. Найчастіше проблеми соціалізації виникають у неповних сім'ях. Зумовлені вони тим, що старшокласник у процесі особистісного самовизначення може розкритикувати батьківський авторитет [3]. Слід враховувати і те, що в умовах навчання гімназії-інтернату часовий простір спілкування батьків і дітей обмежений, тому виникає віддаленість і непорозуміння у сімейних стосунках. Виникає неминуча суперечність у поглядах на світ, яких дотримується сім'я та ровесники.

Отже, процес соціалізації особистості постає як засвоєння норм і цінностей соціального середовища, що відбувається у взаємозалежності та взаємозв'язку з активністю школяра. Аналіз наукової літератури зазначеної теми дає нам підстави визначати успішну і неуспішну адаптацію. Неуспішна адаптація дозволяє старшокласнику адекватно орієнтуватися в ситуації, але не надає можливості всебічної самореалізації у рамках освітнього закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у школі та отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

Список використаних джерел:

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д. В. Колесова. – М: Педагогика, 1987. – 152 с.
2. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван: Изд-во АН Армянской РСР, 1988. – 263 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
4. Шапкин С. А. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал. – Т. 17. – 1996. – №1. – С. 19-34.

Мороз О.І.,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

Сахарчук Н.В.,
*студентка магістратури
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАТУСУ ДІТЕЙ В ГРУПІ ДОРОСЛИХ ТА РОВЕСНИКІВ

Утвердження демократичних норм суспільного життя визначає нові пріоритети щодо соціального, психологічного та духовного розвитку дитини, її подальшого навчання та життєдіяльності. Особливе значення в особистісному становленні дитини відіграє спілкування, в ході якого вона вступає в різносторонні взаємини з дорослими та однолітками.

Формування особистості розпочинається в дитячому віці в міжособистісних стосунках під впливом оточення, у першу чергу, сім'ї та різних виховних інституцій. Важливе значення у цьому процесі належить соціально-психологічним чинникам, різноманітним аспектам соціального життя дитини – в оточенні дорослих, однолітків, у різних групах, серед яких дуже рано істотну роль починають відігравати групи ровесників і, зокрема, довготривалі (постійні) колективи в дитячому садку та школі. Міжособистісні стосунки, які виникають у цих групах, ставлення дітей одне до одного, їхні взаємні оцінки та очікування – все це вагомі моменти гармонійного особистісного розвитку кожної дитини. Формування гуманістично спрямованої, відповідальної, впевненої у собі, з достатньо високою самооцінкою, психічно здорової, щасливої особистості великою мірою залежить від становища, яке вона займає у певному дитячому колективі.

Становище особистості у групі фіксується у понятті «соціально-психологічний статус». Соціально-психологічний статус (СПС) – це поняття, яке включає характеристики об'єктивного становища дитини в системі міжособистісних взаємин (ставлення до неї з боку ровесників, обумовлене, перш за все, відповідністю її якостей і рольової поведінки груповим нормам та вимогам) і суб'єктивне відображення особистістю свого об'єктивного становища в групі (його усвідомлення, суб'єктивна оцінка, переживання, очікування певного ставлення від оточуючих та інтелектуально-емоційний відгук на нього).

З'ясуванню різноманітних аспектів становлення статусу дитини в колективі ровесників присвячено значну кількість робіт і вітчизняних, і зарубіжних психологів. Зокрема, вивчалися питання впливу статусу на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому (В. Р. Кисловська,

Я. Л. Коломинський, А. А. Рояк, П. М. Якобсон); досліджувалися соціально-психологічні чинники детермінації статусу дитини дошкільного (Л. В. Артемова, Г. В. Іванова, В. У. Кузьменко, О. І. Кульчицька, В. С. Мухіна, Т. В. Сенько) та шкільного (О. В. Киричук, Я. Л. Коломинський, П. О. Лахестик, Х. Й. Лійметс, Р. Ф. Савіних, Л. С. Славіна) віку; особливості процесу усвідомлення та переживання дитиною свого становища в системі взаємин колективу (М. Й. Боришевський, Я. Л. Коломинський, Т. В. Сенько, Г. М. Счастлива) та інші.

Актуальність теми визначається гостротою, якої набуває у зв'язку зі здійсненням реформи шкільної освіти проблема більш ранньої підготовки дітей до навчання у школі, підвищення їхньої готовності до взаємодії та спілкування з учителем і, особливо, новим колективом ровесників.

Оскільки старший дошкільний вік безпосередньо передуює переходу дитини до наступного етапу її життя – навчання у школі, суттєвого значення в роботі з дітьми шостого та сьомого років життя починає набувати їхня готовність до школи, зокрема, соціальна [1, с. 48]. Остання формується у ході взаємин з батьками, вихователями, у процесі співжиття з іншими дітьми і, на наш погляд, найбільше виявляється у соціально-психологічному статусі, який отримує дитина в групі ровесників. У структурі соціальної готовності дитини до школи її соціально-психологічний статус посідає істотне місце. Він не лише впливає на подальший розвиток стосунків, але й формує особистість дитини.

Що стосується питання становлення соціально-психологічного статусу на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку, то як показує здійснений нами огляд психологічних досліджень, воно є недостатньо висвітленим. Практично відсутні роботи, присвячені дослідженню детермінації статусу, соціально-психологічної рефлексії, ціннісно-мотиваційних особливостей вибіркового взаємин між дітьми на даному етапі їхнього розвитку.

Особливою складністю для дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку, виявляється саморегуляція поведінки. Навчання потребує від дітей посидючості, стриманості емоцій та регуляції природної рухової активності, зосередженості та підтримання уваги на навчальних задачах, а це у початкових класах вміють робити далеко не всі діти [4, с. 27]. Звичайно, процес становлення саморегуляції у молодшому шкільному віці ще не у всіх дітей завершений, проте здатність розуміти свою відповідальність за вчинки вже повинна бути сформована. Важливим надбанням дитини молодшого шкільного віку стає розуміння себе суб'єктом своїх дій, яке має укріплюватись протягом підліткового та юнацького віку [2, с. 64].

Саморегуляція передбачає не лише наявність виявленого ставлення (узгодження дій з вимогами ситуації, іншими людьми), але й особистісної активності, яка є «показником», передумовою суб'єктності, особливо у дитини [3, с. 18].

Отже, усвідомлення людиною своєї суб'єктності також є необхідною умовою продуктивного інтегрування подій свого життя у структуру особистого досвіду в будь-якому віці. Крім того, суб'єктність як активність у житті та діяльності і у взаємозв'язку з саморегуляцією відбивається на образі життя людини, на сформованих формах поведінки, на суб'єктивній моделі світу, а також на продуктивності та успішності різних форм життєдіяльності людини.

Список використаних джерел:

1. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
2. Мороз О.І. Особливості формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку / О.І. Мороз // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: «Вид. ЖДУ ім. І. Франко», 2010. – Т. VII, вип. 24. – С. 184-190.
3. Павелків, Р.В. Дитяча психологія / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало.– К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
4. Поливанова К.Н. Розвиток спілкування дошкільнят з однолітками / К.Н. Поливанова. – М.: Педагогіка, 1989. – 284 с.

Полінцова К.О.,
студентка кафедри валеології
Науковий керівник: Кабацька О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківського національного університету
імені В.Н. Каразіна

ВРАХУВАННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ ДИТИНИ ПРИ ЗАОХОЧУВАННІ ТА ПОКАРАННІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Заохочення та покарання завжди були ключовими методами виховання. У всі часи батьків хвилювали питання стосовно виховання дітей – яким чином заохочувати і карати, щоб це сприяло розвитку гармонійної особистості. Адже саме заохочення і покарання виступають в більшості сімей як основні показники успішності або безуспішності процесу виховання. Але, на жаль, ці методи не завжди правильно застосовуються і дуже часто, вже у дорослому віці, ми спостерігаємо наслідки виховання. Неможливо виховати повноцінну особистість без застосування цих методів. Тому, безперечно, ця тема достатньо актуальна. «Покарання – дуже важка річ; воно жадає від вихователя величезного такту й обережності», – підкреслював А. С. Макаренко.

На сьогодні існує безліч різноманітних форм заохочення та покарання та ще більше поглядів на їх застосування. Проте, не всі з них ефективні. Значною проблемою є те, що більшість вважає, що покарання має достатньо грубий та іноді жорстокий характер. Частіше всього до цього методу відносять фізичне покарання, крик та приниження особистості. Стосовно заохочення теж існує достатньо хибних думок.

Більшість педагогів та батьків нашого часу не надають великого значення заохочуванню та покаранню. Проте, в деяких ситуаціях саме ці незначні складові виховного процесу стають вирішальними у подальшому розвитку особистості.

Проаналізувавши актуальність даної проблеми виховання, метою нашої роботи стало вивчення правильного та ефективного використання заохочення та покарання з урахуванням типу темпераменту дитини як методів формування особистості.

Тип темпераменту дитини грає значну роль у вихованні особистості. Якщо відстежити, який саме тип темпераменту у дитини, можна уникнути серйозних проблемних ситуацій. Неправильне виховання дитини, без урахування типу темпераменту, може призвести до повної деградації особистості в майбутньому. Дитина відображає те, як ми на нього впливаємо. Та якщо ми робимо це неправильно, то з дитиною завжди будуть конфліктні ситуації. Просто накричати чи застосувати фізичне покарання – не вихід. Адже так ми пригнічуємо особистість. Діти, яких дуже сильно карають, як правило, мають проблеми з різноманітними залежностями (алкоголь, тютюн та наркотики). Крім цього, такі діти мають проблеми в спілкуванні з іншими дітьми та проблеми в побудуванні власної сім'ї. Тому, дуже важливо, при застосуванні заохочення та покарання, враховувати тип темпераменту дитини. Для початку розглянемо, що ж таке темперамент та які типи темпераменту існують.

Б. М. Теплов дає наступне визначення темпераменту: «Темпераментом називається характерна для даної людини сукупність психічних особливостей, пов'язаних з емоційним збудженням, тобто, швидкістю виникнення почуттів, з одного боку та їх силою – з іншого» [2]. (Існують 4 типи темпераменту (холерик, сангвінік, меланхолік та флегматик). До кожного типу потрібен індивідуальний підхід, особливо, якщо мова йде про заохочення або покарання. Давайте розглянемо більш докладніше про кожен тип.

Почнемо з сангвініків. Як правило, це слухняні діти, з ними не виникає серйозних проблем. Вони завжди в гарному настрою та ніколи не засмучуються через дрібниці. Активні та дуже рухливі, швидко засинають та легко прокидаються. Проте, і в «майже ідеальних» дітей є недоліки. Однією особливістю сангвініків є хитрість. Такі діти схильні до авантюри та аферизму. Тому, правильна побудова системи заохочення та покарання, забезпечить гармонійний розвиток особистості. Головне правило – заохочувати робити ще краще. Величезною помилкою буде перехвалювання сангвініка. Потрібно весь час давати певну зону росту: «Ти молодець, але я знаю, що ти можеш краще». Що стосується покарань, то тут буде доречним, так звана, трудотерапія або позбавлення певних розваг.

Меланхоліки – діти, які потребують до себе уваги. Такі діти дуже сприйнятливі, їх дуже легко образити. Вони швидко втомлюються та важко адаптуються до нових умов. Меланхолік дуже потребує похвали і схвалення. Але при цьому він дуже чутливий, настільки, що легко помічає будь-яку нещирість. Тому будь-яка похвала повинна бути заслужена ним. Щодо покарань, дуже добре працює довготривале покарання. Наприклад, позбавлення мультфільму на тиждень та т. ін. Кричати на дитину не рекомендовано. Дитина перестає розуміти сенс сказаного і сприймає те, що відбувається як акт ворожості. Також помилкою є покарання за неуспішність. Адже дітям-меланхолікам і так тяжко навчатися в колективі. Ні в якому разі не проводити виховних бесід при сторонніх.

Флегматики – беземоційні, повільно говорять, можна сказати, пасивні особистості. Такі діти проявляють завзятість і наполегливість в роботі, залишаючись спокійним і врівноваженим. Достатньо продуктивні в праці, компенсують свою повільність – старанністю. Проте їх треба мотивувати заохоченням, постійно знаходьте причини для похвали. Дуже важливо для даного типу темпераменту – заохочувати до спілкування з оточуючими. Обов'язковою умовою, як заохочення, так і покарання, є чітке пояснення. Потрібно на власному прикладі показувати, за що ви похвалили дитину, а тим паче, за що вона може бути покарана. Кричати немає сенсу, ви будете лише фоновим шумом, який дитина навіть не буде слухати.

Холерики – достатньо активні, емоційні діти. Дуже швидко та голосно говорять, тривожно сплять. Дуже важливо правильно карати холериків за їх проступки. Інакше вони будуть рости надто емоційною та імпульсивною особистістю, яка буде здатна на злочин. Помилкою в покаранні холериків буде прояв агресії. Якщо ви будете кричати на дитину з таким типом темпераменту, то у відповідь ви почуєте ще сильніший крик. Подавити холерика – неможливо. Можете, навіть, не намагатися. С такими дітьми можна домовитися. Потрібно поводитися врівноважено з дитиною. Навіть, можна говорити шепотом, аби він заспокоївся та почав прислуховуватися до слів. Адже холерики не люблять, коли якась інформація проходить повз них. Ніколи не згадуйте минулі проступки. Оптимальний варіант поведінки з холериком – покарали, обговорили, пробачили назавжди. Щодо заохочування, то тут головною умовою є заслужена, справедлива похвала та головне не пропускати моменти, коли дитина заслужила, аби її похвалили. Інакше образа та в подальшому неадекватна поведінка з боку дитини. Холерики полюбляють, коли їхню діяльність помічають та достатньо добре оцінюють.

Висновок. Вивчивши та проаналізувавши педагогічну, психологічну та методичну літературу з досліджуваної теми, ми змогли розглянути основні етапи формування особистості. Було з'ясовано, що заохочування та покарання грають величезну роль у формуванні багатогранної та гармонійної особистості. Це пов'язано з тим, що в більшості виховних ситуацій, які створюються педагогом та батьками, застосовуються саме ці засоби. І якщо їх застосовувати, не дотримуючись певних умов, можна нанести непоправних наслідків, які будуть перешкодою для формування повноцінної особистості та в подальшому стануть величезною проблемою для неї. Крім цього, ми намагалися визначити наскільки важливо врахувати тип темпераменту при застосуванні заохочування та покарання. Розглянувши це питання, ми дізналися, що темперамент грає ключову роль у вихованні особистості. Тому, аби процес стимулювання був ефективним, слід визначити та в подальшому врахувати саме темперамент дитини, аби не перервати процес формування гармонійної особистості та не знищити потенціал дитини. Не слід змінювати тип темпераменту дитини. Це може згубно вплинути на розвиток особистості та призвести до непоправних наслідків. Замість цього, спробуйте створити для дитини потрібні умови виховання. Заохочуйте та карайте, враховуючи особливості темпераменту. Саме тоді ви досягнете ефективності даних процесів виховання.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний Е64 ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2011. – 583 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов») – 2011. – 582 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Фіцула М. М. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 232 с.

Рева М.М.,

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету

імені В.Г. Короленка

ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі становлення України загострення суспільно-політичної та економічної кризи зумовлює кризу соціальну. За таких умов формування у сучасної молоді свідомого й відповідального ставлення до свого життя, планування власного майбутнього, шляхів і засобів реалізації цих планів надзвичайно ускладнюється. Зазначена проблема є особливо актуальною й соціально значущою для студентства, яке має самовизначитись у професійному, сімейному, соціальному й інших вимірах життєдіяльності, тобто здійснити вибір свого подальшого життєвого шляху. Усе це обумовлює актуальність і соціальну значущість дослідження у молодого покоління життєвої перспективи, оскільки становлення саме цього психічного феномену значною мірою обумовлює здатність особистості до свідомого й відповідального прогнозування, планування й проектування власного життєвого шляху.

Незважаючи на численні дослідження, досі не став предметом спеціального аналізу вплив розвитку власного «Я» на формування життєвих перспектив у юнацькому віці. І сьогодні цей аспект лише фрагментарно представлений у дослідженнях означеного феномену, тому питання розвитку життєвої перспективи у студентському віці становить не лише теоретичний, але й практичний інтерес.

Мета дослідження – визначити життєві перспективи студентів-психологів та психологічні чинники їх формування у процесі професійного навчання.

Як самостійний предмет дослідження у психологічну науку часова перспектива була введена Л. Франком, який вказав на взаємозв'язок і взаємообумовлювання минулого, сучасного й майбутнього у свідомості й поведінці людини.

Аналізуючи життєву перспективу, варто відзначити, що в сучасній психології її розуміють як спосіб загального бачення особистістю свого майбутнього, як образ (ідеал) бажаного майбутнього, способи та плани його наближення. К. Абульханова-Славська, пов'язуючи це поняття з концепцією життєвого шляху особистості, визначає психологічну, особистісну й власне життєву перспективи як три різні явища [1].

В якості динамічного психічного утворення життєва перспектива є образом бажаного та усвідомленого майбутнього життя, поєднанням морально-світоглядного, ціннісно-цільового та діяльнісно-поведінкового самовизначення [6].

Отже, життєва перспектива — це картина майбутнього, що містить складний взаємозв'язок очікуваних подій, відтворює загальну спрямованість, спосіб усвідомленого, відносно структурованого освоєння особистістю свого близького та віддаленого майбутнього. Життєві перспективи мають передумовою способи професійного, сімейного й вікового самовизначення в житті, яке в свою чергу залежить від соціальної, психологічної та особистісної зрілості й активності особистості.

Дослідження проблем здійснення життєвих виборів, вчинків, самовизначення у віковому аспекті має високу актуальність та соціальну значущість на етапі юнацького віку. Стрімка зміна соціальної ситуації розвитку, набуття суспільного статусу дорослої людини, формування низки особистісних новоутворень, необхідність самостійного планування й проектування власного майбутнього зумовлюють і активізацію становлення життєвої перспективи. Тому у дослідженнях сучасних психологів підкреслюється думка про те, що сензитивним періодом становлення життєвої перспективи особистості є саме юнацький вік [1; 2; 3; 5].

У цьому контексті великий інтерес становить проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи студентів, зокрема й майбутніх психологів. Зважаючи на системну природу досліджуваного феномену, ми вважаємо за необхідне використання комплексної програми, до складу якої увійшли методика «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО) (адаптація Д. Леонтєва) [4] та «Методика дослідження життєвих перспектив» (Ю. Швалб) [7].

Дослідження проводилось на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка й охоплювало 50 студентів IV курсу, які навчаються за напрямом підготовки «Психологія». У ролі контрольної групи виступили 50 студентів I-III курсів цього ж напрямку підготовки.

Результати дослідження особливостей смисло-життєвих орієнтацій майбутніх психологів за допомогою методики «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО) (адаптація Д. Леонтєва) подано у таблиці 1.

**Аналіз особливостей смисло-життєвих орієнтацій
майбутніх психологів (n=50, \bar{X})**

№ п/п	Назви субшкал	\bar{X}
1.	Цілі в житті	30,06
2.	Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя	29,06
3.	Результативність життя, або задоволеність самореалізацією	24,09
4.	Локус контролю – Я	20,69
5.	Локус контролю – життя	28,43
6.	Осмисленість життя	99,20

Як видно з аналізу таблиці 1, за шкалою «Цілі в житті» показники досліджуваних знаходяться у межах норми ($\bar{X}=30,06$), тому можемо говорити про цілеспрямованість студентів, розуміння їх особистої відповідальності за реалізацію життєвих планів. Як правило, їх наміри мають реальну опору і підкріплюються активною життєвою позицією. За шкалою «Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя» показники опитаних студентів знаходяться у межах норми ($\bar{X}=29,06$), тому можна зробити припущення, що досліджувані сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом.

За шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» показники студентів також знаходяться у межах норми ($\bar{X}=24,09$), тобто вони, швидше за все, відчувають пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену частину свого життєвого шляху. За шкалою «Локус контролю – Я» показники досліджуваних студентів знаходяться у межах норми ($\bar{X}=20,69$). Це дає змогу характеризувати їх як сильних особистостей, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати власне життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс.

За шкалою «Локус контролю – життя» показники досліджуваних знаходяться більшою мірою у межах норми ($\bar{X}=28,43$), тобто можемо говорити, що майбутні психологи переконані в тому, що вони самі можуть контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Середні показники осмисленості життя студентів знаходяться на достатньо високому рівні ($\bar{X}=99,2$), що дає змогу припускати наявність високого ступеня осмисленості життя досліджуваними. Також можемо говорити про те, що вчинки та дії, які вони здійснюють, зазвичай підпорядковуються загальній логіці їх життя, підкорюються властивим їм смислам та смисловим настановам.

Таким чином, можемо зробити висновки про те, що у визначенні життєвої перспективи студентів молодших та старших курсів є істотні відмінності. Крім того, майбутні психологи різних курсів відрізняються й за рівнем осмисленості життя. Так, переважна більшість досліджуваних студентів старших курсів характеризується високим рівнем осмисленості життя, а такий відсотковий показник серед студентів молодших курсів є значно меншим.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / А.Є. Левенець. – К., 2006. – 23 с.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
5. Муханова І.Ф. Визначення поняття життєвої перспективи у сучасній молоді / І.Ф. Муханова // Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції «Актуальні проблеми психології малих груп». – К., 2011. – С. 57-61.
6. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. на... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Л.Д. Тодорів. – К., 2000. – 19 с.
7. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

Сільвашко Л.О.,

методист

КЗ «Черкаська обласна дитяча лікарня»

Черкаської обласної ради

ВЛИВ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Ми живемо в період складних соціальних змін, коли становлення підростаючого покоління протікає в ситуації ціннісно-нормативної невизначеності. І не дивлячись на всі життєві труднощі, кожен прагне знайти у світі своє місце, відкрити себе, реалізувати свої можливості. Кожна людина – це мікрокосмос, унікальний у своєму прояві, який має психологічну культуру, готовий нести відповідальність за свою поведінку і вчинки, здатний будувати свої відносини з іншими людьми на основі загальнолюдських цінностей. У кожної людини можуть бути свої цінності, які впливають на його поведінку [1, с. 26].

Різні люди в одній і тій самій ситуації поведуть себе неоднаково. Різниця визначається тим, якими цінностями керувалася людина та її моральними позиціями.

Розвиток особистості і формування шкали життєвих цінностей відбувається в залежності від очікувань сім'ї, суспільства а також, які завдання стоять перед особистістю у різні вікові періоди [8, с. 16].

Реалізація всіх таких цінностей необхідна для самоствердження, визнання особистості. Кожна розумна людина віддає перевагу тим чи іншим цінностям. Протягом усього життя людина формує свій світогляд, спосіб життя. Значну роль у цьому відіграє його оточення і навіть різні національні, релігійні і соціальні погляди [6, с. 301]. Дуже важливим моментом формування власної шкали цінностей у юнацькому віці є звичайно сім'я та близьке оточення.

Для підлітка життєві цінності сприймаються лише у особистісному, конкретному втіленні. Віра підлітка в ідеал є передусім вірою у обрану ним людину, яку він виділяє з поміж всього свого оточення. Це може бути член сім'ї, вчитель, хтось із однолітків. Якщо людина не виправдовує тієї віри, весь ідеальний світ може впасти [5, с. 200]. Саме тому важливим фактором формування життєвих цінностей в підлітковому віці є те, хто оточує підлітка та які взаємини з дорослими і однолітками в нього складаються у цей складний період.

На розвиток особистості впливає безліч факторів – як психологічних, так і соціальних. До психологічних факторів впливу належать сприйняття свого зовнішнього вигляду, внутрішні стани, самопорівняння тощо. Соціальними факторами є сім'я, навчальний колектив, вулиця, тобто соціальне оточення. Слід зауважити, що домінування тих чи інших факторів у певний момент розвитку особистості, як правило, є нестабільним, тобто мінливим [4, с. 69]. Таким чином, у дошкільному віці найбільший вплив на розвиток особистості має сім'я та вихователі, у шкільному віці – однолітки, а у підлітковому – певні соціальні групи, засоби масової інформації, політичні партії тощо. Молодші школярі та підлітки пізнають дійсність в основному через свої переживання. Старшокласники ж починають цікавитися світоглядними питаннями: «Що я значу у світі?», «Яке я займаю у ньому місце?», «Які мої можливості?», «Який я?» [3, с.167].

Формування власної шкали цінностей відбувається вже у ранньому дитячому віці. Ось чому важливим фактором формування життєвих цінностей є сім'я в якій виховується дитина. Ціннісні орієнтації підлітка, його моральні оцінки вчинків і подій залежать від батьків, тобто від цінностей, які йому прищепили в дитинстві. Орієнтація у вихованні лише на задоволення матеріальних потреб виховує меркантильну особистість. Неможливість у подальшому досягти певного рівня матеріальних благ (якщо так трапиться) може призвести до трагедії особистості. Якщо ж у сім'ї переважають духовні цінності, наприклад, доброта, щирість, взаємодопомога, вчать отримувати задоволення від прочитаної книги, від спілкування з сім'єю, підтримувати сімейні традиції, то така особистість ніколи не відчує себе самотньою чи нещасливою. Набуті цінності допоможуть їй віднайти щастя у простих речах [2, с. 91].

На прикладі сучасної України ми бачимо, що останнім часом прослідковуються наслідки кризи цінностей. На зміну тоталітарній державі з чітко прописаними орієнтирами та цінностями прийшов перехідний період, у якому насправді демократичні цінності тільки декларуються, а на перший план виносяться цінності спрямовані на себе та на власні потреби. Руйнування старої системи цінностей без заміни на нову породжує безліч соціальних проблем: кризу моральності, соціальну нестабільність, падіння цінності людського життя та інші.

Таким чином, оглянувши сучасну наукову та методичну літературу з проблеми формування системи життєвих цінностей дітей ми дійшли до висновку, що розуміння й використання у власній діяльності життєвих цінностей має загальнодержавне значення, адже вони впливають на вирішення загальних проблем світової цивілізації, збереження екологічно чистого середовища, рішення міжнаціональних і релігійних конфліктів. Та не менший вплив вони мають і на життя кожної окремої людини, бо саме система цінностей є регулятором поведінки людини, визначає рівень відношення її до оточуючого світу, культурної спадщини, розкриває можливості людини, стимулює її милосердя та добродійність.

Розвиток кожної особистості пов'язаний із особливостями розвитку того суспільства, в якому вона перебуває. Будь-які зміни суспільства (його розквіт чи занепад) значно відображаються на становленні особистості [7, с. 34]. Особливо, зміни суспільства відображаються і на становленні цінностей школярів.

Сучасна освіта в якості інституту соціалізації повинна виконувати функцію передачі культурних і інтелектуальних цінностей від одного покоління до іншого. Ось чому головним чинником суспільного прогресу нинішньої цивілізації є розвиток науки й освіти. Тому молодь необхідно орієнтувати на соціально-культурний розвиток особистості, котра стане не тільки висококваліфікованим, конкурентоздатним професіоналом, а й культурно розвиненою, високоосвіченою, духовно збагаченою людиною.

А тому, одним з основних шляхів формування ціннісних орієнтацій школярів є вдосконалення змісту цього процесу. Він повинен пронизувати усі ланки освітнього процесу і, в першу чергу, виховний процес, що є одним з найголовніших напрямків роботи школи й охоплює організацію усієї життєдіяльності дитини.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, («Мастера психологии»), 2001. – 288 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Здравосмыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравосмыслов – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Кулагіна І.Ю. Вікова психологія: Повний життєвий цикл розвитку людини. Навчальний посібник для студентів ВНЗ. / І.Ю. Кулагіна, В.М. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. / В.С. Мухина – М.: Академия, 1999 – 456 с.
7. Мухіна В.С. Психологічні особливості дітей переддошкільного і дошкільного віку / В.С. Мухіна // Вікова і педагогічна психологія, 1973. – С. 34.
8. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика, 1998. – № 3. – С. 16-17.

Стасько О.Г.,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
глибинної корекції та реабілітації
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СПІЛКУВАННЯ ТА УМОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА

Аналіз психологічних досліджень з проблеми спілкування свідчить, що поведінка людини неможлива поза цим процесом, оскільки він задовольняє потребу особистості в інших людях. У науковій літературі робилися спроби проаналізувати залежність вибору партнера по спілкуванню від його цінностей, інтересів, мотиваційної сфери. Аналізуючи сферу спілкування людей, дослідники переважно звертають увагу на свідому сферу їх психіки у процесі спілкування. Психокорекційна практика глибинного спрямування вимагає від практичних психологів розуміння феномену несвідомого. Це означає поглиблення дослідницького інтересу до психічних явищ і категорій, серед яких особливий інтерес викликає категорія умовних цінностей.

У контексті розвитку практичної психології категорія умовних цінностей набуває нового значення, оскільки з точки зору психодинамічної теорії, якої ми дотримуємося у своєму дослідженні, є підстави стверджувати, що взаємодія між людьми найбільшою мірою пов'язана з індивідуально неповторними умовними цінностями суб'єкта, які структурують сферу спілкування. Умовні цінності вперше піддаються спеціальному дослідженню у процесі групової психокорекційної роботи за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) академіком НАПН України Т. С. Яценко [1; 2]. Умовні цінності досліджуються Т. С. Яценко як такі, що співвідносяться з ідеалізованим «Я» суб'єкта, його невинуватими очікуваннями бажаної зворотної інформації, яка покликана підтвердити гідності «Я» [2, с. 90]. Декларування умовних цінностей завжди відбувається на користь ідеалу «Я» суб'єкта та на користь ідеалізованому «Я». Ідеалізація завжди передбачає певний відступ від реальності, якому сприяє захисна система, що забезпечує суб'єктивну зінтегрованість психіки. Таким чином, умовні цінності визначають семантичний бік ідеалізованого «Я» суб'єкта та ілюзорно сприяють подоланню почуття меншовартості. Непідтвердження ідеалізованого «Я» породжує негативні емоції. При цьому раціональний аспект сприйняття ситуації видається єдино правильним та об'єктивним. Умовні цінності пов'язані також з психологічними захистами суб'єкта, які охороняють його ідеалізоване «Я» у процесі спілкування. Захисти постійно узгоджують орієнтацію суб'єкта на про соціальні ідеали та цілі з орієнтацією на задоволення інфантильних бажань власного «Я». Такі протиріччя суб'єкту допомагають здолати соціально-перцептивні викривлення реальності, забезпечуючи суб'єктивну зінтегрованість психіки. Психологічні захисти підтримують невидимість викривлень реальності для суб'єкта, забезпечуючи можливість збереження відчуття сили «Я» та власної гідності. Внаслідок дії системи психологічних захистів у суб'єкта виникають не-

усвідомлювані і невинувачені очікування відносно характеру відображення власної особистості іншими людьми та уникнення невдачі. Як наслідок, висувуються вимоги до оточуючих людей, щоб вони не помічали тих якостей, які не узгоджуються з умовними цінностями суб'єкта. При цьому відступи від реальності не потрапляють у поле зору свідомості суб'єкта, він широко очікує схвалення своїх вчинків навіть у випадку самокритики. Якщо семантика зворотної інформації не відповідає очікуванням суб'єкта, створюється небезпека порушення процесу спілкування у зв'язку з можливістю актуалізації тенденції дискредитації іншої людини. Вплив викривлень на процес спілкування проявляється також у розвитку тенденцій до задрощів, помсти, регресії, тощо. Якщо суб'єкт відчуває себе негідним схвалення оточуючих людей, то це спричиняє не лише ситуативні переживання негативних емоцій, а небезпеку незадоволення потреб «Я» в майбутньому, а значить – подальші негативні переживання. Завдяки дії психологічних захистів умовні цінності набувають усе більшої вираженості, що зумовлює повну втрату реальності відчуття партнера, а також зниження управління процесом спілкування. Усе це унеможлиблює аналіз істинних причин труднощів у спілкуванні, та призводить до гіперболізації негативних якостей іншої людини, до егоїстичних устремлінь ствердження гідностей власного «Я». При цьому спостерігається також блокування почуття вдячності, а прояви добра з боку інших людей сприймаються як належне (у зв'язку із значимістю «Я») [2, с. 91]. Більше того, прояв добрих намірів з боку інших людей може не сприйматися, відштовхуватися через небезпеку применшення гідностей власного «Я». За таких умов людина не розуміє, де з власної ініціативи та проявів поведінкової активності (яка відповідає її інфантильним цінностям та інтересам), вона шкодить іншим людям, ускладнюючи процес спілкування. Таким чином, спілкування під впливом умовних цінностей може набувати «штампованих» форм поведінки, які обтяжені психологічними захистами. Особливо значимим для суб'єкта стає спілкування, яке сприяє актуалізації його умовних цінностей. Тому часто ми можемо спостерігати прив'язаність чи любов суб'єкта до тих людей, під впливом яких це відбувалося.

Таким чином, шлях до оптимізації ефективної взаємодії у процесі спілкування полягає в усвідомленні умовності власних цінностей. Групова психокорекція за методом АСПП допомагає суб'єкту усвідомити умовність цінностей, що відкриває можливість послаблення та упередження деструктивних тенденцій психіки, породжених непродуктивними очікуваннями ствердження умовних цінностей, які створюють підґрунтя для ідеалізованого «Я». Це підвищує соціально-перцептивну компетентність суб'єкта, його адаптованість до соціуму, сприяє розвитку здатності до партнерських стосунків, які передбачають рівність, гуманність, доброзичливість, тощо.

Список використаних джерел:

1. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
2. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с.

Яблонський А.І.,
кандидат психологічних наук,
докторант
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

Я-КОНЦЕПЦІЯ ВИПУСКНИКА ШКОЛИ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОКАЗНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ

Процес становлення та розвитку Я-концепції людини є об'єктом численних наукових досліджень. У вітчизняній психологічній науці проблеми розвитку Я-концепції досліджувалися в контексті розвитку самосвідомості на загальнотеоретичному та методологічному рівнях такими вченими як: Л. Божович, В. Ананьєв, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Фурман та ін. Вони наголошували, що Я-концепція визначає не лише продуктивність діяльності людини, а і її здатність до позитивної гуманної соціальної взаємодії із довкіллям, успішність адаптації в соціумі.

Освіта як частина культури завжди пов'язувалася з формуванням особистості, і мета цієї діяльності реалізується в особистісних характеристиках учнів та має відповідати сучасним вимогам соціального життя. Однак, тут є певні особливості, на яких наголошує І. Бех: «Хоча освіта і визнає необхідною передумовою свого існування зовнішні моменти, що чинять на неї певний вплив, цей процес освоєння світу відбувається в межах особистості, у просторі світовідчуття суб'єкта. Водночас освіта є внутрішнім процесом, який розвивається під впливом внутрішніх спонук та інтересів особистості» [1, с. 6].

Концепцією Нової української школи передбачено сформувати випускника, який є: особистістю усебічно розвиненою, здатною до критичного мислення; патріотом з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя. Сформульована таким чином ідеологія змін в освіті закладена в новий «Закон про освіту». Ці зміни зумовлені констатацією факту, що якість підготовки випускників загальноосвітніх закладів не завжди відповідає сучасним вимогам. Як стверджує О. Фурман, «за традиційної системи навчання недооцінюються особливості позитивного утвердження Я-концепції учнів, що й призводить до істотних недоліків у функціонуванні усталеної педагогічної системи, оскільки не забезпечуються соціально-психологічні умови адаптації-активізації актуалізації творчого потенціалу молодого покоління, стимулювання його розвивально-особистісного поступу. Результати досліджень доводять, що 9 із 10 першокласників, котрі на початку навчального року стикаються із непосильно великим навалом навчального матеріалу, навіть при значних зусиллях та допомозі зовні, не справляються з інформаційним стресом, який із часом набуває явного негативно-емоційного забарвлення. Тотальне трансліювання знань, зміст і характер самого

навчального процесу майже нівелюють позитивні емоції, радість бодай маленького успіху, почуття внутрішньої захищеності і свободи учнів. На жаль, диктат типових навчальних програм посилюється здебільшого невинувато суворим педагогічним тиском учителів і батьків, що в сукупності сіє нігілізм і відразу до навчання не тільки підлітків та юнаків, а й молодших школярів. У результаті переважна більшість випускників середніх загальноосвітніх закладів мають зруйновану Я-концепцію, неадекватне самосприймання та занижену самооцінку» [6, с. 267]. Водночас, незважаючи на визнання суспільством факту, що джерелом цих труднощів є характер навчання та виховання учнів у закладах освіти, можливості вирішення цієї проблеми психологічними засобами недооцінюються і повною мірою не усвідомлюються, хоча саме в досягненнях вітчизняної психології міститься значний резерв підвищення якості освіти.

Я-концепція випускника школи формується у процесі розгортання соціальної взаємодії учня в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу як результат його виховання, навчання та саморозвитку, як відносно стійке і водночас внутрішньо рухливе і мінливе психічне новоутворення, що справляє значний вплив на перебіг життя людини на різних етапах онтогенезу – від молодшого шкільного віку до ранньої юності.

Аксіоматичною є думка про первинну залежність Я-концепції від зовнішніх соціальних обставин суспільного життя (організованих та стихійних), внутрішніх потенцій розвитку особистості та її власної активності.

Уявлення про навколишній світ, про інших людей сприймаються кожною особистістю через формат Я-концепції, котра формується відповідно до етапів соціалізації та освіти й водночас визначається індивідуально-природними чинниками. Її головні функції – утвердити у самосвідомості людини своєрідне відчуття визначеності у соціальному просторі, ідентифікації з конкретним довкіллям, досягнути благодатного самоототожнення, а відтак – її «інтегральної ідентичності як особистості» [3].

Водночас, важливою функцією Я-концепції є забезпечення внутрішнього узгодження людиною себе із собою, стійкості її поведінки в умовах мінливого соціального та природного оточення. Відтак, розвиток особистості на усіх етапах онтогенезу детермінується не тільки зовнішніми чинниками, а й перебуває під ситуативним впливом Я-концепції. При цьому важливим є те, що і сама Я-концепції випускника школи формується в процесі життєдіяльності кожного окремого учня у сфері його соціальних стосунків (дитина-батьки, дитина-ровесники, дитина-учителі тощо), набуває активності, впливає на зміст і розуміння власного досвіду, на визначення цілей і завдань, на систему очікувань особистості, прогнозів її майбутнього, оцінку досягнень, а відтак – на самостановлення та самоутвердження. Як стверджує Н. Бордовська, «поняття Я-концепція не є нейтральним, оскільки доповнюється оціночними аспектами самосвідомості. Водночас, зміст поняття Я-концепція є ширшим, ніж поняття самосвідомість, оскільки Я-концепція об'єднує в собі елементи важко доступні або взагалі недоступні для свідомості. З Я-концепцією змістовно пов'язані самосійні категорії самооцінки та самоактуалізації» [2].

Як компонент самопізнання, самооцінка пов'язана з суспільною обумовленістю Я-концепції особистості. Вона є результатом інтеграції трьох основних компонентів: саморозуміння (когнітивна складова), самоповаги, самоствавлення, впевненості в собі (емоційно-оціночна складова), самопослідовності, внутрішнього локусу контролю (оцінно-вольова складова). Самооцінка як компонент самопізнання формується під впливом різноманітних соціальних факторів, що зумовлює суспільну обумовленість Я-концепції особистості. У процесі шкільного навчання проходять значні особистісні зміни, пов'язані з перебудовою самосвідомості, становлення образу Я від недостатньо чіткого його усвідомлення учнем молодших класів, пошуку сенсу життя підлітком, та прагнення до самовдосконалення старшокласника. Під впливом соціальних умов самооцінка особистості постійно змінюється і у підлітковому віці, об'єднуючись в єдине ціле, забезпечує перехід від відтворення оцінки дорослого до власної самооціночної позиції, а в ранній юності формується широкий спектр механізмів регуляції власної активності. Змістом і формою прояву соціального дорослішання є соціалізація-індивідуалізація особистості школяра як двоєдиний процес, що з одного боку, вимагає типізації як формування типових для певної групи, спільноти властивостей, якостей, уподобань, позицій. Із іншого боку – індивідуалізації як процесу вибудовування індивідуального, «становлення і розвитку духовного світу, самоусвідомлення індивіда у процесі соціальної взаємодії з іншими людьми, реалізація його соціальної активності і соціальної діяльності, результатом чого є формування індивідуальності як самобутності і неповторності вираження сутнісних сил людини на основі її природних задатків» [5, с. 78]. Основою для процесу індивідуалізації є результати самопізнання індивідуальності дитини, а також максимальна самореалізація кожного учня. Самопізнання індивідуальності – це пізнання людиною себе через рефлексію, спілкування з людьми, пізнання своїх психічних сфер, саморегуляцію, емоційно-вольову сферу, мотиваційну, інтелектуальну на основі механізмів наукового самопізнання. Уявлення щодо власної індивідуальності – образ, який формується у свідомості учня та містить знання щодо особливостей власного розвитку, які отримані ним з кожної сфери: мотиваційної, інтелектуальної, вольової, предметно-практичної, емоційної, екзистенційної та впливає на поведінку та визначає активність суб'єкта. Отже, шкільний розвиток людини як особистості і суб'єкта діяльності, за А. Реаном, обов'язково передбачає: 1) розвиток інтелекту; 2) розвиток емоційної сфери; 3) розвиток стійкості до стресорів; 4) розвиток впевненості у собі і самоприйняття; 5) розвиток позитивного ставлення до світу і прийняття інших; 6) розвиток самостійності, автономності, 7) розвиток мотивації самоактуалізації, самоудосконалення [4, с. 32].

У період шкільного навчання особистісний розвиток учнів характеризується формуванням множини психологічних новоутворень, одним з яких є становлення Я-концепції як структури особистості, що визначає її індивідуальність, слугує детермінантою реакцій-відповідей особистості на оточення, визначає сприймання значень що приписуються цьому оточенню.

Формування в особистості позитивної Я-концепції у період ранньої юності є найважливішим завданням освітнього закладу, оскільки забезпечує подальший її саморозвиток, визначає її професійну спрямованість.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К.: «Либідь», 2003. – 280 с.
2. Бордовская Н. В. Психология и педагогика / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – Спб.: Питер, 2011. – 620 с.
3. Сергеева А.В. Формально-динамічні показники професійної ідентичності особистості / Алла Володимирівна Сергеева // Наука і освіта, 2012. – № 3. – С. 99-102.
4. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
5. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: АCADEMIA, 2003. – 192 с.
6. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. док. психол. наук / О. Є. Фурман. – Одеса, 2015. – 467 с.

Яковлева Н.Ю.,
*аспірант кафедри загальної
і медичної психології та педагогіки
Київського національного медичного університету
імені О.О. Богомольця,
аспірант лабораторії психології навчання
імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД У КЛІНІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Однією з актуальних сучасних галузей психології особистості є клінічна психологія [7; 10]. Як вказує проф. С. Д. Максименко, існують клініко-патогенетичні взаємозв'язки соматичної і психічної патології, які являються багатограними. На думку автора, сутність будь-якої хвороби слід розглядати з позиції особистості, що дозволяє проникнути у розуміння психічних процесів, які призводять до виникнення різних психосоматичних захворювань, супроводжують і впливають на перебіг соматичного захворювання, пояснюють виникнення психічних розладів та зумовлюють патопсихологічні, психогенні та соціогенні розлади особистості [9]. Актуальність даної теми полягає у вивченні психологічних аспектів такого соматичного захворювання, як отосклероз, особливостей впливу психологічних чинників на стан здоров'я та перебіг захворювання отосклероз, особливостей індивідуального реагування на стани тривожного спектру людей з вадами

слуху. Отосклероз – захворювання органу слуху, основними суб'єктивними симптомами якого є прогресуюче зниження слуху та вушні шуми [8].

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному виявленні психологічних особливостей посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у хворих на отосклероз, розробленні на цій основі ефективної програми психодіагностичного й психокорекційного процесу. ПТСР – це тривожний розлад, який характеризується певними діагностичними ознаками, а саме: фактична або потенційна смерть, важкі травми; симптоми вторгнення (наприклад, тривожні спогади чи сни, спалахи минулого, інтенсивний стрес) і уникнення стимулів, пов'язаних з подією; негативні зміни в процесі пізнання й настрої (наприклад, негативні переконання й почуття, відчуженість), а також виражені зміни у збудженні і реактивності (наприклад, дратівлива поведінка, падмірна настороженість) [2; 3; 5; 12; 13; 17].

Специфічність ПТСР у таких пацієнтів обумовлюється комплексом певних психофізіологічних, особистісних та соціально-психологічних особливостей, що обумовлюють мотивацію та прояви ПТСР [1; 8; 15; 16]. Так відмінною рисою тривоги, яка виникає у хворих на отосклероз, є постійна її наявність на протязі тривалого часу, що з часом набуває характеру постійної патологічної тривоги, яка тісно пов'язана з вегетативним збудженням. Постійна патологічна тривога зазвичай переживається як хвилювання або занепокоєння у зв'язку з майбутніми подіями або їх наслідками [18; 19]. Цей тип тривоги при різних розладах має свої клінічні особливості. На мою думку, саме постійна патологічна тривога у хворих на отосклероз сприяє розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Передбачуване дослідження складалося з 156 пацієнтів різної вікової категорії (15-70 років) з отосклерозом, серед яких діагностовано 23 (14.74%) особи з ПТСР. З опитування було виявлено, що симптоми ПТСР з'являлися у хворих на отосклероз після того, як їм повідомляли діагноз «отосклероз». Таких пацієнтів довго турбували нав'язливі й болісні думки, дисоціативні реакції, пов'язані з їх психологічним і фізіологічним лихом [15; 16]. Ці симптоми тривали більше одного місяця. Якщо ж симптоми тривали > 3-х днів, але менше одного місяця, то діагноз ПТСР був поставлений як гострий стресовий розлад. Якщо стресовий розлад тривав понад 1 місяця, то слід говорити про формування ПТСР у досліджуваних. А якщо він тривав понад 3 місяців, то вказаний розлад переходив в хронічну фазу. Важливо зауважити, що ПТСР у пацієнтів з отосклерозом виникав також через тривалий час після перенесеного стресу. Терапією вибору в нашій роботі була когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) або когнітивна біхевіоральна терапія (біхевіоральна терапія) (з англ. cognitive behavioral therapy), яка є патогенетично обґрунтованою при ПТСР [4; 11; 14]. Задача полягає в тому, щоб дослідити рівень та психологічні особливості ПТСР у пацієнтів з отосклерозом та запропонувати комплексний підхід до емпіричного вивчення ПТСР, корисний як для надання психологічної допомоги, так і для відбору груп ризику з метою планування та здійснення психокорекційної роботи психотерапевтами та медичними психологами.

Список використаних джерел:

1. Беляева Е. Тревожные расстройства в общеврачебной практике / Е. Беляева, М. Билецкая. – СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2010. – 192 с.

2. Барлачук Л. Ф. Психодиагностика / Ф.Л. Барлачук.-М., СПб.: ПИТЕР, 2005. – 351 с.
3. Вітенко І.С. Медична психологія / І.С. Вітенко. – К.: ЗДОРОВ'Я, 2007. – 208 с.
4. Волкова Е.В. Психологическая помощь в преодолении психологического кризиса, вызванного тяжелой болезнью / Е.В. Волкова // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 7. – С. 55-70.
5. Галян І. М. Психодіагностика / І.М. Галян. – К.: «Академвидав», 2009. – 464 с.
6. Городничев А.В. Современные тенденции в терапии тревожных расстройств: от научных данных к клиническим рекомендациям / А.В. Городничев // Биологические методы терапии психических расстройств (доказательная медицина – клинической практике). – М.: Издательство «Социально-политическая мысль», 2012. – 1080 с.
7. Карвасарский Б.В. Клиническая психология / Б.В.Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002. – 960 с.
8. Кіцера О. О. Клінічна оториноларингологія / О.О. Кіцера. – Львів: нац. мед. ун-т ім. Данила Галицького.: Кварт, 2006. – 149-153 с.
9. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: Мед пресс-информ, 2008. – 432 с.
10. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 480 с.
11. Слюсар І.М. Психологічна діагностика та корекція посттравматичного стресового розладу.: дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Слюсар Інна Миколаївна; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2005. – 211 арк.
12. Сыропятов О.Г. Посттравматическое стрессовое расстройство. Пособие для самоподготовки / О.Г. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская. – Киев: Украинская военно-медицинская академия, 2014. – 21 с.
13. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб.: «Питер», 2001. – 272 с.
14. Федоренко Р. П. Психодіагностична практика у клініці / Р.П. Федоренко.– Луцьк: РВВ Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – 236 с.
15. Чутко Л.С. Тревожные расстройства в общей врачебной практике / Л.С. Чутко. – СПб.: Элби-СПб, 2010. – 192 с.
16. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V). – Washington, DC: American Psychiatric Association, Fifth, 2013.
17. Bisson J. Psychological treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD) / J. Bisson, M. Andrew // Cochrane Database Syst Rev, 2007. – Режим доступу до журн.: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD003388.pub2/full>.
18. Waddington A. Post-traumatic stress disorder (PTSD): the syndrome with multiple faces / [A. Waddington and other] // Encephale. – 2003. – № 29. – P. 20-27. – Режим доступу до журн. – <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12640323>.

НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Ярошук А.А.,
вихователь

*Київського військового ліцею
імені Івана Богуна*

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МАТРИМОНІАЛЬНИХ НАСТАНОВ У СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

В основі матримоніальної поведінки кожного індивіда, тобто поведінки, пов'язаної з вибором партнера для шлюбу та побудови з ним серйозних відносин, лежить культура. Культура матримоніальної поведінки – складна, багаторівнева знакова система цінностей, стандартів та норм, що регулює поведінку людей у сфері зародження та побудови відносин з партнером для шлюбу.

У сфері старших школярів існують різні можливості для реалізації важливого етапу матримоніальної поведінки – знайомства. Але як на знайомство, так і на подальший розвиток відносин, впливає багато факторів, які мають свої витoki і в сімейних традиціях, що прищеплюються з дитинства, і у впливі сучасного оточення.

Старші школярі є представниками фази старших підлітків підліткового періоду та фази ранньої юності юнацького вікового періоду. Саме в цей час у хлопців та дівчат виникають перші почуття закоханості та стосунки з протилежною статтю.

Основними чинниками впливу на формування матримоніальних настанов в такому віці є:

– особистісні мотиви – прагнення до самоствердження; бажання показати себе дорослішим, ніж є насправді; необхідність довести іншим свою готовність до прийняття серйозних дорослих рішень. При наявності проблеми невдалого першого досвіду в стосунках з протилежною статтю, виникає негативне формування настанов на створення власної сім'ї (негативне ставлення до протилежної статі підштовхує до несерйозних короточасних стосунків та небажанню створювати власну сім'ю, присвячуючи себе лише одній людині). Відповідно, позитивні емоційні переживання, викликані романтичними стосунками формують протилежні матримоніальні настанови;

– сторонній вплив з боку ровесників, який може бути як позитивним, так і негативним. Підлітковий вік характеризується особливою залежністю від думки оточуючих. Демонструючи свою позицію чи обираючи новий одяг, підліток в першу чергу замислюється над тим, що про це скажуть його однолітки. Ще однією характерною ознакою підліткового віку є пошук авторитетів. В даному віці

підлітки пробують наслідувати своїх кумирів: бути на них схожими зовні, мати такі ж погляди тощо. Все це має глибокий відбиток як на сімейних стосунках (відносинах з батьками та іншими родичами), так і на формування власних матримоніальних настанов;

– стосунки з батьками, які пришвидшують або уповільнюють бажання відокремитись і будувати власну ланку суспільства з потенційним партнером. При постійних непорозуміннях з батьками в підлітка виникає думка про те як скоріше стати самостійним. Може з'явитись бажання продовжити навчання в іншому місці, проживаючи в гуртожитку; почати пошуки роботи, яка б забезпечила фінансову незалежність. Така ситуація може посприяти пошуку значно старшої за віком людини для будівництва серйозних стосунків.

При панування миру, гармонії та розуміння в сім'ї, підліток не прагне якомога швидше покинути батьківський дім. Навпаки, він може відчувати певний дискомфорт при «вторгненні» сторонньої людини в сімейне коло, що відтягує процес будівництва серйозних стосунків на більш пізній вік;

– релігійні переконання, як основа матримоніальних поглядів у глибоковірних сім'ях. Особливо важливу роль віросповідання відіграє у питанні кількості дітей в сім'ї. Дитині пояснюються принципи її релігійної приналежності з самого дитинства, але остаточне розуміння питання релігії приходить саме в підлітковому віці, коли починають формуватися більш чіткі уявлення про формування власних стосунків з протилежною статтю.

Наприклад, в Християнстві, з найдавніших часів Церква розглядає навмисне переривання вагітності (аборт) як тяжкий гріх. Канонічні правила прирівнюють аборт до вбивства. В основі такої оцінки лежить переконаність у тому, що зародження людської істоти є даром Божим, тому з моменту зачаття всяке посягання на життя майбутньої людської особистості злочинно [3].

Згідно законів Ісламу, жінці, вагітній менше сорока днів від законного (за ісламом) чоловіка, переривати вагітність не гріховно, але засуджується (карахат). Якщо ж плоду більше сорока днів, то це робити гріховно. Але для того, щоб аборт не був гріховним і до сорока днів, є три умови: згода чоловіка; згода дружини; дозвіл фахівця (лікаря), що цим не буде завдано шкоди здоров'ю матері. Якщо не дотримується хоча б одна з цих трьох умов, то переривати вагітність гріховно. Якщо плоду більше сорока днів, то здійснювати аборт гріховно, і гріх цей буде зростати з кожним прожитим днем [2].

В буддизмі вважається що душа майбутньої дитини проникає до утробу в момент зачаття. Саме з того моменту, як відбулося зачаття у цього, скажімо так, матеріалу, вже є душа, тобто вона одухотворена. Але, якщо зроблений аборт, або стався викидень, то душа ненародженої спрямовується далі в пошуках нової пари, що займається любов'ю [1];

– походження та соціальний стан. У чотирнадцятирічному віці, проживаючи у мегаполісі та маючи чимало кишенькових грошей, серед більшості сучасних підлітків принизливо сидіти вдома і читати книжки. В такому віці вони прагнуть стати більш дорослішими, ніж є насправді. Це проявляється у різних вчинках (нажаль, в більшості випадків негативних): спроба алкогольних напоїв; прогулювання уроків; перші статеві відносини тощо. У таких дітей, при наявності гарного

матеріального підґрунтя, може сформуватись бажання жити в radoщах та веселощах, не обтяжуючи себе офіційним шлюбом та змінюючи партнерів.

У старших школярів із звичайних сімей середнього класу, навіть якщо і виникає бажання пожити життям ровесників «мажорів», вони не мають цієї можливості. Зазвичай в таких сім'ях проводиться політика, що пропагує прагнення до навчання та заробітку грошей, до стабільності в житті та створенні міцних стосунків; сімейні традиції, які передаються з покоління в покоління. Ці традиції можуть бути пов'язані як із кількістю дітей в сім'ї, так і з віком, в якому, наприклад, вже сто років жінки у роду виходять заміж. Якщо з давніх давен існує традиція, що серед народжених в сім'ї дітей обов'язково повинен бути хлопчик, то відповідно жінка народжує до тих пір, поки на світ не з'явиться хлопчик. В таких сім'ях діти стають самостійними раніше, ніж в інших. Маючи менших братів та сестер і доглядаючи їх, в юнацькому віці людина вже морально готова до створення власної сім'ї. Єдине, що може стати на заваді, відсутність власного джерела фінансування.

Список використаних джерел:

1. Електронний журнал «Філософія і релігієзнавство». Буддизм, історія релігій. Біоетика в буддизмі. Від 28.03.2012 р. Електронний ресурс: <https://tureligious.com.ua/>.
2. Іслам як світова релігія. Електронний ресурс: http://pidruchniki.com/18410519/religiyeznavstvo/islam_svitova_religiya.
3. Що говорить Біблія про аборти? Відповіді на біблійні запитання. Електронний ресурс: www.gotquestions.org/Ukrainian.

НАПРЯМ 9. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Бутриновська У.П.,
аспірант кафедри соціальної педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНІ НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ, СПРЯМОВАНІ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ МОЛОДІ

В останні десятиріччя в нашій державі відбувається зміна парадигми виховання, яка торкнулася як загальної, так і вищої освіти. Одним із чинників гуманізації виховання є процес соціалізації студентів вищих навчальних закладів, спрямований на формування загальнолюдських ціннісних орієнтирів, патріотизму, духовних та моральних орієнтирів. Ефективна організація процесів соціалізації студентів має на меті забезпечення засвоєння соціальних норм, притаманних демократичному суспільству, оволодіння способами соціального орієнтування, що є можливим завдяки соціальній адаптації.

Мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості і визначається соціальною політикою держави та конкретизується низкою завдань. Зараз серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності можна виокремити:

- зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості;
- збереження та покращання фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості;
- створення сприятливих умов в мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості;
- надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості;
- попередження та локалізацію негативних впливів на особистість факторів соціального середовища.

Основними напрямками соціально-педагогічної роботи по передачі соціального досвіду молоді є наступні:

1. Створення сприятливих соціально-педагогічних умов в закладах освіти та соціального виховання.
2. Створення соціальних умов, здатних компенсувати неблагополучний соціальний досвід та неблагополучні умови життя молоді та їхніх сімей.
3. Профілактика та реабілітація дезадаптованих представників молодого покоління.

4. Проведення діагностики та консультивання з молоддю групи ризику.

5. Організація спортивно-оздоровчої, дозвільної та інших видів діяльності молоді.

6. Консультивання та спеціалізована допомога в професійному самовизначенні.

7. Робота з пропаганди здорового способу життя [2, с. 46].

До основних напрямів соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на формування у студентів соціального досвіду також можна віднести соціальну адаптацію, соціальну профілактику, соціальну реабілітацію, соціально-культурну анімацію, соціальне обслуговування. Зупинимося на характеристиці цих напрямів [5, с. 240].

Соціальна адаптація, це процес активного пристосування людини до нових для неї соціальних умов життєдіяльності, протягом якого вона набуває рівноваги і стійкості до впливу змінних умов соціального середовища. Повна соціальна адаптація передбачає сукупність наступних видів адаптацій:

– організаційна адаптація (сприяння створенню сприятливих умов для життя і діяльності);

– педагогічна адаптація (пристосування до системи освіти, навчання і виховання, які формують систему ціннісних орієнтацій);

– психологічна адаптація (процес пристосування органів чуття до особливостей діючих на них стимулів з метою покращення сприйняття і запобігання пошкодження рецепторів від надмірного навантаження);

– професійна адаптація (пристосування до нового виду професійної діяльності, нового соціального оточення, умов праці і особливостей спеціальності).

Соціальна адаптація часто є явищем довготривалим, що дозволяє виділити в ньому певні стадії. Серед них:

стадія початкова (етап формування адаптаційних навичок і розвитку здібностей, які покликані в подальшому полегшити соціальну адаптацію);

стадія терпіння (пристосувальницький етап, у ході якого і соціальне середовище, і індивід визнають рівноцінність еталонів поведінки);

стадія пристосування (етап засвоєння соціально корисних ролей);

етап правової адаптації;

стадія повної адаптації (етап «асиміляції», коли людина відмовляється від попередніх зразків і цінностей і повністю визнає нові) [1, с. 57].

Соціальна профілактика спрямована на попередження соціальних проблем чи життєвих криз молоді чи попередження ускладнення вже наявних проблем і складається з комплексу економічних, політичних, правових, медичних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі. Соціальна профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних чинників, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку дітей та молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля [4, с. 11]. Отже, соціальну профілактику можна охарактеризувати як активний, поступальний

процес створення умов і формування особистісних якостей людини, які підтримують її благополуччя.

Соціальна реабілітація це сукупність заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок стану здоров'я зі стійкими розладами функцій організму (інвалідність); зміни соціального статусу (безпритульні діти, біженці). Соціальна реабілітація ставить за мету повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного відношення до життя, праці, навчання [3, с. 33]. Педагогічний аспект соціальної реабілітації передбачає навчання, виховання та всебічний розвиток, в першу чергу, молоді з фізичними та розумовими обмеженнями, створення умов для розвитку їх потенційних можливостей.

Соціально-культурна анімація, як напрям соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення питань дозвілля різних груп населення та створення умов для самореалізації особистості в різних сферах творчої діяльності. Вона має на меті культурний розвиток особистості шляхом організації такої практичної діяльності, яка відповідає інтересам та нахилам особистості. На сьогодні виділяють такі функції соціокультурної анімації:

– пристосування та включення до суспільного життя з метою забезпечення соціалізації особистості та підготовки її до численних змін, які відбуваються в економічному та культурному житті суспільства;

– виховну, яка забезпечує всебічний розвиток особистості;

– рекреативну, котра пов'язана з можливістю реального культурного розвитку особистості через практичну діяльність у вільний час [4, с. 15].

Підсумовуючи варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває процес формування позитивного соціального досвіду у молоді, в зв'язку із стрімким розвитком технологій, що тягне за собою зростання вимог до формування активної творчої особистості, здатної на самовизначення, реалізацію та активну громадянську позицію. Збільшення ефективності даного процесу можливо досягнути завдяки втіленню в життя ряду напрямків соціально-педагогічної роботи, наведених у даній статті.

Список використаних джерел:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации, исследование адаптации студентов в условиях учебы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество. – Л.: Ленингр. Ун-т, 1973. – С. 50-72.

2. Капська А. Й. Соціальна робота і деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А.Й. Капська. – К., 2001.

3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.

4. Овчаренко Г.Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічної спеціальності у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 20 с.

5. Розин С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розин. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

Зайченко Н.І.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної та прикладної психології
ПВНЗ «Інститут екології економіки і права»

ДО ПИТАННЯ ПРО ПЕРШОДЖЕРЕЛА КОНЦЕПЦІЇ ІСПАНСЬКОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА РУБЕЖІ XIX – XX СТ.

На рубежі XIX – XX ст. в Іспанії на хвилі інтелектуального і суспільно-політичного руху, який отримав історичну назву «регенераціонізму» («оновлення»), зазнали змін суспільно-благочинна діяльність та соціально-педагогічний захист дитинства в країні. Більшість тогочасних педагогічних й освітніх ініціатив були запропоновані суспільними діячами, пов'язаними з Вільним Інститутом просвітництва, які зосереджували увагу на просвітництві як цивілізаторському й культурному елементі, відстоювали ідеї універсальної освіти та всебічного виховання особистості людини. Проекти Вільного Інституту просвітництва стосовно освітніх і суспільних реформ мали широкий резонанс в Іспанії, оскільки стан освіти й ситуація неписьменності значної кількості населення країни вимагали першочергової уваги уряду після «катастрофи 1898 року».

В іспанському педагогічному дискурсі на рубежі XIX – XX ст. набули чіткого окреслення первинні елементи концепції соціальної педагогіки, передовсім було з'ясовано змістові параметри поняття «соціальне виховання», визначено предмет соціальної педагогіки як науки, виявлено провідні функції та обґрунтовано значення соціальної педагогіки в суспільстві. У науковій праці іспанського мовознавця, педагога Л. Паррала Крістобаля (Luis Parral Cristobal) «Соціальне виховання: аналітичне дослідження» (Вальядолід, 1899 р.) зазначалося, що просвітництво, поширене в Іспанії, зорієнтовано переважно на повчання, а не на виховання людини, й «від того велика частина лиха, на яке ми скаржимося» [3, с. 8]. Необхідно, щоб просвітництво на всіх його рівнях і в усіх станах суспільства ґрунтувалося саме на вихованні, адже виховання дозволяє досягнути двох цілей – загального суспільного розвитку шляхом культивування індивідуальних людських здібностей і покращення умов життя кожного індивіда, що сприятиме гармонійному прогресу суспільства [3, с. 16-17].

За переконанням Л. Паррала Крістобаля, соціальному вихованню властива «інтегральна» якість, воно дозволяє людині «досягти найвищого ступеня досконалості в усіх порядках, покращення власних здібностей і можливостей, діяння з найвищою майстерністю, заслуження Божої і людської поваги, а також отримання задоволення і спокою власної душі» [3, с. 114].

У багатьох філософсько-публіцистичних роботах видатної іспанської письменниці К. Ареналь (Concepción Arenal Ponte) знайшли відображення проблеми організації і розвитку суспільно-благочинної діяльності в Іспанії. У посібнику «Візитер до бідних» (1860 р.), книзі «Пенітенціарні студії» (1877 р.), статті «Просвітництво засудженого» (1893 р.) вона ґрунтовно дослідила напрями і зміст роботи соціальних помічників із стражденими людьми. Загалом творче надбання

Концепсьон Ареналь – це історична передумова таких сучасних наукових теорій, як пенітенціарна, соціально-педагогічна, гендерна теорія та ін.

Значна тенденція в оформленні тогочасної іспанської концепції соціальної педагогіки проявилася в істотному впливі німецької педагогічної думки (П. Наторп, Г. Ноль) з її яскравим соціально-педагогічним вектором. Перші публікації з проблем соціальної педагогіки в Іспанії – праці М. де Маесту (Maria de Maeztu Whitney), Ф. Ріо Урруті (Fernando del Río Urruti) – були присвячені дослідженню німецької реформаторської педагогічної думки й висвітленню проблем соціального виховання в дусі концепції соціальної педагогіки П. Наторпа. Іспанські педагоги вдавалися до обґрунтування можливостей просвітництва народу за допомогою державної освітньої політики, діяльності католицької церкви, громадсько-просвітницької роботи інтелігенції задля суспільно-політичного перетворення і звеличення духу Іспанії. Ф. Ріо Урруті зазначав, що концепт соціальної педагогіки конституює встановлення відношення між спільністю й вихованням, і продовжував: «Соціальна педагогіка визнає як принцип те, що виховання індивіда обумовлено соціальною спільнотою, так само, як спільнота обумовлена вихованням індивідів, що її складають» [4, с. 47].

Одним з перших іспанських джерел, в якому зустрічаємо термін «соціальна педагогіка», є доклад М. Луенго Фігера (Maria del Buen Suceso Luengo de la Figuera), промовлений на конференції у Малазі 1902 р. Дослідниця дала визначення соціальної педагогіки як «науки про виховання усіх усіма» [1, с. 10] й розкрила її провідні функції – освітню, яка реалізується завдяки діяльності школи, та соціально-інституціональну, що виявляється в соціальній взаємодії людей у повсякденних життєвих ситуаціях [1, с. 14].

Критично оцінюючи стан освіти в рідній Іспанії у порівнянні з іншими країнами (Німеччиною, Великою Британією, США, Японією), М. Луенго Фігера наголошувала на великому суспільному значенні педагогіки, на її соціальній ролі в розбудові демократичного суспільства [1, с. 8].

Важливим внеском у становлення теорії соціальної педагогіки в Іспанії став виступ 12 березня 1910 року в Більбао Х. Ортега-і-Гассета (Jose Ortega y Gasset) під назвою «Соціальна педагогіка як політична програма». Видатний іспанський філософ, педагог стверджував: перед Іспанією постала проблема набуття культури європейським способом; завдяки усвідомленню даної проблемної ситуації можна побачити ідеальну мету, до якої слід прагнути, і шляхи її досягнення, – реформування й перетворення іспанської дійсності та надання доступу до культурних форм, які переважають в іншій Європі [2, с. 497-498].

Провідною актуальною метою Х. Ортега-і-Гассет проголошував освітньо-культурне перетворення суспільства й виявляв саме в соціальній педагогіці засіб його здійснення: «політика для нас стала вихованням суспільства, а проблема Іспанії – проблемою освіти» [2, с. 498].

Х. Ортега-і-Гассет акцентував увагу на культурному формуванні особистості як одиниці соціального цілого. Політична дія врешті-решт зводиться до культурної дії, до виховання суспільства, оскільки людина як культурна істота повноцінно реалізується лише в соціальному житті, в спільній колективній праці та комунікативній взаємодії [2, с. 498-499].

За твердженням Х. Ортеги-і-Гассета, педагог має справу не стільки з індивідами, скільки із складною соціальною матерією. Людина завжди включена в соціальний контекст, реальність людини – соціалізація. «Людський індивід відокремлено від суспільства існувати не може... людина – це соціальний атом; є лише спільнота як сукупність індивідів, які взаємно впливають один на одного» [2, с. 503].

Таким чином, на рубежі XIX – XX ст. в Іспанії здійснювалося оформлення первинної національної концепції соціальної педагогіки. Істотним досягненням педагогів-теоретиків цього часу було визначення предмета соціальної педагогіки як науки про соціальне виховання, таке виховання, яке здійснюється спільнотою, спільними зусиллями усіх членів суспільства. Однак, і редукація предмета соціальної педагогіки до соціальної функції виховання (або соціальної функції педагогіки) теж прослідковувалася в роботах-першоджерелах іспанської концепції соціальної педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Luengo de la Figuera, M. B. S. Pedagogía Social. Conferencia dada en la Sociedad de Ciencias de Málaga. – Málaga: Tip. de El Cronista, 1902. – 28 p.
2. Ortega y Gasset, J. La pedagogía social como programa político / J. Ortega y Gasset // J. Ortega y Gasset: Obras completas. – Occidente. – Vol. 1. – Madrid, 1946. – P. 494-513.
3. Parral Cristobal, L. La educacion social: estudio analitico / Luis Parral Cristobal. – Valladolid: Imp. y Libr. de Andrés Martín, 1899. – 228 p.
4. Rio Urruti, F. El fundamento científico de la pedagogia social en Natorp / Fernando del Rio Urruti // Anales de la Junta para Amplicacion de Estudios e Investigaciones Cientificas. T. III. – Madrid: Tip. de Fortanet, 1911. – P. 4-49.

Попова А.С.,

аспірант відділу зарубіжних систем

педагогічної освіти і освіти дорослих

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих

Національної академії педагогічних наук України

НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МІГРАНТАМИ В УКРАЇНІ: ДОСВІД НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Необхідність інтеграції іммігрантів у суспільство давно усвідомлюється на рівні експертів, відбивається у концепціях і програмах, але перехід цього усвідомлення у рух до соціалізації міграційної політики і виділення соціальної роботи з мігрантами в окремий напрямок досить уповільнений, через відсутність розгалуженої мережі організацій державного і недержавного сектору, відсутність взаємодії між ними, недосконале нормативно-правове забезпечення галузі соціальної

роботи, обмежену кількість соціальних послуг, що складають основний зміст роботи фахівців з цією категорією населення. Тому, особливого значення у цей перехідний етап становлення інституту соціальної роботи з мігрантами набуває діяльність організацій недержавного сектору, які є основними надавачами практичних соціальних послуг різним категоріям мігрантів, що потребує їх детального вивчення.

Різні аспекти соціальної роботи з мігрантами представлені у наукових розвідках вітчизняних (О. Виршіков, І. Зайнишев, М. Кузнєцова, О. Новак, П. Павленко, К. Раві, А.Чернов) і зарубіжних (Колі Раві (Kohli Ravi), Б. Вінерлунга (B Vinnerljung), Г. Кріштінсдотір (G. Kristinsdottir), Т. Ліндстейн (T. Lindstein), М. Пейн, Б. Франзен (B. Franzén), С. Хесл (S. Hessle) дослідників. Однак, комплексний аналіз наукової літератури засвідчив, що напрями соціальної роботи з мігрантами у контексті діяльності недержавних організацій не були предметом окремого дослідження, що актуалізує значення здійсненого нами дослідження.

Розглядаючи особливості соціальної роботи з мігрантами в Україні як особливий вид діяльності І. Зайнишев виділяє два її основних види [5]:

– *Організаційна соціальна робота* – передбачає визначення її інституційної структури, що зреалізовується через діяльність організацій, спрямованих на роботу з мігрантами; розробку конкретних стратегій і державних програм.

– *Практична соціальна робота* – спрямована на безпосередню взаємодію з конкретною людиною чи групою осіб з метою вирішення конкретної проблеми і надання соціальної допомоги.

Організаційна структура соціальної роботи з мігрантами в Україні представлена взаємодією двох секторів надавачів соціальних послуг. До них належить державний (установи і організації різних рівнів підпорядкування) і недержавний (громадські і благодійні організації, асоціації, підприємства, діяльність фізичних осіб) сектори. В основному робота з мігрантами здійснюється міграційними службами, а також організаціями недержавного сектору.

У нашому дослідженні ми звернемо увагу на досвід діяльності недержавного сектору у контексті здійснення соціальної роботи з мігрантами, оскільки міграційна політика і формування системи соціальної роботи з мігрантами припускають не тільки ініціативу держави і державних організацій у контексті соціальної роботи з мігрантами, а й координацію дій і створення умов для роботи недержавних і громадських організацій, що працюють з цією категорією населення. Недержавний сектор представлений розгалуженою мережею установ, що включають міжнародні організації, зокрема представництво Міжнародної організації з міграції (МОМ), благодійні організації – Червоних Хрест, Карітас (Caritas), громадську організацію Харківський обласний благодійний фонд, Міжнародну асоціацію «Ла Страда». Представлений перелік організацій не є вичерпним, однак, напрями діяльності і зміст соціальних послуг, що надають фахівці, і зокрема, соціальні працівники цих організацій є важливим внеском у розвиток соціальної роботи з мігрантами в Україні.

Аналіз діяльності вищезазначених організацій дав нам змогу виокремити основні напрями діяльності у контексті роботи з мігрантами, так зокрема:

– *Міжнародна організація з міграції (МОМ)* здійснює діяльність у напрямі: навчання та надання підтримки державам у розробці національних міграційних програм; сприяння культурному різноманіттю та інтеграції мігрантів через організацію активних соціальних інформаційно-просвітницьких заходів, конкурсів, проектів; підвищення потенціалу розвитку трудової міграції в інтересах окремих мігрантів, їхніх громад та українського суспільства; організації матеріальної допомоги вимушеним переселенцям і громадам, які зазнали наслідків конфлікту [2].

– *Карітас* впроваджує роботу у напрямках: реалізації гуманітарних проектів, спрямованих на реінтеграційну допомогу для українських мігрантів; надання цілових та консультаційно-інформативних послуг; допомоги дітям трудових мігрантів – психологічна, соціально-педагогічна, правова (на базі соціальних центрів); протидії торгівлі людьми [4].

– *Червоний хрест* забезпечує організацію різних видів соціальної допомоги (психосоціальна, натуральна, медична) різним категоріям мігрантів; функціонування служби розшуку родичів і знайомих біженців [6].

– *Харківський обласний благодійний фонд* організовує та забезпечує функціонування трьох центрів, діяльність яких спрямована на організацію і здійснення різноманітної допомоги різним категоріям мігрантів. Так, зокрема: [3]:

«Центр консультування мігрантів» забезпечує роботу у напрямках: протидії торгівлі людьми; допомоги в оформленні документів, необхідних для легального перебування у країні; перевірки легальності трудових фірм, що займаються працевлаштуванням за кордоном; створення єдиної ресурсної бази вакантних посад за кордоном.

«Соціальний центр для біженців», діяльність якого спрямована на: адаптацію представників африканського і азійського регіонів, репатріантів; організацію мовної освіти і дозвілєвої та культурно-просвітницької роботи для мігрантів і членів їх сімей.

Центр допомоги вимушеним переселенцям організовує роботу у напрямках надання натуральної допомоги; правової допомоги; психологічного консультування внутрішньо переміщених осіб і біженців.

– *Асоціація «Ла Страда»* передбачає: організацію та надання допомоги потерпілим від торгівлі людьми (медична, психологічна, юридична допомога, надання тимчасового притулку, соціальний супровід, переадресація та ін.), а також членам їх родин; допомогу та сприяння у пошуку українських громадян, які зникли за кордоном та поверненні в Україну; надання консультацій з питань виїзду за кордон з метою працевлаштування, навчання, одруження тощо та з питань насильства й захисту прав дітей [1].

Проте, не дивлячись на різноманітність напрямів і соціальних послуг, що надаються різним категоріям мігрантів, кількість організацій є недостатньою для того, щоб охопити весь сегмент міграційного потоку в Україні та спектр проблем, з якими вони стикаються. Збільшення кількості організацій недержавного сектору сприятиме становленню та розвитку інституту соціальної роботи з мігрантами та забезпеченню їх найскорішій адаптації в українському суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Громадська асоціація «Ла Страда – Україна». Напрямки діяльності. фонд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.la-strada.org.ua/ucp_mod_content_show_napryamki-diyalnosti.html.
2. Інтеграційна та стабілізаційна підтримка шляхом забезпечення засобами існування внутрішньо переміщених осіб та населення, що постраждало внаслідок конфлікту в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://bmr.gov.ua/index.php?id=800000125&tx_news_pi1%5Bnews%5D=8760&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=12e1193512664c9a000b5a535f6ffa47.
3. Соціальна служба допомоги: Харківський благодійний фонд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ssa.kharkov.ua/ru/proekty>.
4. Соціальні проблеми міграції: Карітас України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://caritas-ua.org/diyalnist/sotsialni-problemi-migratsiyi/>.
5. Технология социальной работы: Учеб. Пособие для вузов / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – С. 176-186.
6. Товариство Червоного Хреста: наша діяльність. фонд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://redcross.org.ua/activities/>.

НОТАТКИ

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

«СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ»

(м. Київ, 1–2 грудня 2017 р.)

Підписано до друку 05.12.2017. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 13,02. Тираж 100. Замовлення № 1217-545.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.