

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСНА РАДА
ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ДЕРЖАВНА ВИЩА ТЕХНІЧНО-ЕКОНОМІЧНА ШКОЛА
ІМЕНІ БРОНІСЛАВА МАРКЕВІЧА (М. ЯРОСЛАВ, ПОЛЬЩА)
ЦЕНТР ПЕРСПЕКТИВНИХ СТУДІЙ ТА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
КУЯВСЬКО-ПОМОРСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ (М. БИДГОЩ, ПОЛЬЩА)
ВІДДІЛ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН
УКРАЇНИ**

**Збірник матеріалів
Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю**

«Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності»

Тернопіль
2017

УДК 159.9:37

ББК 88.69

П 86

П 86 Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, Україна, 5-6 квітня 2017 року). / укладачі: В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т. Г. Дідух. – Тернопіль: СМП “Тайп”, 2017. – 318 с.

У збірнику зібрано тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності», проведеної на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти 5-6 квітня 2017 р.

Усі матеріали збірника подаються в редакції авторів. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших даних несуть автори.

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
(протокол №4 від 31.03.2017 р.)*

УДК 159.9:37

ББК 88.69

©Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2017

ЗМІСТ

Бабовал Н. Р. Якість надання освітніх послуг як чинник забезпечення ринку праці конкурентоспроможними фахівцями.....	13
Берладин О. Б. Національний підхід до модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи сільської місцевості України в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів.....	15
Бирко Н. М. Технологія соціального партнерства в освіті.....	17
Білавич Г. В., Савчук Б. П. Риторична культура як складник професіограми майбутнього педагога.....	19
Білошевич І. А., Білошевич Л. А. Формування аксіології здорового способу життя у майбутніх педагогів.....	22
Боднар О. С. Психологічні бар'єри та інерційність в організації контролю у загальноосвітньому навчальному закладі.....	24
Боднар С. О. Застосування інноваційних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у ДНЗ «Подільський центр ПТО».....	28
Брик Р. С. Імідж вчителя як інструмент педагогічного впливу.....	30
Brinkmann M. Eigenlogik schulischer Arbeit als pädagogische und staatliche Aufgabe.....	33
Боруцька Л. С. Зарубіжна література і емоційний інтелект.....	35
Буган Ю. В. Психологічна компетентність вчителя в умовах нової української школи.....	37
Булда А. А., Мухіна Г. І. Актуальні проблеми професійної підготовки сучасного вчителя для нової української школи.....	39
Буняк Н. А.	

Мотиваційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності.....	41
Вихрущ А. В.	
Психологічна культура вчителів у контексті педевтології	43
Вихрущ А. В., Шемпрух Й.	
Використання педагогічних задач у процесі професійного самовдосконалення	45
Вихрущ В. О.	
Діалогічна та риторична культури у структурі професійних компетенцій учителя початкової школи: проблеми взаємозв'язку.....	48
Вихрущ В. О., Романишина Л. М.	
Психодидактичні основи підготовки учителя початкової школи до роботи в умовах розвивальної парадигми.....	51
Вихрущ Н. Б.	
Зміст шкільної освіти в рецепції практикуючих вчителів другої половини ХІХ – початку ХХ ст.....	54
Вишньовський В. В.	
Формування психологічної культури як запорука професійної майстерності педагога.....	56
Вітенко І. М.	
Використання компетентнісного підходу в роботі вчителів-предметників в умовах сучасної української школи.....	58
Водовіз О. В.	
Роль психологічного комфорту на уроках географії.....	61
Водяна О. В.	
Оптимізація дитячо-батьківських відносин в опікунській сім'ї засобами волонтерської діяльності.....	64
Гальцова С. В.	
Приймаємо компетентні рішення.....	66
Галянта Л. В.	
Формування позитивної мотивації учнів до навчальної діяльності: професійний погляд практичного психолога і вчителя.....	67
Герасимович Н. В.	
Сучасний педагог – це новатор.....	70
Гетьман Т. О.	

Психологічні особливості збереження здоров'я молодших школярів.....	71
Главацька О. Л.	
Соціально-педагогічна діяльність в аспекті гендерної соціалізації учнів.....	74
Гладюк Т. В., Гладюк М. М.	
Якість підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи до викладання природничих дисциплін.....	77
Глотова В. О.	
Професійний розвиток вчителів у Фінляндії	79
Горбань Г. О.	
Особливості психологічного супроводу учителя нової української школи.....	81
Горішна Н. М.	
Завдання і зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до консультативної діяльності.....	83
Городецька О. В.	
Вплив засобів масової комунікації на розвиток професійної майстерності педагога.....	85
Grażyna Cęcelek	
Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk spauperyzowanych jako ważny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela-wychowawcy.....	87
Гринюка Б. М.	
Особливості викладацької діяльності Івана Старчука (1944-1950 рр.).....	90
Грицюк Т. В., Лопатка Г. Ф.	
Особливості використання здоров'язберігаючих технологій у педагогічній діяльності вчителя.....	92
Гулеватий А. А., Соловей М. В.	
Удосконалення психологічної компетентності учителів на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.....	95
Данік Н. А.	
Дидактичні аспекти психологічної культури вчителя.....	96
Демидась С. Р.	
Формування психологічної компетентності вчителя: реалії сьогодення.....	98
Джус О. В.	
Підручникотворення у вищій професійній освіті української діаспори.....	100

Довгаль Л. О.	
Емпатія та її місце в структурі психологічної культури вчителя.....	102
Жизномірська О. Я.	
Психологічна компетентність особистості педагога як запорука професійного успіху.....	104
Жирська Г. Я.	
Еколого-валеологічні аспекти професійної культури вчителя біології.....	107
Zenska A. E.	
Significance of higher education of Latvia in economic growth.....	109
Зозуляк-Случик Р. В.	
Морально-гуманістичні якості фахівців освітньо-соціальної сфери.....	113
Кавецький В. Є.	
Формування готовності педагогічних працівників до профорієнтаційної роботи в ЗОШ.....	115
Калаур С. М.	
Використання мультимедійних презентацій та вебінарів у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.....	117
Киричок І. І.	
Шляхи формування умінь публічного виступу в майбутніх учителів початкової школи.....	120
Кікінежді О. М., Шульга І. М.	
Підготовка майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбереження молодших школярів на засадах гендерного підходу.....	122
Клочек Л. В.	
Діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії...	124
Коваль О. Є.	
Психологічні засади розвитку милосердя у студентів ВНЗ.....	127
Когут О. І.	
Андрагогіка як методологічна основа навчання дорослих.....	129
Кодлюк Л. І.	
Інтерактивні методи навчання у змісті підручників з іноземної мови як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності.....	131

Козира В. М.	
Деякі стратегії розвитку критичного мислення педагога.....	133
Колісник О. Г.	
Формування психологічної компетентності педагогів як один із шляхів удосконалення сучасного навчально-виховного процесу.....	135
Колодійчук Л. С., Гайдукевич С. В.	
Перспективи проектування віртуальних пристроїв у навчальному процесі.....	138
Кондирєва М. М.	
Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного учителя.....	140
Корольова Т. В., Кічула М. Я., Олексій К. Б.	
Забезпечення якості вищої освіти майбутніх педагогів.....	145
Коростіль М. П.	
Медіація як спосіб вирішення конфлікту. Впровадження в освітній простір відновних практик.....	146
Коротюк З. М.	
Комунікативна компетентність сучасного педагога.....	150
Кравець Л. М.	
Категорія рефлексії у філософській та психолого-педагогічній літературі.....	152
Кричковська Т. Д.	
Професійна ідентичність студентів педагогічних спеціальностей.....	154
Криховець-Хом'як Л. Я.	
Складові формування професійної компетентності випускника коледжу.....	156
Лещук Г. В.	
Альтернативні шляхи здобуття та підвищення професійної кваліфікації у Франції.....	159
Литвин О. І.	
Розвиток психологічної готовності вчителя до впровадження технологій тайм-менеджменту.....	161
Логвінова Д. В.	
Гендерна обізнаність як один із факторів психологічної компетентності вчителя.....	164

Майданюк Ю. О.	
Особливості розвитку медіаторської компетентності майбутніх соціальних працівників.....	166
Małgorzata Gogolewska–Tońska	
Kompetencje studentów kierunków nauczycielskich w wybranych państwach Unii Europejskiej	168
Мацишина З. А.	
Розвиток мистецької освіти на Волині XIX – початку XX століття.....	170
Михальська С. А.	
Роль вихователя у формуванні особистості дитини дошкільного віку.....	173
Молчанова О. М.	
Розвиток емоційної компетентності педагога засобами арт-терапії.....	175
Моначин І. Л.	
Професійна компетентність педагога вищої школи.....	177
Мосейчук Ю. Ю.	
Потенціал акмеологічного підходу у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури.....	179
Мочук О. Б.	
Розвиток професійної майстерності педагога: моделювання уроку з ІКТ-супроводом.....	182
Мудрак М. А.	
Розвиток творчих здібностей студентів як запорука професійної майстерності педагогів.....	184
Małgorzata Muszyńska	
Myślenie krytyczne ironicznego alegoryka na podstawie widzenia binokularnego według H. W. Loewalda / J. D. Millera	186
Нахаєва Я. М., Горпініч Т. І., Гуменна І. Р.	
Забезпечення якості діяльності педагогів у ВНЗ.....	189
Несмашна Г. Є.	
Досвід організації інтервізійних груп у формуванні професійної ідентичності практичного психолога навчального закладу	190

Олексюк В. П.	
Психолого-педагогічні аспекти застосування віртуальних хмарних лабораторій у навчанні майбутніх учителів інформатики.....	196
Олексюк О. Р.	
Категорійний аналіз поняття «відкрита освіта».....	198
Олійник Г. М.	
Педагогічна майстерність як складова професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.....	200
Олійник Н. М.	
Інноваційні технології розвитку професійної майстерності педагога.....	203
Онищук І. А.	
Пріоритети в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	206
Онищук Л. З.	
Технології підготовки фахівців з питань проведення моніторингових досліджень освітньої галузі в системі післядипломної освіти.....	208
Періг І. М.	
Забезпечення професійної освіти психолога у вищому навчальному закладі.....	210
Пермякова О. Г.	
Забезпечення якості вищої освіти – пріоритетне завдання освітньої політики: європейський контекст.....	213
Петришин Л. Й.	
Технологія web-quest як сучасна педагогічна технологія у професійній підготовці фахівців соціальної сфери.....	215
Петровський О. М.	
Підготовка педагогічних працівників до виховання соціальних і громадянських компетентностей у школярів.....	217
Портянко В. П.	
SMART-технології в освіті як засіб розвитку школярів із особливими освітніми потребами.....	219

Ратушко В. А.	
Психологічна компетентність у структурі управлінської культури керівника ЗНЗ...	221
Рашина І. О.	
Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості вчителя початкових класів в умовах сучасної системи освіти.....	224
Рушак О. Д.	
Психологічна компетентність педагога як умова ефективного виконання професійної діяльності.....	226
Сабат Н. І.	
Інформаційні технології як важлива умова розвитку професійної майстерності майбутнього педагога.....	228
Семенча Л. Г., Шевякова Н. Л.	
Формування моделі професійної компетентності студента педагогічного коледжу в умовах сучасного інформаційного суспільства.....	231
Сесик О. О.	
Особливості використання мотиваційних технік та продукування інтер'єр-ідей у співпраці вчителя та учнів.....	234
Сіткарь В. І.	
Емпіричні дослідження особливостей етнічної ідентичності у майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.....	237
Сіткарь С. В., Сіткарь Т. В.	
Підготовка педагогічних фахівців в США та Японії: сучасний досвід.....	241
Сливка Л. В.	
Інтеграція матеріалів польської педагогічної літератури із практикою підготовки майбутніх вчителів до здоров'язбережувального виховання.....	244
Слозанська Г. І.	
Контекстний підхід у підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи в громадах.....	246
Смерека Г. І.	
Інноваційна педагогічна діяльність вчителя на порядку денному реформи системи освіти.....	248

Смила Й.	
Система цінностей старшокласників в контексті професійної підготовки вчителів	251
Сокол М. О.	
Актуальні проблеми експлікації поняття «виховання» у професійній діяльності педагога.....	252
Соловей М. В.	
Організаційні складові курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в системі післядипломної освіти.....	254
Сотніченко І. І.	
Підготовка вчителя до діяльності в умовах компетентнісно орієнтованої освіти	256
Столярчук О. А.	
Динаміка рефлексивності майбутніх учителів як провідної риси їх психологічної культури.....	259
Стрияк О. В.	
Особливості гендерної соціалізації сучасної молоді.....	261
Тараваніна Н. Д.	
Виховна діяльність особистості у фокусі сучасних інноваційних технологій.....	263
Тарасова Т. Б.	
Методика викладання психології як чинник професійної підготовки майбутніх педагогів.....	266
Твердохліб Т. С.	
Проблема якості педагогічної освіти в Київській духовній академії (перша половина XIX століття).....	268
Тимош Ю. В.	
Психологічні аспекти формування моральної культури педагога.....	270
Ткачук Л. В.	
До вершини професійної компетентності педагога через самовдосконалення.....	272
Фасолько Т. С.	
Наступність у вихованні моральної поведінки дітей між дошкільною та початковою ланками освіти.....	275

Федчишин Н. О., Єлагіна Н. І., Кліщ Г. І., Богдан І. І.	
Рефлексивна взаємодія педагогіки і психології в гербартіанстві у контексті підготовки вчителя.....	277
Царик О. М.	
Особливості підготовки педагогічних кадрів у радянській Україні міжвоєнного періоду ХХ ст.....	280
Свер А. М.	
Proper language standards of the teacher communicative situations in the contemporary educational process	282
Целюк Т. Л.	
Проблема перфекціонізму серед обдарованих школярів.....	286
Чорна І. М.	
Психологічна компетентність вчителя в питаннях профорієнтації за умов реформи освіти.....	289
Шамне А. В., Комісаренко А. В.	
Психолого-педагогічні особливості психологічного здоров'я у студентів ВНЗ.....	293
Шведецька А. Є.	
Причини виникнення конфліктів у сучасній студентській сім'ї.....	295
Шевчишена О. В.	
Особливості професійного розвитку педагога в контексті сучасних освітніх перетворень.....	297
Щербяк Ю. А.	
Забезпечення якості вищої освіти України: європейський освітній досвід.....	299
Яковишин Р. Я.	
Зарубіжний досвід підготовки вчителів шкіл Галичини в другій половині ХІХ століття: історико-педагогічний дискурс.....	303
Янкович О. І.	
Розвиток галузей педагогіки про професіоналізм учителя в Україні та Польщі (друга пол. ХІХ – поч. ХХІ ст.).....	306
Відомості про авторів.....	309

ЯКІСТЬ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РИНКУ ПРАЦІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИМИ ФАХІВЦЯМИ

Постановка проблеми. Протягом останніх років національна система вищої освіти України значно реформувалася. Зацікавленість держави в таких змінах освіти пояснюється перш за все потребами суспільства, яке часто висловлює незадоволення якістю освіти. Завдання реформи полягає у покращенні якості вищої освіти, зокрема завдяки її інтеграції в європейський простір, наданню вищим навчальним закладам високого рівня автономії та забезпеченню академічних свобод викладачів і студентів.

Однією з головних умов забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг є надання якісних освітніх послуг, що у свою чергу виступає основним фактором забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Таким чином, проблема якості вищої освіти є вкрай актуальною, від її успішного вирішення буде залежати поступ нашої держави загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливе значення для осмислення дослідженої нами проблеми мають наукові праці Є. Ніколаєва, В. Кременя, М. Загуровського, В. Бахрушина, Н. Пасічника, П. Сікорського, Л. Сподіна та інших науковців. Проте, незважаючи на наявність значної кількості досліджень щодо розвитку та забезпечення якості вищої освіти в Україні, не вирішеними залишились окремі їх аспекти. Таким чином, потребує глибшого вивчення саме надання вищими навчальними закладами якісних освітніх послуг, що у свою чергу слугує основним фактором забезпечення ринку праці висококваліфікованими та конкурентоспроможними фахівцями.

Мета дослідження: аналіз сучасного стану та перспектив розвитку вищої освіти як структурного елемента інтелектуального потенціалу України; виявлення проблем, які постають при наданні освітніх послуг та шляхи їх подолання; розробка конкурентної моделі розвитку, реалізація якої забезпечить підготовку висококваліфікованих фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища освіта та якість надання освітніх послуг завжди є у центрі уваги суспільства, оскільки розглядається як визначальний чинник соціального та економічного розвитку країни. Для нашої країни підготовка висококваліфікованих, компетентних і затребуваних на ринку праці фахівців – головна соціально-економічна функція вищого навчального закладу.

Якість вищої освіти – це рівень здобутих особою професійних компетентностей відносно стандартів вищої освіти, а також комп'ютерних компетенцій, вільного володіння однією з іноземних мов і здатність навчатися впродовж життя [1. с. 53]. А саме якісна підготовка фахівців дозволяє бути конкурентоспроможними на міжнародному рівні.

Якість вищої освіти в Україні виступає як соціальна категорія, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві. Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності ВНЗ (зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад, наукову діяльність тощо), які забезпечують розвиток компетенції здобувачів вищої освіти.

Необхідно звернути увагу на проблеми якості вищої освіти України, які потребують термінового вирішення: ізолюваність системи вищої освіти від інтересів роботодавців; відсутність мотивації студентів та викладачів до підвищення якості навчання; неможливість відрахування студентів за неуспішність, що девальвує

дипломи; ігнорування репутації як особливого виду власного капіталу більшістю ВНЗ України; виїзд конкурентоздатних студентів та викладачів за межі України для роботи та навчання [2, с. 4].

Надання освітніх послуг само по собі повинно базуватися не тільки на досягненнях сучасної науки, але й сама освітня послуга має стати складовою наукового дослідження. Цей принцип передбачає широке залучення студентів до наукової роботи кафедр, лабораторій, науково-дослідних підрозділів та дозволить забезпечити їх знаннями на основі найновіших досягнень науки, техніки і технології [3].

При наданні освітніх послуг ВНЗ необхідно підвищувати рівень практичної підготовки студентів для їх успішного працевлаштування. Для цього потрібно налагоджувати співпрацю із відповідними установами для проходження практики студентами та подальшого працевлаштування.

Зазначимо ще і такий факт, що здобуті знання студентами на першому курсі можуть бути уже застарілими на четвертому курсі, тому дуже важливим є створення системи оновлення знань студентів на останніх курсах навчання.

Підвищення якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами можливе за рахунок розробки та впровадження конкурентної моделі розвитку, реалізація якої охоплюватиме такі пріоритетні напрямки як:

- формування стратегії розвитку як інтегруючого елемента системи управління якістю освіти у вищій школі, який надає цілеспрямованості процесу підготовки фахівців, підвищує ефективність науково-педагогічних працівників у досягненні поставлених цілей та сприяє ефективному використанню внутрішнього потенціалу вищих навчальних закладів;

- створення належних умов надання вищими навчальними закладами освітніх послуг, що передбачає наявність розвинутого матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу; фінансування освітніх програм; навчально-методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін; сучасної системи оцінювання рівня отриманих знань; широке застосування освітньо-інноваційних технологій; формування якісного професорсько-викладацького складу тощо;

- реформування системи менеджменту у вищих навчальних закладах на засадах децентралізації управління вищою освітою; формування університетської автономії в кадрових, академічних, фінансових та організаційних сферах; відкритості та прозорості організації навчального процесу; суспільної відповідальності університетів за якість наданих освітніх послуг, в тому числі за рахунок посилення суспільного контролю за їх діяльністю та результативністю підготовки спеціалістів;

- активізація науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах та формування інтелектуального капіталу, здатного генерувати нові наукові ідеї, забезпечити їх апробацію у навчальному процесі;

- інтеграція досліджень у навчальний процес, що дозволить розвивати у студентів навички креативного мислення, формувати професійну майстерність та вміння критично аналізувати існуючі теорії і гіпотези, тим самим закладаючи основи для самореалізації як провідних фахівців з певної галузі знань;

- підтримка тісних зв'язків із відповідними установами, співпраця з якими посилить практичну спрямованість навчального процесу, сприятиме підвищенню якості підготовки висококваліфікованих фахівців відповідно до потреб ринку праці та очікувань роботодавців щодо рівня професійної компетенції, вмінь використати здобуті навички в процесі трудової діяльності [4, с. 92].

Вища освіта повинна більш активно впливати на розвиток усієї системи освіти через удосконалення педагогічної освіти, розробку оновлених навчальних програм і відповідних новітніх технологій навчання, проведення наукових досліджень у цій сфері.

Висновки. Реалізація пріоритетних напрямків запропонованої моделі сприятиме розв'язанню комплексних задач у сфері надання якісних освітніх послуг, ефективному використанню наукового потенціалу ЄС для вирішення пріоритетних завдань модернізації освіти в Україні. Діяльність ВНЗ у цій площині дасть змогу готувати фахівців нової якості, здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному, насиченому інформацією і подіями, світі, а також посісти Україні належне місце в європейському освітньому просторі. Зазначимо, що серед подальших перспектив нашого дослідження є саме мотивація ефективної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ у системі надання якісних освітніх послуг.

Література

1. Сікорський П. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні / П. Сікорський // Вища освіта в Україні. – 2016. – № 4. – С. 51–57.
2. Ніколаєв Є. Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014–2016 рр. / Є. Ніколаєв, О. Длугопольський. – Київ, 2016. – 23 с.
3. Nadija Babował Rynek usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym w warunkach integracji europejskiej // W poszukiwaniu uniwersytetu idealnego. – Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Wydanie I, Krakow, 2016. – С. 184–191.
4. Галько Л. Р. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах / Л. Р. Галько // Економічний і соціальний розвиток України в XXI столітті: національна візія та виклики глобалізації. – Тернопіль, 2015. – С. 91–92.

УДК 371.13:811.111(410)(048)

Берладин О. Б.

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Постановка проблеми. Потреба модернізації підготовки вчителя XXI століття, формування ефективного фахівця є очевидною, оскільки спроби вдосконалення педагогічної системи за допомогою внесення локальних ін'єкцій не приносять якісного оновлення.

Аналіз останніх досліджень із заявленої проблеми. Питання професійної підготовки вчителя в аспекті інноваційних модернізаційних процесів знайшло відображення у наукових напрацюваннях українських учених Л. Коваль, Л. Кондрашової, О. Комар, З. Онишківа, Р. Пріми та ін. Провідні напрями теорії та практики професійної підготовки вчителів, сучасні реформи вищої освіти досліджували Н. Авшенюк, О. Волошина, Л. Поліщук, Л. Пуховська та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Одним із стратегічних напрямків розвитку вищої освіти в Україні на сучасному етапі визначено її інтеграцію до європейської освітньої системи, впровадження інноваційних педагогічних технологій. «Логіка даного процесу, – як слушно зауважує Т. Франчук, – засвідчує пріоритетність зовні заданого стандарту, який у будь-якому разі набуває тенденцію до пригнічення, або і витіснення власного досвіду. Системоутворюючим компонентом у даному процесі буде виступати не власний досвід діяльності, а той,

що запроваджується» [4, с. 256]. Ми поділяємо точку зору науковця і солідаризуємося з ним в аспекті, що «коректнішими нам видаються формулювання проблем, пов'язаних не з запровадженням інноваційних технологій або продуктивних педагогічних досвідів, а з розвитком (модернізацією, оптимізацією) власного професійного досвіду на основі (в контексті) інноваційного» [4, с. 257]. Досліджуючи модернізаційні процеси в європейському та євроатлантичному освітньому просторі, А. Сбруева також зазначає, що створення європейського освітнього простору не означає відмову від національних особливостей змісту освіти та організації освітніх систем кожної із країн європейського співтовариства [3].

Мета статті – висвітлення ключових аспектів зарубіжного досвіду, пов'язаних із підготовкою вчителів початкової школи з метою наукового обґрунтування, осмислення позитивних ідей із можливістю подальшого плідного використання в розбудові єдиного освітньо-інформаційного середовища професійної підготовки вчителів початкової школи сільської місцевості в Україні.

Виклад основного матеріалу. В умовах загальноєвропейської інтеграції особистість педагога набуває нових характеристик. Як зазначається в Комплексі загальних європейських принципів стосовно компетенцій і кваліфікацій учителів, професія європейського освітянина ХХІ століття має стати висококваліфікованою, мобільною, базуватися на партнерстві, такою, що спонукає навчатися впродовж життя [2].

З огляду на вищезазначене, професійна підготовка вчителя початкової школи сільської місцевості в Україні в умовах загальноєвропейської інтеграції потребує оновлення і принципових змін. На наше переконання, дослідження освітніх систем розвинених європейських країн, які мають вагомі багатовікові культурні та освітні традиції, досвід успішних реформ шкільництва в сучасних умовах та інноваційні надбання у професійній підготовці вчителя до роботи в початкових школах може стати важливим джерелом модернізації підготовки вчителя для національної початкової школи.

При дослідженні та узагальненні зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи З. Онишків виокремлює такі основні напрями модернізації вищої освіти: стандартизація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; інтеграція педагогічної освіти країн Європейського Союзу до загальноєвропейського освітнього простору; індивідуалізація навчання майбутніх учителів; формування образу ефективного вчителя тощо [1].

Так, зокрема у Національному стандарті кваліфікованого вчителя Великобританії представлені основні напрями стандартизації педагогічної освіти, які складаються з трьох розділів: професійні ознаки, професійні знання і розуміння, професійні навички; окрім того, вони містять важливі соціокультурні орієнтири і професійні цінності, пов'язані з соціокультурною підготовкою і діяльністю вчителя: розкриття духовних сил учнів; повага до соціальних, культурних, мовних та релігійних особливостей кожного учня; толерантне й ефективне спілкування з батьками й опікунами; власний приклад для учнів в утвердженні позитивних цінностей – таких, як довіра, повага, чесність, відповідальність, вміння зробити послугу [5].

Вважаємо, що осмислення британського досвіду підготовки вчителів сприятиме оновленню соціокультурної складової змісту шкільної освіти, варіативності навчальних планів і програм, зміцненню зв'язків школи з соціокультурним середовищем, удосконаленню особистісно-професійних характеристик майбутнього вчителя.

Таким чином, науково вартісним в аспекті досліджуваної проблеми є

визначення та обґрунтування можливостей та шляхів щодо модернізації власного національного досвіду професійної підготовки вчителів початкової школи сільської місцевості у контексті зарубіжного, серед яких провідними вбачаємо: розробку єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності вчителя, інтегрованих вимог до його компетентності, оновлення змісту професійної підготовки вчителів початкової школи та переорієнтацію навчальних програм відповідно до європейських стандартів, забезпечення неперервності професійної підготовки вчителів початкової школи, тісної співпраці з університетами, школами та місцевими органами освіти, які відповідають за професійну підготовку вчителів тощо [2].

Висновки. Результати пошуку засвідчують значний інтерес до порушеної проблеми в аспекті модернізації системи професійної підготовки вчителя до педагогічної діяльності в початковій школі сільської місцевості та прагнення до консолідації зусиль, поєднання традиційного й інноваційного щодо формування єдиних стандартів такої підготовки, виявлення позитивних тенденцій з опорою на національну систему освіти, оновлення організаційно-змістових засад із урахуванням європейського виміру освіти, виявлення та використання позитивних ідей для оновлення педагогічної освіти України і представлення її здобутків у європейському освітньому просторі.

Подальші наукові пошуки в цьому напрямку будуть стосуватися аналізу моделей системи підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в початкових школах сільської місцевості різних типів.

Література

1. Онишків З. М. Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості : монографія / З. М. Онишків. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. – 382 с.

2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Пуховська Л. П. – Вища школа, 1997. – 180 с.

3. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. А. А. Сбруева. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

4. Франчук Т. Й. Педагогічні системи минулого як суб'єкт оптимізації сучасної освіти: особливості трансформаційних процесів // Особистісно орієнтований потенціал педагогіки В. О. Сухомлинського. / Збірник матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції (30 вересня – 1 жовтня 2008 року). – м. Кам'янець-Подільський, 2008. – 275 с.

5. Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies // [інтернет ресурс].

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf

УДК 371.3

Бирко Н. М.

ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ

З прийняттям проекту Закону "Про освіту" на виконання Концепції Нової української школи, до основних принципів, за якими працюватиме Нова школа на засадах педагогіки партнерства належать принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [2].

Технологія соціального партнерства прийшла до нас із Заходу. Суттєвими кроками у цьому напрямі було створення Національної Ради соціального партнерства при Президентіві України (1993 р.), розробка проекту закону України "Про соціальне

партнерство" (2002). Ефективні підходи до вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників відповідно до вимог соціального партнерства були викладені у Концепції розвитку професійно – технічної (професійної) освіти в Україні на 2005–2010 рр., схваленої 2004 р. на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та президії АПН України. Однак, не отримавши статусу нормативно-правового документа, ця концепція не змогла ефективно впливати на модернізаційні процеси в системі професійної освіти з питань оновлення змісту, впровадження сучасних форм і методів навчання, управління освітньо-виховною, навчально-виробничою, навчально-методичною, фінансово-економічною та господарською діяльністю тощо [3, с. 9].

Вперше у вітчизняній літературі довідниково-аналітична праця "Енциклопедія освіти" (2008 р.) визначає сутність **«соціального партнерства»** як систему колективно-договірного регулювання соціально-трудова відносин між соціальними суб'єктами шляхом розроблення й реалізації спільних соціально-трудова договорів, програм чи угод на визначені терміни; соціально-трудова відносин, що забезпечують оптимальний баланс та реалізацію основних інтересів різних соціальних груп; інститутів і механізмів погодження інтересів учасників виробничого процесу: працівників та роботодавців [1, с. 848–849].

Науковець Гринько С. Г. дає визначення соціального партнерства в освіті як спільної діяльності (добровільне і рівноправна взаємодія і взаємна підтримка) освітнього закладу та інших соціальних інститутів, спрямованої на розробку, прийняття і реалізацію педагогічних і соціально-економічних рішень, що забезпечують підвищення ефективності розвитку, навчання та виховання дітей і підлітків, їх самовизначення та самореалізації в соціальному середовищі, взаємодію учасників освітнього процесу.

Як один із принципів педагогіки партнерства, соціальне партнерство, відіграє важливу роль у формуванні конкурентноспроможної особистості не тільки в українському суспільстві, а й поза його межами. Адже саме така особистість готова будувати нові продуктивні відносини з оточуючими, готова проявляти ініціативу, здатна приймати рішення та нести за них відповідальність. Про це свідчать такі форми співпраці з іноземцями як обмін з іноземними студентами, навчання за кордоном в сім'ї, а також масові виїзди наших земляків за кордон у пошуках кращого життя. Збільшується показник українських студентів у вищих вузах за кордоном, що свідчить про реалізацію партнерських взаємовідносин з іншими країнами та розвиток соціального партнерства в межах нашої держави.

Технологія соціального партнерства спрямована на успішну взаємодію особистості не тільки з соціумом, а й з природою. Кожна людина повинна пам'ятати, що ми є частиною природи і повинні жити у гармонії з нею. Такі переконання неодноразово доводив великий педагог В. О. Сухомлинський, займаючись зі своїми дітьми в дивовижній "школі під блакитним небом" і проводячи уроки серед природи. Мета таких уроків полягала у формуванні в дітей естетичного розвитку, психологічних якостей, співпраці з природою, відчуття цілісності своєї особистості, унікальності серед усього живого на Планеті.

Як зазначає І. П. Ящук, соціальне партнерство в освіті – провідний механізм досягнення якості освіти, особлива взаємодія освітніх установ з суб'єктами та соціальними інститутами, державними установами, суспільними органами, спрямована на узгодження, реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу та досягнення освітньої мети [5].

Оскільки, якістю освіти визначають рівень знань і вмінь розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх

послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом, то про якість освіти свідчить насамперед її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники "якості освіти" у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші – у розвитку особистості дитини. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя. Вимоги до якості освіти змінюються з розвитком нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку, що означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

- відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я» [4].

Отже, в сучасних умовах розвитку суспільства, в умовах реформування освітньої галузі, на ринок освітніх послуг швидкими темпами впроваджується нова інноваційна технологія соціального партнерства, яка допомагає сучасному учневі реалізувати себе в суспільстві, гідно презентувати свою особистість на ринку праці в нашій державі та за її межами, оволодіння принципами якої позитивно впливає на формування важливих якостей сучасної молоді та на розвиток соціуму і формування нової української нації в європейській спільноті.

Література

1. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. – 36 с. – Режим доступу: novashkola@mon.gov.ua.

3. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. Радкевич // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – №1. – С. 9.

4. Химинець В. В. Інновації в початковій школі / Химинець В. В., Кірик М. Ю. – Тернопіль: Мандрівкць, 2012. – 312 с.

5. Ящук І. П. Основи соціального партнерства в навчально-виховному закладі у творчій спадщині В. Сухомлинського / І. П. Ящук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.46. – С. 176–180. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.46_35

УДК 1(091)(470):930.1

Білавич Г. В., Савчук Б. П.

РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІОГРАМИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Перебудова вищої школи передбачає виведення вищої освіти на світовий рівень, а тому торкається багатьох проблем, серед яких чільне місце належить проблемі формування висококваліфікованих педагогічних кадрів які б майстерно володіли усною переконуючою комунікацією – ораторським мистецтвом. Виховання культури риторичної особистості вчителя – випускника вишу – базується на головних принципах педагогіки, риторики, психології, мистецтва.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування риторичної культури

особистості належить до числа недостатньо розроблених у педагогічній науці, попри те, що дотичні до нашої теми питання перебувають у полі зору українських учених, авторів посібників із риторики: Я. Білоусової, М. Захарійчук, І. Зязюна, А. Капської, Н. Колотилова, Л. Мацько, В. Науменко, Г. Сагач, А. Уварової та ін.

Мета статті – проаналізувати зміст риторичної підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Риторичну культуру майбутнього вчителя вчені слушно розглядають як неодмінний складник його професіограми [3, с. 4]. Утім, сьогоднішня система вищої педагогічної освіти несправедливо мало уваги відводить формуванню риторичних умінь і навиків майбутніх освітян. За результатами нашого дослідження (2012/2015 н. р.; було охоплено близько чотирьохсот студентів педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»), 80 % респондентів визнали, що недостатньо володіють мистецтвом публічного виступу; 94 % осіб зазначили, що відчувають страх перед аудиторією, 95 % назвали себе «папірцевими ораторами», а всі 100 % респондентів заявили, що воліли б вивчати риторику. Це пояснюємо насамперед тим, що риторика не вивчається як навчальний предмет у виші (за винятком студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». – Г. Б.). Завдання курсу «Основи риторики і красномовства» – гармонійно розвивати творчу особистість студента, його мовленнєву культуру; ознайомити студентів із законами риторики як науки, основними жанрами риторики, спрямованої на розвиток мисленнєво-мовленнєвої діяльності оратора; підвищувати ораторську культуру студентів; ознайомити студентів з найкращим надбанням ораторського мистецтва минувшини і сучасності; формувати полемічну майстерність студента-оратора [1, с. 3–4; 2].

Основний зміст курсу «Основи риторики і красномовства» становлять теми: Риторика як наука і навчальна дисципліна. Риторика і ораторське мистецтво. Культура мовлення оратора як складник його професіограми. Поняття про літературну мову. Норми сучасної літературної мови. Жанри ораторського мистецтва. Монологічне й діалогічне красномовство. Інвенція. Диспозиція. Елокуція. Елоквенція. Меморія. Акція. Розвиток риторики за доби античності. Розвиток риторики в Україні. Він складається з лекційної та практичної частин, самостійної роботи студентів, спрямованої на опанування практичної риторики.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні: знати історію риторики, творчі надбання ораторів Древньої Греції, Риму, золотослів України; становлення і розвиток ораторського мистецтва; закони риторики (організація і управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю); оволодіти риторичною термінологією, теоретичними засадами практичної риторики (поняття про усний публічний виступ; риторичний образ; професіограму оратора; мовленнєву культуру промовця; полемічне мистецтво; основні жанри ораторського мистецтва). Окрім цього, студенти мають уміти вести розгорнутий монолог з фахової проблематики; володіти всіма жанрами ораторського мистецтва; опанувати полемічне мистецтво; виробити власний ораторський стиль; виголошувати промову з використанням невербальних засобів впливу на аудиторію; чинити риторичний аналіз тексту; застосовувати численні прийоми виразності при підготовці тексту промови.

Метою курсу «Основи риторики і красномовства» є забезпечення майбутніх педагогів необхідними знаннями з риторики, риторичними навичками та уміннями, розвиток їх мисленнєвих, мовленнєвих та комунікативних здібностей, виховання риторичної культури. Оволодіння риторикою – професійно необхідне завдання для майбутніх педагогів, оскільки в основі їхньої діяльності лежить комунікація. Ураховуючи своєрідність риторики як науки, якій властивий певний універсалізм, її

розглядаємо як модель, каркас, який можна наповнити різним предметним змістом. Від цього останній актуалізується, вибудовується в систему й отримує найбільш корисний ефект від своєї реалізації, оскільки керована мисленнево-мовленнєва діяльність дозволяє майбутньому педагогові в будь-якій ділянці професійної діяльності найоптимальніше викласти предмет мовлення, у результаті чого досягається високий рівень його розуміння слухачами. Отже, риторичні вміння становлять необхідний складник професіограми майбутнього педагога.

Тому велику увагу при організації самостійної роботи студентів звернено на практичну риторику, зокрема дібрано низку тих завдань і вправ, які спрямовані на формування ораторських навиків студентів. Акцентовано також на уміннях вести діалог, полілог, аргументовано дискутувати, володіти мовними формулами спілкувального етикету, володіти нормами сучасної української літературної мови, тобто наголос робиться на формуванні мовленнєвої культури оратора. Це, так би мовити, мовностилістичний аспект вивчення дисципліни. Безпосередньо риторичний аспект спрямований на формування умінь влаштовувати публічну промову, вести ділову розмову, співбесіду (зокрема з працедавцем), уміти проводити різні види суперечок (дискусію, диспут, полеміку, дебати, круглий стіл тощо). Велику увагу звернено на уміння готувати різні види промов (академічні, мітингові, епідейктичні тощо) і виголошувати їх перед аудиторією; уміти здійснити самоаналіз власної промови та риторичний аналіз будь-якої публічної промови, урешті, давати риторичну оцінку продукту мисленнево-мовленнєвої діяльності. Наріжне завдання самостійної роботи – опанування студентами навичок публічного мовлення, навчання раціональної мовленнєвої поведінки в найрізноманітніших ситуаціях спілкування, володіння уміннями будувати промови в усьому жанровому розмаїтті, що передбачає якнайповнішу реалізацію творчості студентів, носить елементи науково-дослідницької діяльності. Самостійна робота є важливим чинником засвоєння студентом лекційного матеріалу та основним засобом формування умінь і навичок продукувати ораторські промови, виголошувати їх.

Висновки. Отже, вивчення курсу «Основи риторики і красномовства» студентами педагогічних вишів розглядаємо як необхідну умову формування риторичної культури майбутнього педагога. Риторичну культуру трактуємо як неодмінний складник професіограми вчителя, оскільки вивчення риторики уможливить сформувати у студентів такі уміння: вести розгорнутий монолог (лекцію тощо) з фахової проблематики; вести ефективну, конструктивну бесіду на будь-яку тему з кола культурної, високоосвіченої людини; володіти полемічним мистецтвом, етичною культурою конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія); володіти етикою оратора; виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль; розуміти і виявляти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства. Подальшого дослідження потребує проблема риторизації навчального процесу у вищій школі.

Література

1. Білавич Г. Основи риторики і красномовства / Галина Білавич. – Івано-Франківськ : НАІР, 2016. – 120 с.
2. Білавич Г. Самостійна робота із основ ораторського мистецтва / Галина Білавич. – Івано-Франківськ, 2009. – 45 с.
3. Сагач Г. Риторика / Галина Сагач. – К. : Основа, 2000. – 565 с.

ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Педагогічна освіта на сьогоднішній день підлягає модернізації, як вища професійна, так і початкова. Підготовка майбутнього педагога, чи то вихователя, чи вчителя, має спрямовуватись на чітко установлені орієнтири щодо збереження та зміцнення власне свого здоров'я та підвищення рівня його культури, адже це буде запорукою якісно педагогічної діяльності по відношенню до забезпечення здоров'я вихованців та школярів.

Логічно, що студенти - майбутні педагоги повинні прагнути до самовдосконалення, як професійного, так і особистісного. Якщо так відбуватиметься, то майбутні педагоги самі розумітимуть відповідальність за це. Але, зрозуміло, що не все завжди так реально. Частина студентів бачить проблемним вибір своєї позиції щодо цінності здоров'я [4] тощо.

Аналіз досліджень, власний досвід педагогічної діяльності говорить, що стан відношення студентів до цінності здоров'я незадовільним є внаслідок впливу певних причин. Серед них:

- недостатня розробленість педагогічних умов формування аксіологічного відношення майбутніх педагогів до свого здоров'я;
- недостатня організація методичного забезпечення процесу формування відношення до свого здоров'я;
- неправильна організація навчально - виховного процесу, який навпаки гальмує духовний, фізичний і ціннісний розвиток особистості, а, як наслідок, те ж саме відобразиться і на вихованцях у майбутньому.

Питаннями проблеми здорового способу життя займались О. Соколенко, В. Нестеренко, О. Омельченко, Т. Вершиніна, Л.Сливка, А. Кошель та ін.

Вищевказані автори охоплюють у своїх працях як філософський та психологічний аспекти ціннісного ставлення до навколишнього, так і методичні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів у світлі збереження здоров'я. Якраз змістовою лінією, яка має пронизувати навчально-виховний процес, має стати пропаганда та використання здоров'язберігаючих технологій та здорового способу життя.

Мета статті. Спроба обґрунтування необхідності та пропозиція щодо формування здорового способу життя у майбутніх вчителів та вихователів.

Виклад матеріалу. Якщо прослідкувати логічний ланцюжок, напротязі якого у людини формується відношення до здорового способу життя, то слід сказати наступне. У дошкільній освіті вихователь, спираючись на освітню лінію «Особистість дитини» Базового компоненту дошкільної освіти та програми вчить дитину усвідомлювати цінність здоров'я, його значення для повноцінної життєдіяльності, формує здоров'язбережувальну поведінку, прищеплює найпростіші навички загартування, розширює знання про зміцнення здоров'я і запобігання захворюванням, безпечну поведінку та гігієну тіла [1].

Бачимо, що вихователь, як фасилітатор виховного процесу у ДНЗ зобов'язаний бути компетентним у плані здоров'я щодо дітей, а, отже, має бути носієм відповідного стереотипу. Тобто важливість наявності у нього сформованості розуміння цінності здорового способу життя, що закладається під час навчання у ВНЗ, не викликає сумніву.

Трактування поняття аксіологічного підходу до ставлення студентів - майбутніх педагогів до свого здоров'я, наступне. Це «складне особистісне

новоутворення, що характеризується сформованістю знань та уявлень про здоров'я, як цінність, позитивною активністю щодо ведення здорового способу життя, сформованість вмінь та навичок зміцнення й збереження здоров'я, що сприяє позитивній зміні поведінки на тривалий час» [6].

Отже, внесення до навчально-виховного процесу здоров'язбережувальних технологій, які необхідно розглядати як якісну характеристику освітньої технології, її безпеки для здоров'я, сукупність принципів, форм та методів педагогічної роботи є необхідною умовою позитивного ставлення до здорового способу життя.

Концепція формування готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності повинна чітко відображати зміст основних понять даного процесу.

Основні положення концепції формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності наступні:

- під час формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності слід дотримуватись принципів наступності, послідовності, систематичності, комплексного підходу, а також залучити до цього процесу усіх суб'єктів навчального процесу;
- увесь період професійної підготовки студентів має бути пронизаний готовністю до такої діяльності;
- застосування активних методів навчання (ділові та навчальні ігри, дискусії, проблемне навчання та ін.).

Отож залучення студентів до діяльності, яку називаємо здоров'язбережувальною, в якості активних учасників дозволить не просто розвинути аксіологічне ставлення до здоров'я, а й забезпечить у майбутньому якісне формування здорового кругозору у вихованців та учнів.

Отже, конкретно вказуємо на найпоширеніші та найдієвіші методи, які слід використовувати.

Дискусія у групах. Студенти діляться на групи, де проявляють особисту активність. Отримують тему. Захищають свій виступ. Інші – задають питання. Теми стосуються різних аспектів безпеки життєдіяльності.

Важливим методом назвемо також **студентські проекти**, де майбутні педагоги можуть вмотивовано, індивідуально діяти. Власний пошук інформації, обговорення, підбір варіантів презентації та захист роботи спонукає людину творчо, ціннісно підійти до такої діяльності. Теми проектів підбираються відповідно до навчальних програм дисциплін, наприклад «Безпека життєдіяльності» тощо.

Навчальні ігри застосовуються на практичних заняттях та відображають явища та події і спонукають шукати вихід із складних ситуацій. Застосування таких «моделей виходу з кризових ситуацій» дає унікальний ефект. Студенти входять в роль і якісно аналізують різні життєві ситуації тощо.

Висновок. Отже, в результаті аналізу теорії та практичного досвіду, бачимо: такі методи пропагують фізично та морально здоровий спосіб життя, сприяють набуттю навичок безпечної поведінки у суспільстві. А згодом, під час професійної діяльності вони здатні до екстраполяції певних форм та методів при роботі з дітьми, здатні до педагогічної рефлексії на основі взаємозв'язку у педагогічному процесі. Навчання майбутніх педагогів у контексті основ здорового способу життя слід проводити на якісно новій основі, забезпечуючи позитивну мотивацію до реалізації збереження свого здоров'я та здоров'я школярів і вихованців.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богуш. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 Дошкільне виховання (ГСВО-03). – К., 2006. – 258 с.
3. Гвоздїй С. П. Інтерактивні методи в підготовці майбутнього вчителя до викладання основ здорового способу життя та безпечної поведінки / С. П. Гвоздїй // Проблеми освіти: наук. - метод. зб. – К., : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 49. – С. 90–94.
4. Кошель А. П. Використання здоров'язбережувальних технологій у дошкільному закладі / А. П. Кошель // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Пед. Науки. – 2016. – Вип. 135. С. 41–45.
5. Сливка Л. В. Технології формування ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя у майбутніх учителів початкових класів / Л. В. Сливка // наук. вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – №7. – С. 102–106.
6. Соколенко О. І. Формування ціннісного ставлення студентів вищих педагогічних навчальних закладів до свого здоров'я : автореф. дис....канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /О.І. Соколенко. – Луганськ, 2008. – 20 с.

УДК 371 (477.84)

Боднар О. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТА ІНЕРЦІЙНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Люди є невід'ємним елементом контролю на всіх ієрархіях управління. І те, що контроль має сильний і безпосередній вплив на поведінку людини, є загальновідомим. Сьогодні управлінський контроль все більш інтенсивніше спрямовується в русло гуманізації та демократизації відповідно до програми модернізації управління освітою через впровадження нової етики управління. Відтак керівникам навчальних закладів варто володіти психологічною компетентністю, зокрема щодо розуміння психологічних бар'єрів, що зумовлюють інерційність контрольно-оцінювальної діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні дослідженої проблеми, виділення локальних психологічних бар'єрів керівників навчальних закладів, обґрунтування видів контролю, що зумовлюють психологічні бар'єри та розробка рекомендацій щодо їх нівелювання у практиці управління навчальними закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Контрольно-оцінювальна діяльність – одна з найскладніших функцій керівника начального закладу, оскільки пов'язана з суб'єктивністю оцінок. Навіть найбільш досвідчений керівник завжди губиться, коли постає завдання оцінити діяльність учителя, тому що об'єктивність процесу контролю гальмують передусім психологічні бар'єри.

Дослідники психології менеджменту стверджують, що керівник є уособленням відносин між людьми, він згладжує емоційні спалахи. Витримує удари незадоволення, прагне досягти толерантності і демократичності, консенсусу у вирішенні проблем [1, с. 207].

Бар'єр – те, що перешкодою, завадою до здійснення чого-небудь [3, с. 57]. *Психологічний бар'єр* – це психічний стан, що появляється в неадекватній пасивності особистості, що заважає виконанню певних дій. Причинами їх виникнення є новизна ситуації, неждана чи негативна інформація або відсутність гнучкості та швидкості мислення [5, с. 32].

Л. М. Карамушка виділяє три групи таких бар'єрів [2]: соціально-психологічні (великий досвід авторитарного стилю керівництва у всіх сферах суспільства; крах багатьох соціальних і духовних цінностей; хаос в економіці; реальне зубожіння значної кількості населення тощо); бар'єри, пов'язані безпосередньо з системою освіти (низький соціальний статус освіти в суспільстві; залишковий принцип фінансування освіти; перехід першокласних фахівців до сфери бізнесу в зв'язку з необхідністю виживання в умовах економічної нестабільності в країні; особливий консерватизм системи середньої освіти тощо); психологічні бар'єри (низький рівень психологічної культури педагогів і управлінців; відсутність розгалуженої мережі психологічних служб в системі середньої освіти й інших галузях; недостатня орієнтація суспільної свідомості на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей загалом і психологічного захисту особистості зокрема тощо).

О. Е. Орбан-Лембрик до психологічних бар'єрів відносить суб'єктивні обмеження у роботі керівників: невміння керувати собою, розмиті особисті цінності, невиразні особисті цілі, зупинений саморозвиток, невміння розв'язувати проблеми, дефіцит творчого підходу, невміння впливати на людей, недостатнє розуміння особливостей управління, слабкі навички керівництва, низька здатність формувати групу [4, с. 208].

Виклад нового матеріалу. Названі бар'єри безпосередньо породжують локальні психологічні бар'єри і в керівників навчального закладу, які потім проявляються в процедурі контролю. Зокрема, можна виокремити з них такі:

- недостатня професійна підготовка до контрольно-оцінювальної діяльності змушує керівника самотужки освоювати функцію контролю в управлінській практиці, що безумовно не всім вдається зробити це на науковому рівні;
- низький рівень психологічної культури, незнання психологічних та психічних особливостей педагогічної праці спричинюють стресові ситуації та затяжні конфлікти після контрольних процедур;
- перевага авторитарного стилю управління посилює силовий полюс в контрольній діяльності; інколи авторитарний контроль є засобом використання суто посадового статусу керівника навчального закладу;
- недостатня пропаганда шляхів демократизації контролю породжує в педагогів комплекс неповної професійної готовності, який підсилюється постійними думками: «Мені не під силу освоїти всі тонкощі педагогічної професії», «Керівник для того і є, щоб мене перевіряти і шукати помилки» тощо;
- при виборі керівників навчальних закладів майже ніколи не враховуються такі психологічні характеристики, як стресостійкість, комунікабельність, конфліктогенна компетентність, психічна рівновага, психологічні комплекси тощо;
- сприйняття керівником педагогів як підлеглих і виконавців його волі, відтак, в свою чергу, бачення педагогами керівника як людини, яку треба боятись і слухати, унеможлиблює продуктивну співпрацю між керуючою та керованою системою навчального закладу.

Саме різні психологічні бар'єри зміщують акценти шкільного контролю і, як наслідок, стимулюють появу контролю за інерцією психологічних установок керівника. У цьому руслі розрізняємо такі види контролю, сформовані психологічними бар'єрами.

Контроль «з приводу». Як правило, контроль не повинен спричинювати інциденти. Демократичний контроль спрямований не на виявлення, а на

попередження негативних явищ та процесів. Часто виникають ситуації, коли керівник навчального закладу, зафіксувавши один раз порушення у педагогічній діяльності вчителя, у підсвідомості поступово формує на нього «досье», в якому збирається багаторічний негатив. На жаль, чисто з психологічної точки зору, погане завжди реєструється охочіше. Тому керівник завжди шукає у вчителя ті помилки, які вже бачив у нього.

Тотальний контроль. Відомо, що такий тип контролю приводить до психологічних зривів педагогів. Причиною є той факт, що педагогічна діяльність – це не точне виробництво, а творчий процес, у якому завжди будуть пошуки, а відтак – і помилки та розчарування. Тому педагога, почувши про тотальний контроль завідомо наперед налаштований на те, що обов'язково знайдуть його огріхи. Крім цього, тотальний контроль має ще один недолік – він породжує недбалість. Парадоксальність полягає в тому, що тотальний контроль не є засобом боротьби з недбалістю, як це часто думають. Керівник, який вирішив контролювати абсолютно все, звільняє співробітників від відповідальності, а не підвищує її. Бо у такому разі вчителя супроводжує думка: «Хай роблять зі мною що хочуть. Все одно я не змінюсь». Це, звичайно, неприємно, але, з іншого боку, у виявленні помилок керівник закладу бачить свій власний успіх, і чому б не дати йому можливість задовольнити своє самолюбство? Тому тотальний контроль штовхає підлеглих до безвідповідальності, недбальства і формування екстернального типу сприйняття контролю.

Прихований контроль. Незважаючи на те, що він некоректний з етичної точки зору і принизливий не тільки для співробітника, але і для самого керівника, він все-таки існує. Прихований контроль зустрічається в різних видах – від перевірки контрольних зошитів чи іншої шкільної документації під час відсутності вчителя до використання неперевіреної інформації від інших. Найнебезпечніший наслідок цього виду контролю полягає в тому, що це несприятливо позначається на морально-психологічному кліматі в колективі. Ситуація підозрливості, постійне почуття провини – це не ті основи, на яких можна будувати творчу атмосферу та середовище комфортності праці в колективі. Прихований контроль найчастіше викликає почуття гіркоти, розчарування, незадоволення своєю працею.

Контроль «улюбленої ділянки». Кожен керівник, безперечно, досяг управлінського рівня завдяки якимось особливими успіхами на творчій педагогічній ниві. Один має науково-дослідницькі уміння, другий є неперевершеним віртуозом ведення уроків, ще інший володіє талантом проектування та моделювання шкільної документації. Коли до цих власних успіхів приплітається високий рівень самолюбства, керівник закладу щоразу намагається хизуватись цим і під час контролю, підкреслюючи недоліки вчителів, які не мають такого професійного досвіду. Такий підхід до контролю передусім звужує поле контрольної діяльності, з одного боку, а з другого – працівники дуже швидко при звичаються, бо знають, що саме буде перевірятись. Тому педагогам школи нічого не залишається як тільки погоджуватись з виявленими недоліками і ще раз похвалити керівника за його майстерну спеціалізацію. Такий контроль культивується лише на авторитарному полі управління. При цьому у всіх педагогів з'являється дискомфорт в оцінці своєї праці, бо у них завідомо формується установка, що ніколи ніхто не досягне такого рівня, який є у керівника.

Контроль через недовіру. Багато хто думає, що контроль є успішним лише тоді, коли щось «виявлено», «розкрито», «виправлено». Такий контроль спрямований лише на виявлення недоліків. Причому підозрливість виникає у того, хто контролює, і у того, кого контролюють. Така взаємнедовіра з перших процедурних кроків тільки

шкодить результатам контролю Правда, найчастіше жоден з суб'єктів не демонструє свою неприязнь. Фальшива усмішка, улесливість, показна ввічливість є ширмою для прикриття назріваючого конфлікту. Але необхідно пам'ятати, якщо ви не довіряєте вчителям, то і вчителі не будуть вам довіряти.

Контроль без зворотного зв'язку. Результати контролю обов'язково повинні доводитись до відома педагогів і бути предметом обговорення. Контроль немає нікого ефекту, коли немає зворотного зв'язку. Окремі керівники навчальних закладів роблять велику помилку, коли не повідомляють вчителям результати, наприклад, відвідування уроків чи перевірки будь-якого аспекту діяльності вчителів. Вони тримають це як «козирну карту», наприклад, щоб використати її при розподілі премії, встановлення категорії, нагородження тощо. І тоді, коли вчитель нагадує про себе, думаючи, що його помилково забули, директор школи згадує: «А пам'ятаєте, я був у вас на уроці, я тоді не хотів вас засмучувати, але урок ви провели неефективно, з багатьма помилками». Сучасному керівнику школи необхідно пам'ятати, що контроль – це управлінська послуга, яку керівник здійснює для підлеглих, і в його якісних результатах повинні бути зацікавлені як керівник, так і педагоги.

Поверховий контроль. Його не варто плутати з оглядовим чи вибірковим контролем. Такий вид контролю застосовується тоді, коли керівника цікавлять не результати діяльності працівників, а швидше окремі зовнішні атрибути праці, наприклад, вчасність початку уроку, прихід в школу, кількість часу, яку затрачає вчитель на позакласну чи громадську роботу тощо. Зрозуміло, що перелічені питання теж є складовими певних педагогічних проблем. Однак, лише фіксація на формальних показниках діяльності вчителя не тільки посилює роздратування вчителя, але й забирає час та відводить увагу від основних параметрів діяльності школи. Ці формальні показники необхідно включати в тематичний, персональний чи інший вид контролю.

Відтак, психологічні бар'єри контролю, керівники навчальних закладів повинні знаменувати їх такими акцентами: включати науковий компонент в розробку моделей контролю; делегувати контрольні повноваження та систематично підвищувати оцінювальні компетенції вчителів, адміністрації, батьків, залучених до контролю; вивчати сучасні технології оцінювання; розвивати демократичні процеси в організаційній культурі школи; формувати суспільно-демократичний характер контролю; підвищувати свою психологічну культуру; формувати системи стимулювання педпрацівників; розробляти заходи щодо підвищення самооцінок вчителів; посилювати взаємо- та самоконтроль; технологізувати процеси контролю; розробляти внутрішкільні критерії оцінювання діяльності різних аспектів життя школи; переносити взірці високої культури проведення контрольних процедур у педагогічну діяльність вчителя; облікувати та формалізувати результати контролю; обумовлювати форми гласності результатів контролю; оприлюднювати результати діяльності школи через педагогічну пресу.

Висновки. Таким чином, розбудова моделей контролю – трудомістка процедура і її ефективність передусім залежить не тільки від психологічної культури директора школи, але й усього педагогічного колективу. Формуючи свій стиль контролю керівнику необхідно передбачити можливі помилки і уникати інерції у виборі форм контролю, тобто не застосовувати лише одні і ті ж психологічні установки під час перевірки різних аспектів життєдіяльності школи. Керівник навчального закладу, навіть найкращий, так як і вчителі, не може уникнути помилок. Основна причина всіх педагогічних помилок управлінського контролю – недостатній рівень психологічної компетентності керівника.

Література

1. Психологія управління: навчальний посібник / Д. І. Дзвінчук, Н. Г. Діденко, О. К. Любчук та ін. / За заг. ред. Д. І. Дзвінчука. – К.: ТОВ «СІК ГРУПІ УКРАЇНА», 2013. – 293 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
3. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.
4. Орбан-Лембрик О. Е. Психологія управління: посібник / О. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с. – (Альма-матер).
5. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: – Соврем. слово, 2005. – 720 с.

УДК 37.091.12:005.963(477.43)

Боднар С. О.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДНЗ «ПОДІЛЬСЬКИЙ ЦЕНТР ПТО

Поява високих вимог до сучасних фахівців, пов'язаних із розвитком науки, техніки, технологій та гуманістичними змінами у суспільстві, сучасне динамічне середовище, яке потребує підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей, працювати за умов, коли інформація оновлюється з небаченою раніше швидкістю – ось основні причини застосування інноваційних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у ДНЗ «Подільський центр ПТО».

Це потребує зміни пріоритетів у сфері освіти, теоретичної і методичної підготовки кадрів до реалізації компетентнісного підходу в системі педагогічної освіти, в тому числі в професійно-технічній освіті. Компетентність фахівця об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, появі інноваційних технологій, зростаючому рівню запитів соціуму [1].

Серед головних завдань професійно-технічної освіти є створення інноваційної педагогічної системи з такою організацією навчально-виробничого та виховного процесів, яка б максимально повно сприяла розвитку продуктивно мислячої, творчої особистості, задоволенню її потреб у самопізнанні, творчому самовдосконаленні, самореалізації, особистісному та професійному самовизначенні [7].

Успіх у вирішенні цього завдання значною мірою визначається знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю, загальною педагогічною культурою педагога. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підвищення кваліфікації і професійної компетентності кожного педагога, розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, досягнення оптимальних результатів у навчанні, вихованні і розвитку учнів [4].

Науково-методична робота є однією з важливих ланок управління ДНЗ «Подільський центр ПТО», яка в першу чергу пов'язана з розвитком професіоналізму педагога, що знаходить своє вираження у результатах навчально-виробничого процесу, а також необхідністю розв'язання протиріч, що гальмують процес підвищення професійної компетентності педагога.

Особливо актуальною проблема самоосвіти педагогів стала в умовах інформаційного суспільства, де доступ до інформації, вміння працювати з нею є ключовими. Інформаційне суспільство характеризується як суспільство знання, де

особливу роль відіграє процес трансформації інформації в знання. Тому сучасна система освіти вимагає від педагогів постійного вдосконалення знань. Знання можна отримувати різними способами [3].

Керуючись у практичній діяльності нормативно-методичними документами, спрямованими на модернізацію професійно-технічної освіти, зокрема інформатизацію навчального закладу та навчального процесу, входженню в єдиний інформаційний простір, Інформаційна служба (далі ІС) ДНЗ «Подільський центр ПТО» вжила ряд заходів щодо розширення інформаційного простору навчального закладу, забезпечення інформаційних потреб усіх користувачів освітніми послугами і тих, хто їх надає, створення дидактичного інформаційного простору, сприяння впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, створенню електронних програмних засобів навчання, використанню медіазасобів у педагогічній праці, навчальному процесі та в позаурочній діяльності.

Багато педагогів трактують свою роботу як певний набір документів зібраний на комп'ютері. Такий підхід має право на існування, але він застарілий. Упродовж останніх років інтернет отримав дуже великого поширення, а аудиторія його настільки виросла, що неоприлюднене в інтернеті у вигляді блогу педагога можна вважати “недоробленим”. Сотні людей не матимуть змоги знайти блог конкретного педагога Центру, не зможуть оцінити його відповідно до заслуг, прокоментувати його, скористатися передовими педагогічними ідеями тощо. Такі матеріали, які розміщено в теці на комп'ютері не являтимуть ніякої цінності ні для педагога, ні для громадськості – ось основа мотиваційного підґрунтя в роботі методичної служби з педагогами Центру [5].

Як результат, 75% педагогів ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти» мають власні блоги (он-лайнві щоденники), що є також середовищем для спілкування, обміну думками, співпраці. Зрештою блог – це принципово новий світ для навчання, де кожен: чи то користувач, чи автор можуть легко досягнути своєї мети або цілі.

Модернізація професійно-технічної освіти змушує по-новому поглянути і на інноваційні форми розвитку професійної компетенції педагогів, а також шукати ефективні форми оцінювання його педагогічної і науково-методичної діяльності. Однією з таких форм є портфоліо педагога [6].

Методична служба ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти» чітко окреслює необхідність постійно контролювати процес і результати діяльності кожного педагогічного працівника Центру, адже без цього складно своєчасно коригувати зроблене у такому великому професійно-технічному навчальному закладі, давати йому оцінку, удосконалювати роботу окремого педагога, зокрема, та методичну в цілому.

Головним призначенням портфоліо є демонстрація найважливіших результатів практичної діяльності педагога (реалізовані проекти, участь в олімпіадах, конкурсах фахової майстерності, професійних виставках, творчих роботах, дослідно-експериментальній роботі та ін.).

Корисно використовувати кожну можливість поділитися досвідом або взяти участь у вивченні досвіду іншого педагога. А тому беручи орієнтацію на самооцінку і рефлексію, портфоліо в нашому навчальному закладі є мотиваційною основою діяльності педагога і сприяє його особистісному розвитку, стимулюючи до самоосвіти й удосконалення професійної компетентності [2].

Як показує практика, спектр діяльності педагога професійно-технічної освіти настільки широкий, що іноді зібрати всі результати навчально-виробничої, виховної та позаурочної діяльності в одному документі просто неможливо. Тому на допомогу

педагогам Центру надаються методичні рекомендації зі структури «Портфеля успіху», який заповнюється систематично, поступово та відповідно до заданих розділів, що відображають усі сфери діяльності педагога професійно-технічної освіти.

Література

1. Головінов В. Професійно-технічна освіта в умовах світової та вітчизняної фінансово-економічної кризи. Проблеми старі – виклики нові / В. Головін // Професійно-технічна освіта. – 2008. – № 4. – С. 3–7.
2. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2001. – 142 с.
3. Пахомова Є. М., Дуганова Л. П. Вчитель у професійному конкурсі: навчально-методичний посібник. – М.: АПКіППРО, 2006. – 168 с.
4. Радкевич В. Соціальне партнерство як чинник розвитку ПТНЗ в регіоні \ В. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2004. – №2. – С. 12–13.
5. Селевко Г. К. Альтернативні педагогічні технології. – М.: НДІ шкільних технологій, 2005. – 224 с.
6. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка вчителів. – Харків: Видавнича група «Основа», 2006. – 192 с.
7. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності педагогів закладів профтехосвіти у системі неперервної професійної освіти / Л. І. Шевчук // Наука і сучасність: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 1999. – ч. IV. – С. 319–325.

УДК 371.011

Брик Р. С.

ІМІДЖ ВЧИТЕЛЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Постановка проблеми. Професія педагога особлива, вчителі - це ті люди, які завжди у полі зору, поряд з якими постійно знаходяться батьки, учні, колеги. Про імідж вчителя як у нашому суспільстві, так і окремо у освітньому середовищі, раніше не прийнято було говорити. Важливим показником якості сучасної освіти в умовах її модернізації є гуманістичний характер взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі. У виборі педагогічного інструментарію, яким забезпечується суб'єкт-суб'єктна взаємодія в шкільному освітньому середовищі, важливе місце відводиться професійному іміджу вчителя, а вміння створити позитивний імідж виступає важливим показником його педагогічної майстерності. Демократизація суспільства та динамізм розвитку системи освіти вимагають формування іміджу педагога. Саме тому в сучасній педагогічній теорії і практиці зростає необхідність наукового вивчення проблеми іміджу педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням теоретико-методологічних аспектів іміджу займалися як вітчизняні так і зарубіжні науковці та дослідники: концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, А. Панасюк, В. Шепель); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективною самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебик, М. Вудкок, Ф. Кузін, Д. Френсіс); формування педагогічного іміджу та «професійного образу Я» майбутнього педагога (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін). Різні аспекти формування іміджу педагога представлено в дисертаційних працях таких науковців, як А. Калюжний (соціально-психологічні основи іміджу вчителя), А. Кононенко (психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога), В. Черепанова (формування індивідуального іміджу педагога як засіб реалізації гуманістичної концепції освіти), М. Варданян (імідж педагога як чинник збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу в основній школі) та ін.

Незважаючи на низку досліджень, ступінь розробки проблеми формування позитивного іміджу вчителя залишається недостатнім.

Метою даної статті є розкриття сутності, видів та складових педагогічного іміджу на основі узагальнення сучасних педагогічних досліджень з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Проблема іміджу почала цікавити вітчизняну наукову громадськість наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Поняття «імідж» сформувалося багато років тому та має вікову історію. Воно походить від латинського «*imago*», тобто «імітувати», у перекладі з французької і англійської мов означає «образ». Визначаючи сутність іміджу, сучасні словники й довідники тлумачать його як: уявлення про внутрішній та зовнішній образ людини, на основі якого виникає її оцінка, певне ставлення до неї у вигляді думки [3, с. 266]; цілеспрямовано сформований образ певної особи, явища, предмета, що виокремлює їх певні ціннісні характеристики й завдяки цьому сприяє підвищенню ефективності їх впливу на інших [5, с. 229]; утворений у масовій свідомості емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь, що має характер стереотипу [4, с. 134].

У педагогічній теорії і практиці існують різні підходи до трактування поняття «імідж». А. Калюжний визначає імідж учителя як соціально-психологічну та педагогічну категорію, соціальну перцепцію. Імідж учителя розглядається вченим як символічний образ суб'єкта, що створюється у процесі взаємодії педагога з учасниками педагогічного процесу [2, с. 70]. Н. Гузій пропонує розглядати поняття «педагогічного іміджу» як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності [1]. Суспільство висуває певні вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися.

Незважаючи на розмаїття визначень означеного феномену, ми поділяємо думку більшості науковців, які вважають, що імідж виникає тільки тоді, коли його об'єктносій стає публічним, тобто коли є суб'єкти його безпосереднього або опосередкованого сприйняття. Кожна людина створює певний образ – імідж – уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, культури мовлення, менталітету, вчинків тощо. Імідж – це своєрідна програма соціальної поведінки людини, закріплена в символах і нормах, зрозумілих іншим людям. Професійний педагогічний імідж педагога можна розглядати як форму самовияву індивідуального цілісного образу особистості, як реалізатора потреб соціуму в освітніх та виховних послугах, за якою увиразнюються його найбільш істотні професійні та особистісні якості. Отже, коли йдеться про імідж педагога, говорять про його образ, що виник у спогадах і уявленнях у вихованців, колег по роботі, соціального оточення, а також у масовій свідомості.

У роботах зарубіжних та вітчизняних науковців широко представлено класифікацію та структуру іміджу. Існують три базові підходи до класифікації типів іміджу: функціональний, контекстний та зіставний. Відповідно до функціонального підходу розглядають такі типи іміджу вчителя:

- самоімідж (або дзеркальний), пов'язаний з особистим уявленням індивіда про себе;
- поточний імідж (або реальний), якому притаманний сторонній погляд, він складається на основі окремо узятих відгуків учнів, батьків, колег. Чим ближче він до самоіміджу, тим впевненіше почуває себе вчитель;
- бажаний імідж (або ідеальний), який відображає ідеалістичні прагнення індивіда. Визначальними для нього є наявність у педагога вміння народжувати неординарні та

нестандартні ідеї, уникати традиційних схем у мисленні, конструктивно розв'язувати різні проблемні ситуації.

За співвідношенням особистісної і професійної складових виділяють:

- особистісний імідж, уявлення про людину як про особистість і про її особистісні якості;
- професійний імідж педагога, уявлення про людину як про фахівця, професіонала своєї справи.

За критеріями емоційного забарвлення імідж педагога може бути позитивним, негативним, нечітким.

Зі структурою іміджу тісно пов'язані його основні компоненти: зовнішній вигляд, вербальні та невербальні засоби комунікації, внутрішня відповідність образу професії – внутрішнє «Я».

В. Черепанова представляє індивідуальний імідж педагога у вигляді динамічної моделі зі складниками: відносно статичне ядро (Я-концепція, цінності, установки, знання, вміння) і зовнішня частина образу (візуальний, аудіальний, ольфакторний і кінестетичний образи) [6]. Цілісність структури іміджу забезпечується взаємопов'язаністю елементів, що забезпечують, з одного боку, її стійкість (ядро іміджу), з іншого – динамічність (зовнішній складник іміджу). А. Калюжний виділяє такі структурні компоненти іміджу вчителя: індивідуально-особистісні якості, комунікативні здібності, особливості професійної діяльності та зовнішній вигляд [2, с. 134]. Ми розділяємо думки науковців про те, що зовнішній вигляд педагога може створити робочий, або неробочий настрій в учнів, допомагати чи заважати в роботі, полегшувати чи утруднювати спілкування вчителя з учнями. Кожен педагог повинен бути яскравою особистістю, розвивати інтерес до свого предмету.

Висновки. Таким чином, імідж вчителя – складне психолого-педагогічне явище, розглядається нами як важливий аспект його професіоналізму і засіб педагогічного впливу на учнів. Тому для того, щоб бути успішним професіоналом, вчитель має дбати про свій імідж, творчо використовуючи при цьому знання про його сутність, види і складові. На нашу думку, позитивний імідж, в першу чергу, залежить від внутрішньої сутності людини: системи цінностей, переконань, позицій, що виявляються й у зовнішньому вигляді. Особистий імідж педагога є необхідною умовою його ефективної діяльності. Перспективи дослідження іміджу вбачаємо у поглибленому вивченні технологій його формування.

Література

1. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] / Н. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Калюжний А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя : дис. ... доктора психолог. наук : 19.00.05 / Калюжний Анатолий Афанасьевич. – Ярославль, 2007 – 353 с.
3. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М., 2001.
4. Психологія. Словник / За заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. М., 1990.
5. Современный словарь иностранных слов – М., 2000.
6. Черепанова В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Н. Черепанова. – Тюмень, 1998. – 16 с.

Eigenlogik schulischer Arbeit als pädagogische und staatliche Aufgabe

Hegel weist in seinen Nürnberger Schulreden zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Schule eine systematische und bildungsphilosophisch begründete Aufgabe zu. Die schulische „Mittelsphäre“ (Hegel 1986, S. 349) steht zwischen der „Familie und der wirklichen Welt“ (ebd., S. 348). Sie ist ein „besonderer sittlicher Zustand“ (ebd.), in welchem der „Mensch verweilt und worin er durch Gewöhnung an wirkliche Verhältnisse praktisch gebildet wird“ (ebd.). Während das Kind in der Familie „ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern“ erfährt, „gilt der Mensch [in der Welt, M.B.] durch das, was er leistet; er hat den Wert nur insofern er ihn verdient“ (ebd., S. 349). Die „Arbeit der Schule“ (ebd., S. 354) hingegen hat das Ziel, die „Fähigkeit zu fördern, dem öffentlichen Leben anzugehören“ (ebd. S. 348).¹

Der „besondere sittliche Zustand“ der Schule ist also derjenige, der weder der Ordnung der Familie noch der Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenhangs aller Denk- und Handlungsweisen, Institutionen und Verhältnissen (also der „Sitte“ nach Hegel) angehört. Dieses kann nur der Staat bzw. genauer: die sittliche Idee des Staates garantieren, die Hegel als Inbegriff der allgemeinen und guten Ordnung gilt.

Die Inhalte, d.h. das zu vermittelnde kulturelle und wissenschaftliche Wissen und Können der Schule sind „fertig“, sie liegen als Kanon und als materiale Vorgaben des Curriculums und der Gesellschaft vor – so Hegel. Die Schülerinnen und Schüler aber sind es nicht (Hegel 1986, S. 353). Sie sollen erst später vollständige Mitglieder der Gesellschaft und des Staates werden. Damit hat schulische Arbeit nach Hegel einen politisch-institutionellen Ort und eine temporale (auf eine vorweggenommene Zukunft bezogene) Aufgabe: sie ist „Vorübung und Vorbereitung“ (ebd., S. 354).

Die Schule als öffentliche Institution zwischen Familie und Gesellschaft – kann diese Vorstellung heute noch Aktualität beanspruchen? Ich meine ja, aber: Die Denkbewegung der Dialektik bei Hegel hin zur Vermittlung, Synthese oder Aufhebung aller Gegensätze in der Idee des Staates scheint für die Erfassung moderner bzw. postmoderner ausdifferenzierter, pluraler und kontingenter Verhältnisse keine angemessene Denkbewegung mehr zu sein. Heute scheint es fraglich, ob die Idee der dialektischen Versöhnung von Besonderem und Allgemeinem, Freiheit und Zwang, Trieb und Vernunft möglich ist und ob überhaupt solche Dualismen tragfähig sind.² Mit Hegel ist meines Erachtens gleichwohl eine wichtige Weichenstellung für eine politische und institutionelle Bestimmung der Schule gegeben.

Die Schule hat zwischen Familie und Gesellschaft ihre eigene Sphäre, ihre eigene Dignität. Sie ist eine nicht-private und nicht-gesellschaftliche, sondern staatliche Institution – ein Gedanke, den Parsons im Strukturfunktionalismus und die moderne Schulsoziologie (Fend 2006) aufnimmt. Der Staat hat die Unabhängigkeit einerseits den familialen und andererseits den gesellschaftlichen Ansprüchen und Konventionen gegenüber zu

¹ Hegel spannt in seiner Rechtsphilosophie das Verhältnis von Familie und Gesellschaft in eine Dialektik zwischen Substanz (Ansich) und Subjekt (Fürsich) ein, die die Verhältnisse von Freiheit und Zwang, Privatem und Öffentlichem dynamisiert und schließlich in der Idee des sittlichen Staates aufhebt. Die Familie als das besondere Element wird wie die anderen Besonderheiten gesellschaftlichen Lebens (Recht, Religion und Wissenschaft) im konkreten Allgemeinen des Staates aufgenommen. Dabei handelt es sich nicht um einen totalen Staat, sondern umgekehrt um eine Versittlichung des Gesellschaftlichen im Zeichen der Vernunft. Die Dialektik zwischen Besonderem und Allgemeinem wird nicht stillgelegt, sie findet sich in der Familie selbst als dialektisches Verhältnis der Generationen und Geschlechter. Aus der Geschichte des absoluten Geistes geht so die Selbstbewegung des sittlichen Begriffes von der Familie in den Staat über (Fink 1978, S. 255–257).

² Vgl. zu Hegels Philosophie und Pädagogik Fink 2012, Musolff 1999, Wigger 2003.

gewährleisten, um so als besonders geschützter Raum Gleichheit und Teilhabe aller zu ermöglichen.

Die besondere Sphäre der Schule wird bei Hegel zum einen in ihrer Kultürllichkeit und Künstlichkeit („Sitte“) bestimmt. Folgerichtig hat sie ihre eigene Handlungslogik hervorzubringen, nämlich weder die gesellschaftliche „Zucht“ und „Disziplin“, noch die familiäre Nahsphäre nachzuahmen. Die Leistung der Schule nach Hegel besteht darin, dass sie Bildung als Arbeit (d.h. Umarbeitung der Natur in Kultur, Reflexion durch Entäußerung, vgl. Fink 2012) und Arbeit als Bildung (als dialektischer gesellschaftlicher Fortschritt in der Negation, vgl. Buck 1981) praktiziert und so eingespannt ist in das moderne Dual zwischen Selbstwerdung einerseits und Sozialwerdung andererseits, zwischen Individuation und Sozialisation bzw. Kulturation.³

Die Praxis der Schule ist gemäß Hegel Arbeit. Sie ist eingespannt in den Dual von „Bildung zur Selbsttätigkeit“ (Hegel 1986, S. 350) einerseits und „Zucht und Disziplin“ bzw. Gewöhnung an gesellschaftliche Normen, Werte und Überzeugungen (Sitte) andererseits. Die Arbeit der Schule ist, so kann man mit Wolfgang Sünkel anschließen, dabei selbst gesellschaftliche Arbeit in besonderem Maße (vgl. Sünkel 2002). Sie unterliegt einer eigenen Zeitökonomie und bringt selbst eine Arbeitsteilung, d.h. eine pädagogische Spezialisierung und Ausdifferenzierung hervor und voran (ebd., S. 45).

Zum anderen ist das Gymnasium wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet. Die Schule betreibt keine Wissenschaft, sie hat aber auf Wissenschaft hinzuführen. Sie ist wesentlich didaktisch bestimmt, verstanden als Reduktion der komplexen und abstrakten Sinn- und Wissensgehalte auf ihren elementaren Kern. Hegel zeigt diese didaktische Elementarisierung als Reduktion am Beispiel der Rückführung der Sinngehalte seiner Schriften der *Phänomenologie des Geistes* und der *Wissenschaft der Logik* auf eine vereinfachte und für Schüler nachvollziehbare Gestalt.

Die Eigenlogik pädagogischen Handelns in der Schule besteht bei Hegel also darin, familiäre und gesellschaftliche Fragen und Probleme des Rechts, der Ökonomie, der Liebe, der Religion, der Kunst in pädagogische zu transformieren und damit einen „besonderen sittlichen Zustand“ zu erhalten. Zugleich ergibt sich das didaktische Problem der Vereinfachung und Elementarisierung insbesondere als wissenschaftspropädeutische Frage, wenn komplexe wissenschaftliche Sinn- und Wissensgehalte in pädagogische Lehre überführt werden. Diese spezifisch pädagogische Handlungslogik macht es möglich, vorbereitend auf künftige gesellschaftliche Tätigkeiten und auf gesellschaftliche Teilhabe zu wirken und damit sowohl für jeden Einzelnen als auch für die Gesellschaft eine Aufgabe zu erfüllen, die nur staatlich garantiert werden kann.

Nach Hegel hat die Schule darüber hinaus das Ziel der Gewöhnung an Leistung als meritokratisches Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft. Diese Gewöhnung und damit auch die Gewöhnung an die bürgerlichen Versprechungen von Gleichheit, Autonomie, Freiheit und Emanzipation bedeuten unter den institutionellen Bedingungen der Schule eine Überführung der gesellschaftlich meritokratischen Prozeduren in pädagogische, das heißt in Noten, Abschlüsse, Bewertungen und Evaluationen.

Die Schule hat in erster Linie keine Funktion in einem Gesellschaftssystem, sondern in der bürgerlichen Gesellschaft eine staatliche Aufgabe zu erfüllen, nämlich in die

³ Hegels idealistische Bildungstheorie kann so als der großartige Versuch gelesen werden, den bildenden Bezug zur Welt als Bewegung (aus der Negation) und als Veräußerung und Öffnung hin zu einem umgreifenden Ganzen zu denken (Fink 2012, S. 264f.). Die Bedeutung des Prinzips der Negation als Bewegung im Denken und Erfahren für die moderne Lern- und Bildungstheorie ist seit Bucks Klassiker zum Erfahrungslernen kaum zu überschätzen (vgl. Buck 1989). Negative Erfahrungen, die sich aus der Erfahrung der Negation von Vorwissen und Vorkönnen im Lernen entstehen, gelten als konstitutiv für Lernen und Bildung (vgl. Meyer-Drawe 2008, Koller 2011, Brinkmann 2012).

„wirklichen Verhältnisse“ pädagogisch einzuführen. Damit ist die Aufgabe der Schule nach Hegel einerseits, eine eigenständig institutionalisierte, künstliche und auf Zukunft bezogene Praxis zu ermöglichen, die andererseits reproduktive Funktionen erfüllt, bezogen sowohl auf die Inhalte und Gehalte des Unterrichts als auch auf die Normen und Werte der Gesellschaft. Dieses aber gelingt nur, indem sowohl Themen, Probleme und Inhalte als auch Normen und Werte in eine pädagogische Handlungslogik überführt werden.

Schluss

Mit Hegel, Langeveld und Fink kann deutlich werden: Pädagogische Praxis als eigenständige institutionalisierte, künstliche und kunstvolle Praxis ist Arbeit. Die Arbeit der Schule als staatliche Institution besteht in der spezifischen pädagogischen Praxis, Aufgaben zu stellen und Aufgaben zu bearbeiten und schließlich in der sinnbildenden Aufgabe, über die Relevanz und Bedeutung der traditional überlieferten Antworten demokratisch zu entscheiden. Damit wird die Aufgabe nicht nur reproduktiv und transformativ, sondern selbst produktiv. Schule bringt selbst Sinn und Bedeutungen hervor.

Literaturverzeichnis

1. Buck, Günther (1981): *Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
2. Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
3. Fink, Eugen (1970): *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg im Breisgau.: Rombach.
4. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Werke 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
5. Sünkel, Wolfgang (2002): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.

УДК 616.281 +612.821.3

Боруцька Л. С.

ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА І ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Сучасна освіта України вимагає змін в організації навчального процесу. Донедавна пріоритетним вважалося формування високого рівня IQ дитини у системі шкільного навчання, то вже на початку XXI ст. передовий педагогічний досвід акцентує увагу вчителя на необхідності розвитку емоційного інтелекту (EQ).

Вчені Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо дають таке офіційне визначення емоційного інтелекту: «...здатність аналізувати свої емоції з метою покращення процесу мислення. Це уміння безпомилково сприймати емоції, оцінювати і генерувати їх таким чином, щоб сприяти своєму емоційному й інтелектуальному зростанню».

Емоційний інтелект включає в себе 4 частини або зони : здатність сприймати або відчувати емоції (як свої власні, так і іншої людини) – самосвідомість; здатність розуміти, що виражає та чи інша емоція – саморефлексія; здатність направляти свої емоції на допомогу розуму, тобто посилення мислення за допомогою емоцій – самокорекція; здатність керувати емоціями – саморегуляція.

Фахівці зазначають, що емоційні знання і навички можуть набуватися в процесі спеціального навчання, спрямованого на емоційну активацію, що є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності. Інструментами для розвитку емоційного інтелекту є ряд технологій: технологія особистісно орієнтованого навчання; технологія ситуативного моделювання; проектні технології; технологія критичного мислення; біоадекватні технології.

Уроки зарубіжної літератури вирізняються з-поміж інших навчальних предметів особливою емоційною атмосферою. Отже, організовані спеціальним чином, вони можуть перетворитися на повноцінний тренінг емоційного інтелекту.

Видатний педагог Песталоцці пропонував починати будь-яке спільне навчання людей з об'єднання їх "через настрої". Доведено, що посмішка, викликана у дітей короткою веселою історією чи доречним дотепом вчителя на початку уроку, налаштовує на позитивне сприйняття учнями навчального матеріалу. Чудово також впливає приємна музика, що звучить фоном до слів педагога. Створена ситуація «Інтриги», «зацікавлення» (наприклад, повідомлення про сюрприз), «очікування розкриття таємниці» і т. п. – усе це мотивує дитину до уважної і активної діяльності на уроці. Внутрішню мотивацію учень може сформулювати, створивши уявну картинку – мотиватор чи демотиватор.

На етапі актуалізації опорних знань та засвоєння нового матеріалу варто використовувати форми і методи, що задіюють різні органи чуття, уяву, відчуття, творче мислення, аналіз та ін., що також дозволяє одночасно розвивати EQ та IQ. Зокрема, прикладами можуть бути такі методи і форми роботи: асоціативний куш, мозаїка зі слів, «знайди зайве», асоціативна ілюстрація, постер, буктрейлер, віртуальний музей, фотоколаж, відеоряд, міні – проекти, асоціативна гра (одна група учнів добирає асоціації до образу героя, не називаючи його, а інша – відгадує, про кого йдеться), написання асоціативного рецепту (за А. Богосвятською), створення сторінки у соцмережі та ін.

На підсумковому етапі уроку варто запропонувати учням інтерпретувати отримані знання в образ, малюнок (створення асоціативної реклами до творчості митця, кардмейкінг (створення листівки) і т. п.), де кожна деталь і колір набуватимуть особливого значення. Використання елементів декоративно-прикладного та художнього мистецтва на уроці теж підвищує рівень розвитку емоційного інтелекту, оскільки спонукає учня «пропустити» інформацію через власне світобачення та трансформувати її у свій особистісно-відчуттєвий образ.

Реалізувати розвиток EQ допоможуть вчителю такі види уроків, як урок-фільм, урок-мандрівка, урок-музей, урок-презентація, web-квест і т. п.

Під час освітнього процесу потрібно підтримувати певний емоційний рівень, баланс. Занадто підвищений емоційний рівень є такою ж перешкодою для успішного навчання, як і його відсутність.

Позитивне емоційне забарвлення – могутній мотиваційний фактор навчальної діяльності. Навчання без позитивних емоцій – малопродуктивне (за В. Громовим).

Література

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*, 1993. P. – Vol. 17, N 4.- P.433–442.
3. Mayer, J. D., DiPaolo, M., Salovey, P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // *J. Pers. Assess.*, 1990. – Vol. 54. – P. 772–781.
4. Mayer, J., Salovey, P. What is emotional intelligence? // P.Salovey & D.Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* – New York: Basic Books, 1997. – P. 3–31.
5. Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. // *Intelligence*, 27, 1999. – P. 267–298.

6. Salovey, P., Mayer, J., Caruso, D. The positive psychology of emotional intelligence. // C.Snyder, S.Lopez (Eds.), The handbook of positive psychology. – New York: Oxford University Press, 2002. – P. 159–171.
7. Mayer, J. Salovey, P., Caruso, D., Sitarenios, G. Emotional intelligence as a standard intelligence. // Emotion, 1, 2001. – P. 232–242.
8. Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. // Psychological Inquiry, 15, 2004. – P. 197–215.
9. Ciarrochi, J., Mayer, J. The key ingredients of emotional intelligence interventions: Similarities and differences. // J.Ciarrochi & J.D.Mayer (Eds.). Improving Emotional Intelligence: A Practical Guide. - Philadelphia, PA: Psychology Press, 2007. – P. 14.

УДК 378.147

Буган Ю. В.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У багаточисельності видів компетенцій, якими повинен володіти сучасний вчитель, можна виділити саме ті, які характеризують їх готовність до інноваційних перетворень:

- готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети;
- вміння використовувати інновації;
- упевненість у позитивному ставленні суспільства до нововведень;
- наполегливість;
- здатність приймати рішення;
- персональна відповідальність;
- здатність до спільної роботи для досягнення мети;
- вміння до профілактики та розв'язання конфліктів різних типів [1].

Саме на останній і хотілося б зупинитися сьогодні та висловити ряд позицій.

Як відомо, психологічна компетентність-це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності. Основними проблемами, з якими зустрічаються сьогодні вчителі є:

- постійне ускладнення змісту освіти;
- безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання;
- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань , практичних умінь і навичок з філософією, психологією, медициною та інші;
- робота у єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання ІКТ у навчально-виховному процесі;
- ускладнення проблем виховання [1].

В Україні, як і в інших країнах посттоталітарного простору суспільство виявилось не підготовленим до такої важливої проблематики, як конфлікт-феномен суспільного розвитку. Орієнтація на «безконфліктний» розвиток радянського суспільства робила проблематику конфліктів безперспективною. Саме тому предмет «Конфліктологія» у тодішніх ВУЗАх не вивчався.

Тривалий час, працюючи над питаннями конфліктології на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників інколи з здивуванням для себе виявляв, що є окремі вчителі, які цілком серйозно задають питання на зразок: «Що таке конфліктологія?», «А навіщо вона нам?» і т.п. Мало хто знає про зв'язки конфліктології з циклом юридично-правових, математичних, історичних наук. Не знають вони також і про те, що зв'язок конфліктології з циклом психологічних дисциплін полягає, насамперед, у тому, що глибоке психологічне осмислення

проблемних ситуацій сприяє набуттю досвіду вміло поводитися.

Серед причин виникнення конфліктів найдоцільніше вирізняти психологічні особливості особистості. Конфліктологи стверджують, що виникнення конфліктів, як правило, пов'язано з психологічними особливостями особистості, її поведінкою, потребами. Природні властивості особистості - це те, що закладено у ній від народження і виражається такими динамічними характеристиками як активність і емоційність [2].

Не вдаючись у подальшому до цитування та висвітлення проблем конфліктології у школі (це велика, окрема тема) хочу привернути увагу до особливого зв'язку конфліктології з не так давно «народженою» Теорією поколінь.

Основою моделі «Теорії поколінь» є цінності людей. Саме цінності і їх схожість, а не вік, формують і визначають покоління як групу людей, народжених у певний віковий період, що випробували вплив одних і тих же подій і особливостей виховання зі схожими цінностями. Ми цих цінностей не помічаємо, але саме вони багато у чому визначають нашу поведінку: як ми спілкуємося, як вирішуємо конфлікти і будуємо команди, як розвиваємося, що і як купуємо, що нас мотивує, як ставимо цілі і управляємо людьми [3].

В одному з варіантів Концепції нової української школи було записано: «В Україні, як і у всьому світі, набирає ваги так зване покоління Y, або діти «тисячоліття», які народилися між 1990 і 2000 роками. Їхні погляди, спосіб життя кардинально відрізняються від старших поколінь. На підході покоління Z. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших поколінь.

Сьогодні ролі вчителів у школі виконують представники покоління X і Y, а учні є представниками покоління Z.

Наріжний камінь «Теорії поколінь»: ми пропонуємо іншим те, що вважаємо хорошим для себе. Головний урок: якщо ви з різних поколінь, пропонуйте учням те, що добре, важливо і значимо для них, а не для вас.

Основними цінностями для покоління X є зміни, можливість вибору, глобальна інформованість, технічна грамотність, індивідуалізм, прагнення навчатися протягом життя, прагматизм, надія на себе та інше.

Покоління Y зросло в епоху цифрових технологій і соцмереж. З урахуванням того, що на їх очах щодня відбуваються нові приголомшливі відкриття, для них у світі взагалі немає нічого неможливого. Розкріпачені, дбають про здоров'я і зовнішність, цінують можливість вибору.

Представникам покоління Z поки що не більше 16 років (нинішні учні), але вже зараз «цифрові» діти викликають увчителів та батьків подив і тривогу. Проблеми різні, але суть одна-втрата контакту з дитиною, відсутність взаєморозуміння і складності з контролем. Вчителі, батьки і діти належать не тільки до різних поколінь, але і до різних комунікативних систем. Діти вже повністю у комп'ютерному світі, а батьки і вчителі ні.

Роблячи висновок мусимо наголосити, що саме від взаємодії і взаєморозуміння цих поколінь залежить у майбутньому упіх школи. Все це може здійснювати вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелегентності та ерудованості.

Література

1. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності / О. Сергійчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(2). – С. 198–206. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4%282%29__31
2. Пірен М. І. Конфліктологія / М. І. Пірен. – Київ, 2003. – МАУП. – 360 с.

3. Стець Н. Коротко про теорію поколінь [Електронний ресурс] / Надія Стець – Режим доступу до ресурсу: <http://www.business-territory.com/articles/korotko-pro-teoriyu-pokolin>.

УДК 378.011.3 – 051(477)

Булда А. А., Мухіна Г. І.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Духовне і національне відродження школи, вирішення завдання щодо формування соціально-активної особистості та створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей учнів залежать від здатності вчителя успішно виконувати професійні завдання і обов'язки. Наукою про підготовку і професійний розвиток педагогічних працівників, є *педевтологія* [1]. Н. І. Яковець зазначає, що визначення цього терміну, подане в Українському тлумачному словнику, можна критикувати за певне звуження цілей і завдань. Також вона звертає увагу на те, що термін «педевтологія» відсутній в довідкових виданнях з педагогіки [2], що свідчить про недостатню увагу до даного поняття.

Н. Г. Ничкало предмет педевтології розглядає як обґрунтування положень щодо вчительської професії таких, як особливості вчителя, добір кандидатів до вчительської професії, підготовка, вдосконалення і самовдосконалення вчителів, їх професійний розвиток; авторитет і педагогічний талант, результативність і цінність їх праці; умови життя; зміни в професійній структурі вчительства; позиції і соціальні функції вчительської професії; самосвідомість, професійне внутрішнє задоволення і самореалізація; педагогічне новаторство і дослідницька праця; метод контролю й оцінювання вчителів; потреба у вчителях; професійні долі випускників навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів [3].

Як зазначається в концепції «Нова українська школа» сучасна школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, з метою залучення до професії найкращих. Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель, який вирішить багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [4].

Важливою ознакою сучасного вчителя є вміння реалізації особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходу до управління освітнім процесом. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Сучасна українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини.

Важливого значення в професійній підготовці вчителя приділяється формування психологічної компетентності в умовах нових соціальних реалій.

Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності. Вона вважається однією з основних у структурі педагогічної діяльності. Поняттям «психологічна компетентність педагога» позначають можливості людини, яка займається педагогічною діяльністю. Це комплексний термін, і він не зводиться ні до

педагогічних здібностей, ні до освіченості учителя в сфері педагогіки та психології, ні до комплексу особистісних рис. Лук'янова М. І. зазначає, що психологічною компетентністю позначають сукупність визначених якостей особистості, які зумовлюються високим рівнем її психолого-педагогічної підготовленості і забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності [5].

Психологічна компетентність розглядається як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, які забезпечують не тільки загально професійну підготовленість, а й відповідний рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїм психічним станом.

Основні *складові психологічної компетентності* розподіляються за трьома напрямками:

1. Психолого-педагогічна грамотність – це загально-професійні знання.
2. Психолого-педагогічні вміння – здатність педагога використовувати свої знання в педагогічній діяльності та в організації взаємодії з учнями.
3. Професійно важливі особистісні якості, які відображаються в процесі діяльності і впливають на вихованців, а також забезпечують своєрідність зовнішньої реалізації знань і вмінь.

Отже, психологічна компетентність представляє собою інтегровану характеристику рівня професійної підготовленості педагога, яка базується на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і вироблених комунікативних вміннях, що проявляються в єдності з особистісними якостями.

Сучасний вчитель в школі буде працювати в умовах педагогіки партнерства, принципами якої є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Цікавий досвід реалізації педагогіки партнерства знаходимо в процесі аналізу освітньої викладацької діяльності професора Левіщенка С. С., який піднімав власну планку самооцінки на високий рівень і вимагав цього від своїх студентів.

Актуальними проблемами професійної підготовки сучасного вчителя виступають питання, пов'язані з методичним забезпеченням реалізації інноваційних технологій в навчально-виховному процесі, реалізації виховного потенціалу навчальних дисциплін.

Виховний процес має бути невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватися на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Сучасний вчитель повинен виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства, формувати українську ідентичність. Ключовим виховним елементом в роботі вчителя повинен стати його власний приклад, який має стати орієнтиром для вихованців.

Реальні вимоги сьогодення потребують від сучасного педагога відповідної підготовленості до реалізації системи інклюзивної освіти як важливого фактору соціалізації особистості в суспільстві. Разом з тим, організація навчально-виховного процесу в сучасній школі потребує забезпечення здоров'язберігаючих технологій, які повинні стати основою формування здорової нації.

Названі проблеми є важливими складовими педевтології – науки про вчителя, про його професію і потребують всебічного дослідження.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Гол. ред. В. Т. Бусел.– К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Яковець Н. І. Евристичні і практичні перспективи педевтології – спеціалізованої науки про педагогічних працівників.
3. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Н. Ничкало // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – С. 16–21.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України, 2016.
5. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М.И.Лукьянова.– М.: Сфера, 2004. – 144 с.

УДК 159.9

Буняк Н. А.

МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійне становлення особистості є традиційно актуальною проблемою у психології. Сучасні державотворчі тенденції, що відбуваються в Україні, ставлять високі вимоги до суб'єктів професійної діяльності, по-новому актуалізуючи дослідницький інтерес до різних аспектів професіоналізації [1].

Такий цілісний підхід дає можливість проаналізувати взаємозв'язки мотиваційної готовності з іншими аспектами психологічної готовності до професійної діяльності, однак при врахуванні цілісної структури, останньої, мотиваційний компонент розглядається досить побіжно, що виливається у недостатньо чітке висвітлення його сутності, перш за все на теоретичному рівні.

У цьому контексті постає особливо актуальним самостійне дослідження мотиваційної готовності фахівців психології з урахуванням специфіки самої професії, адже зміст, розвиненість мотиваційної сфери особистості психолога можуть визначати як конструктивний, так і деструктивний характер його майбутньої професійної діяльності, позначатися на успішності оволодіння фахом на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі [2; 3; 4].

Слід зауважити, що дослідження професіоналізації особистості сьогодні набуває нових акцентів, які зміщуються від вивчення окремих її сторін до досягнення професійної діяльності, як невід'ємного аспекту цілісної життєтворчості особистості, сфери реалізації смислу її життя. Вихідні положення такого підходу до вивчення професійної діяльності представлені науковими доробками К. О. Абульханової-Славської, О. С. Анісімова, О. О. Бодальова, О. О. Деркача, В. Г. Зазикіна, Є. А. Клімова, Л. Н. Анциферової, Є. І. Головахи, Л. Е. Орбан-Лембрик та ін. На сьогодні вони конкретизовані експериментальними дослідженнями взаємозв'язку смислотворчої проблематики та професійної самореалізації особистості, здійсненими російськими вченими Д. Н. Завалішиною, В. Е. Чудновським, А. Р. Фонарьовим, Л. А. Джалагонією, Т. В. Максимовою, Є. А. Максимовою, Д. Б. Богоявленською та ін., однак, вони не торкаються професії психолога. Дотичними до цієї проблематики є дослідження ціннісно-смислових та мотиваційних аспектів професіоналізації фахівців психології, здійснені вітчизняними вченими, зокрема Н. В. Чепелевою, Н. І. Пов'якель, Ж. П. Вірною, І. М. Попович, Л. М. Урупою, Т. А. Кадиковою та ін., у працях яких висвітлюються проблеми мотивації вибору професії психолога, мотиваційно-смислової регуляції професійного становлення та

професійної діяльності її фахівців.

Однак, ціннісно-сміслові ставлення до професії, професійні цінності, цілі, місце професійної діяльності у цілісній смисложиттєвій проблематиці психологів, а відтак і проєкція цих аспектів на мотивацію професійної діяльності, професійного становлення, формування мотиваційної готовності до майбутньої діяльності, вивчені недостатньо. Слід зауважити, що у вітчизняній та зарубіжній науці запропоновані загальні концепції психологічної готовності до професійної діяльності (М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, В. О. Моляко, М. Л. Смульсон, Н. Д. Левітов), а також розроблено моделі психологічної готовності фахівців конкретних професій, переважно педагогічних (С. С. Салаватова, Є. П. Корабліна, П. П. Горностай, М. Д. Белей, А. П. Авдеева, А. Ф. Лисенко, І. В. Платонов, К. М. Дурай-Новакова, Г. С. Грибенюк та ін.), у яких висвітлюються загальні структурно-функціональні особливості психологічної готовності до діяльності, розкривається специфіка готовності до окремих професій, розглядаються проблеми формування готовності до виконання професійних обов'язків майбутнім фахівцем.

Мета роботи – простежити особливості впливу мотивації на професійну діяльність.

Для дослідження були використані наступні методики: тест-опитувальник мотивації досягнення (А. Меграбян); методика мотивації афіліації (А. Меграбян); опитувальник мотиваційних джерел (Дж. Барбуто і Р. Сколл); тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. А. Леонтєва); методика ціннісних орієнтацій М. Рокича; тест Кеттела (16-ти факторний).

Проведене експериментальне дослідження мотиваційної готовності студентів-психологів до професійної діяльності, отримані дані та показники свідчать про те, що у студентів-магістрів розвинений мотив до професійної діяльності, адже за методикою мотивації досягнення у них високий рівень потреби у досягненні успіху, порівняно із студентами спеціалістами і 1-го курсу.

Провідними термінальними для 1-го курсу являються цінності – духовне задоволення і найбільш значущою життєвою сферою – навчання і освіта. Для спеціалістів – це матеріальне становище, а значущою сферою виступає також навчання і освіта. Для магістрів – високе матеріальне становище, яке повинно реалізуватись у професійній сфері життя. Мотивація афіліації у студентів 1-го курсу та спеціалістів проявляє високу інтенсивність мотивів прагнення прийняття (ПП) і страх відкидання (СВ). Для магістрів мотив страху відторгнення являється провідним, це пов'язано із усвідомленням себе, вже як професіонала в області професії.

Для студентів 1-го курсу найбільш цінним є керівництво морально-естетичних принципів і переважання духовних цінностей над матеріальними.

Для спеціалістів, переважаючими являються цінності, ті, які забезпечують матеріальне становище як головний сенс життя. Для студентів магістратури також являються переважаючим високе матеріальне положення як головного сенсу життя. Студенти 1 курсу характеризуються такими індивідуально-психологічними особливостями: відкритість, легкість у спілкуванні, емоційна стійкість, самовпевненість, схильність до лідерства, життєрадісність, безтурботність, акуратність, сміливість чи навіть зухвалість, чутливість, підозрілість, розвинена уява, вміння підкорятися правилам, напруженість.

Випускники характеризуються такими індивідуально-психологічними особливостями: відкритість, емоційна стійкість, спокій, самовпевненість, схильність до лідерства, непоступливість, життєрадісність, безтурботність, совісність, акуратність, сміливість, тактовність, налаштованість на зміни.

Література

1. Занюк С. С. Динаміка когнітивного компоненту в контексті розвитку мотивації / С. С. Занюк // «Проблеми загальної та педагогічної психології». Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Т. III, Ч. 2. – К.: Любіть Україну, 2001. – С. 88–93.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К.: Ельга-Н; Ніка-Центр, 2002. – 502 с.
3. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 31–42.
4. Зінченко В. О. Створення комплексу педагогічних умов для підвищення ефективності формування професійної спрямованості / В. О. Зінченко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2007. – № 12. – Ч. 2. – С. 70–79.

УДК 159.9:37.091.12-051

Вихрущ А. В.

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДЕВТОЛОГІЇ

У європейських країнах дедалі більшої популярності набуває новий напрям педагогічної науки, з красномовною назвою «Педевтологія». Мається на увазі системна оцінка педагогічної діяльності. На нашу думку, з позицій персонологічного підходу, можна говорити про закономірності становлення, розвитку, завершення педагогічної діяльності особистості. Це визначення важливе тому, що дозволяє концентровано, системно аналізувати процес розвитку вчителя, чинники, які обумовлюють професійний вибір, успішну діяльність, особливості завершення професійної діяльності.

У процесі допрофесійного розвитку особистості недостатньо вивченим залишається чинник випадковості. Не секрет, що вибір дошкільного закладу, школи, позашкільних занять доволі часто обумовлюється місцем проживання, культурою батьків, фінансовими можливостями, станом здоров'я дитини, історичними, соціально – економічними особливостями країни. Здебільшого лише в процесі професійної діяльності людина може оцінити правильність професійного вибору, відповідність індивідуальним особливостям. Досвід зарубіжних країн, окремих вітчизняних навчальних закладів доводить справедливості тези про організацію системи заходів спрямованих на попереднє ознайомлення учнів з особливостями професії, закладу, який забезпечує професійну підготовку. Не випадковою є популярність «Дитячих університетів», які функціонують на базі вищих навчальних закладів, різноманітні конкурси, зустрічі, турніри.

Якщо загальноосвітня школа створює передумови для розвитку базового рівня, то позашкільні заклади, або відповідна діяльність після уроків може сприяти розвитку індивідуальних здібностей. Зауважимо, що система репетиторства власне кажучи і є відповіддю на проблеми сучасних освітніх систем.

Важливою є система цінностей, пріоритетів пропагованих у суспільстві. Не випадково автори програми PISA акцентували увагу на читанні, розумінні одержаної інформації, математиці, природничих дисциплінах. Проблеми з якими зустрілися фізико – математичні факультети підтверджують правило «довгої хвилі», яка окрім економіки має ще ряд причинно – наслідкових аспектів.

Зауважимо необхідність системної роботи з вчителями. Адже і вони не бачать у понятті «виховання» проблеми «ховання» дитини від зла, з подивом знаходять у дивовижному за глибиною слові «освіта» ряд завдань, які мають відношення до світу, життя, світла, яким наповнений текст Біблії від першої до останньої сторінки.

Запропонований нами тезис «Освіта для світла і світу», вибудований на основі даного поняття, власне кажучи і є відповіддю на питання мети функціонування освітніх систем, визначення головних пріоритетів.

Щодо структури підручників з педпедагогії звернемо увагу на декілька особливостей. Окремого вивчення потребує тема здоров'я учителя і учня. Ця тема повинна стати одним із перших розділів підручників нового покоління.

Одним із пріоритетних напрямків європейської педагогіки залишається педагогіка творчості. Ряд оригінальних досліджень дозволили авторам наблизитися до розуміння суті процесу, історичних закономірностей, системи базових понять, тренінгових занять.

Щодо актуальних питань психологічної культури учителів і учнів зауважимо необхідність інтеграції інформації з предметів гуманітарного спрямування. Пріоритетним завданням залишається проблема самопізнання. В першу чергу необхідно відмовитися від стереотипів, які притаманні сучасній науці. Чого лише вартує тезис про незмінність темпераменту. Хто з практиків може стверджувати, що людина має один вид темпераменту? Ми обстоюємо тезис про два види, співвідношення між якими змінюється в процесі розвитку. Відповіді студентів і учителів дозволяють зробити висновок, що вірна самооцінка є швидше винятком ніж правилом. Думка Хілона «Пізнай самого себе і ти пізнаєш Бога і світ» упродовж тисячоліть не втрачає актуальності.

Пропозиція для вчителів визначити свої переваги і недоліки незмінно викликає зацікавленість. Ці запитання повинні стати звичними, починаючи з середньої школи. Адже акцентуючи увагу на позитивних аспектах можна не лише нейтралізувати недоліки, але й досягти значно більших успіхів у професійній діяльності.

Для розуміння суті психологічної культури особистості, розвитку бажаних якостей важливим є продуманий вибір текстів відповідного спрямування. Як приклад розглянемо одну з педагогічних задач. Пропонуємо вчителям прочитати роздуми Олесея Зарецького присвячені пам'яті Алли Горської, назвати основні психологічні характеристики особистості в умовах тоталітарного режиму: «Без затишної систематичної праці нічого не виходить. Тому, що я хочу що-небудь зробити, сказати своє слово, хоча б напівшепотом, я мушу день у день працювати... Тільки через удосконалення вже досягнутого можна знайти себе». «З незрозумілих міркувань ректорат університету наказав «демонтувати» ескіз вітража, що й було варварськи виконано: багато шибок було побито і пошкоджено, робота, по суті, перестала існувати. ...Робота була кваліфікована як «ідейно хибна». З цим ми ніяк не могли погодитись. Показати Шевченка з сестрою, що уособлює Україну, чи з алегоричною фігурою України – не нове в українському радянському мистецтві і не нами придумане. Воно було вже і в живописі, і в графіці. У нас тільки новий мотив книги в піднятій руці, оскільки в тексті йдеться про «слово». Сам текст, який характеризує зміст всього життя і творчість Шевченка..., стільки разів цитувався і розбирався, що не дає ніяких підстав в ідейній хибності...Для того ж, щоб підкреслити більш як сторічну відстань, що відділяє нас від часу, коли були сказані ці слова, ми написали їх слов'янським шрифтом. Саме це, а не те, що слова взяті з «Подражання 11 псалму», стало основою для обвинувачення в ідейній хибності («церковність розв'язання»)). В. Зарецький згадував: «Ми працювали, захоплені ідеєю, не думаючи про заробітки, і напрацьовували велику кількість варіантів. Йшли найважчим шляхом. Шукали оригінальне, а не стандартне рішення».

Коли Горська за щось бралася – працювала з повною віддачею, фундаментально. І тут, на мозаїках, у щоденники лягали нотатки, конспекти лекцій Г. Синиці, де ретельно аналізувався досвід світового монументального мистецтва

починаючи від Стародавнього Єгипту. Прагнула дійти до суті, докопатися до головного механізму дії, логіки й закономірності того чи іншого напрямку мистецтва, знайти його характерну ознаку й піддати її випробуванню на життєздатність. Теоретичні відкриття завжди намагалася перевести у практичну площину, перевірити реальністю». «Парадигмою для світосприйняття для Алли Горської значною мірою було народне мистецтво з його пан естетичною свідомістю єдності буття, природи, всесвіту й людини. Відчуття втрати цієї цілісності у сучасному світі керувало пошуками молодих українських митців. Динамічність, щільність кольору й композиції, вітальність і неспокій – іманентна ознака її творів. Усе в них постійно перебуває в русі. Експресивна наповненість кольору – мінливий відблиск швидкоплинної ріки життя, де зосередженість людини, самоусвідомленість – це спосіб ствердження себе у світі, міра протидії все поглинальному нівелюванню «я» у соціумі.

Терпкий смак свободи не давав стихитися. Горська і спокій – речі несумісні. Спокій для неї був тотожним смерті, як у житті, так і в творчості. Нова хвиля Відродження підняла Аллу Горську й пройшла крізь її життя, неначе «сніп світла»: у своїх пошуках і помилках, розкріпаченні душ, відкритості, щирості й віри у людську гідність. Болісне «випростання з колін», пережите шістдесятниками, було для неї початком тернистої дороги-долі, покрайної яругами своїх і чужих трагедій, коли кожен крок треба було виборювати, долаючи несприйняття. За словами Євгена Сверстюка, «у шістдесяті роки художник був поставлений обличчям до порожнечі.» Офіційне мистецтво, офіційні шаблони. І міру того, як він є щирий і справжній, він усвідомлював, що треба шукати свого джерела, треба йти через пустелю до того джерела. То надзвичайно важка дорога, бо героїзм зовсім не в тому, щоб загинути на барикадах чи заявити, чи за маніфестувати своє неприйняття. А в тому, щоб жити і працювати, і йти проти течії» [1].

Використання досвіду минулих років, результатів досліджень сучасних авторів, прози і поезії наближає вчителів до самопізнання, розуміння закономірностей виховного процесу.

Література

1. Зарецький О. Алла Горська. В книзі українки в історії / За редакцією В. Борисенко. – 2-е вид., стереотип. – Київ: «Либідь», 2006. – 328 с.
2. Ajdukiewicz K. Logiczne podstawy nauczania. Odbitka z Encyklopedii Wychowania. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. AKC Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1934. – 79 s.
3. Lebeda D. Co się naprawdę dla ciebie liczy? // Coaching. – 2017, nr 1. – S. 8.

УДК 378:37.041

Вихрущ А., Шемпрук Й.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Важливе місце в педагогічній діяльності займає ознайомлення з кращими прикладами людської думки. Це має значення як на особистісному рівні, для розвитку професійних якостей учителя, підвищення рівня психологічної культури, так і для учнів, які навчаються цінувати високий рівень творчості, використовувати досвід інших людей, вибудовують стратегію самовдосконалення. Розглянемо для прикладу текст світової слави «Дезидерата», авторство якої так необачно пробували відібрати в Макса Ерманна (Max Ehrmann, 1927 р.), «переносячи» в монастир XVII століття. Замість того, щоб вивчати цей оригінальний документ у кожній школі його замовчують, або обмежують спільнотою «анонічних алкоголіків». Достатньо

ознайомлення з глибинними авторськими думками, щоб зрозуміти їх педагогічне значення. «Крокуй спокійно серед гамору та поспіху - пам'ятай, який спокій може бути в тиші. Наскільки це можливо, не зрікаючись себе, зберігай добрі стосунки з людьми. Спокійно і ясно проголошуй свою правду, одночасно слухай те, що говорять інші, навіть якщо вони говорять не надто розумно - бо й у цьому є сенс.

Якщо порівнюватимеш себе з іншими, то можеш стати гордим або зневіреним, бо завжди будуть кращі і гірші від тебе. Радій як з своїх успіхів так із планів. Якою скромною не була б твоя праця, виконуй її самовіддано і добросовісно. Повір - це справжня цінність проти мінливої долі. Будь обережним у своїх починаннях - бо світ цей сповнений обману. Але нехай це не закрие Тобі правдивих чеснот, багато людей прагнуло до високих ідеалів і життя є сповнене героїзму. Будь собою, а особливо не знищуй почуття: не будь цинічним у ставленні до любові, бо хоча і буває розчарування, все одно вона вічна як трава. Спокійно приймай те, що несуть роки. Без жалю сприймай зникаючі ознаки молодості - з віком приходить мудрість. Розвивай в собі силу духу, щоб в несподіваному нещасті це стало для Тебе опорою. Не переймайся. Більшість страхів народжуються з фантазії та самотності. Поруч зі здоровою вимогливістю будь лагідним до себе. Ти є дитиною Всесвіту, не менше ніж зірки і дерева, тому маєш право бути тут. Чи для Тебе це ясно чи ні, не сумнівайся, що Всесвіт є такий яким має бути. Отож будь в мирі з Богом, що б Ти не думав про Його існування. Чим би Ти не займався, і які б не були Твої прагнення в сум'ятті життя зберігай мир зі своєю душею. Цей світ є прекрасний. Будь уважний, намагайся бути щасливим». Мали рацію польські колеги коли готували цей текст польською і англійською мовою, та ще й пропонували емоційне виконання при якісному музичному супроводі.

На заняттях слухачі окреслюють коло головних питань тексту, визначають головну думку, поєднують суть тексту з класичними психологічними школами, готують проблемні запитання до автора, пропонують своє продовження тексту.

Дослідники багаторазово підкреслювали значимість і ефективність використання на заняттях поетичних текстів. Розглянемо декілька прикладів. Під час всупної лекції пропонуємо студентам педагогічних спеціальностей або вчителям завершити текст, який належить Л. Костенко:

Ходить дивний чоловік по лісу/Дивиться, дивиться, шарудить у осінньому листі./Розгортає траву,/Копирсає паморозь моху./Що ви, — кажу, — шукаєте? [2].

Відповіді вчителів у процесі підвищення кваліфікації, студентів педагогічних університетів не можуть не дивувати польотом фантазії: гриби, щастя, спокій, здоров'я, долю, любов... Але ж яка радість від творчості наповнює аудиторію, коли несподівано звучить точна відповідь від вчителя, студента, який придумав завершення тексту: «Каже: — Себе».

У процесі самопізнання важливо визначити індивідуальні особливості, зокрема два види темпераменту, які притаманні учителям (ми переконані, що кожна людина має два види в різному процентному співвідношенні). Для досягнення мети можна використати текст А. Вихруща «Темперамент».

Сангва – кров, сангвініки веселі, /Посмішка прикрашує оселі. /Сонячністю повните планету, /Ви близькі актору і поету. /Потужні і надійні флегматики, /Бухгалтери, банкіри, математики. /Вперті, спокійні, життя марафонці, /Охоронці традицій, планів охоронці./Хаос на столі в холерика, /В керівництва від нього істерика. /Як бенгальський вогонь палає, /Інсайтом сяєне, швидко згорає./На сльозі живуть меланхоліки, /Тихі мрійники, не трудоголіки. /Попри галас, буйство нікчем, /Ви пройдете осіннім дощем./Один тип це рідкість, Гіппократе, /Три не завітають до вашої хати./Якості природжені, а зміна буває, /Біда й радість парами блукає. /Тихо

дякуй Богові за все, /Ріка часу стрімко нас несе./ Темперамент, панство, це ще не фатальність./ Неповторна й цілісна індивідуальність.

У сучасних умовах особливої ваги набирає проблема втомлюваності, професійного вигорання, стресів. Для педагогічної науки і практики не втрачають значимості висновки, які обґрунтував А. Залкінд ще у 20 – ті, 30 – ті роки двадцятого століття. Дослідження «Розумова праця» є своєрідним узагальненням проблематики. На заняттях педагоги аналізують текст, пропонують своє продовження рекомендацій щодо гігієни та раціоналізації розумової праці. А. Залкінд зокрема звертав увагу на такі чинники:

1. Рівня закономірності досягає висновок щодо інерційності діяльності мозку, який продовжує вирішувати проблему навіть після завершення усвідомленої активності, що нерідко є передумовою творчих досягнень.

2. При невмілому використанні вищезазначеної закономірності можливе зниження рівня уваги, відволікання, неврастенічний зрив, так як після виступу, екзамену, дискусії мозок продовжує роботу упродовж багатьох годин.

3. У випадку перевантаження необхідна перебудова в системі розумової роботи, відпочинок між різними видами діяльності, повноцінний сон. Важливим є встановлення межі втомлюваності.

4. Для втомленого мозку характерною ознакою є надмірне збудження, що помилково сприймається як готовність до ефективної праці. Такий «тренаж», характерний для невігласів А. Залкінд називає вбивчим для культури мозку, причиною патологічних змін.

5. Несподіваним є висновок, що у випадку розумової перевтоми зростає прагнення до статевої активності, азартних ігор, наркотиків, алкоголю, тютюну, що поглиблює втому.

6. На думку автора характерними ознаками початку перевтому є порушення сну, тремтіння рук, дратівливість, нестриманість, надмірна жестикуляція, почервоніння лиця.

7. Процес розумової праці повинен стати своєрідною домінантою, бути цікавим, викликати увагу, давати задоволення.

8. При плануванні та організації роботи необхідно враховувати індивідуальний ритм праці. Врахування сезонних і добових особливостей розумової активності.

9. Відповідність між змістом праці та попереднім досвідом.

10. Злість, відчай, інші дезорганізуючі афекти, травматичні почуття є ворогами розумової діяльності. Уникнення «екзаменаційного травматичного неврозу». Хвилювання пов'язані зі страхом невдачі дезорганізують розумовий процес.

11. Послідовність, облік, контроль зробленого.

12. Система наполегливого, неперервного тренінгу нашого мозгового апарату. Тренування мозку повинно супроводжуватися тренуванням всього тіла.

13. Використання спеціальних прийомів самовиховання. Розвиток уваги. Підготовка до подолання перешкод. Задоволення від прикладених зусиль.

14. Режим, тренування фізіологічних функцій, збудження і гальмування.

15. Система розумової праці: відповідність особистого побуту до поставлених завдань; витіснення інших домінант, сильних емоцій; Систематичне, попереднє накопичення необхідного матеріалу; Підготовка загального плану роботи, структура, етапи, головна мета; Планування етапів роботи; Внутрішнє налаштування на роботу; пильна увага до технічних умов праці, системи записів, довідок. Мозок не любить хаосу.

16. Автоматизація (піаніст). Найкращий творчий результат одержимо при найкращій вольовій організації.

17. Раціональне дозвілля і відпочинок. 7 годин сну і 1 година відпочинку в середині дня [1].

Доволі часто, читаючи поетичні тексти, можна відшукати цікаві педагогічні думки, які не втрачають значимості і для педагогіки ХХІ століття. Вони важливі як на особистісному рівні, так і в процесі управління, спілкування з людьми, в процесі професійного вдосконалення. Як приклад використовуємо вірші Богдана Лепкого. Слухачі шукають спільні та відмінні ознаки, чинники які можна використати для особистісного розвитку. Якщо провести порівняльну характеристику цих текстів з віршом нобелівського лауреата Р. Кіплінга «Якщо» у перекладі С. Караванського, попросити слухачів підібрати тексти інших авторів відповідного рівня отримаємо не лише можливість емоційного наповнення занять, але й інструментарій виховного впливу, своєрідну мотивацію розвитку, що власне кажучи і є суттю педагогічного процесу.

Література

1. Залкінд А. Педологія: Утопія и реальность. – Москва: Аграф, 2001. – 464 с.
2. Костенко Л. «Мадонна перехресть» / Л. Костенко. – Київ: «Либідь», 2011. – 112 с.

УДК 373.3-051

Вихрущ В. О.

ДІАЛОГІЧНА ТА РИТОРИЧНА КУЛЬТУРИ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Одним із головних завдань модернізації освіти в Україні є зміна свідомості майбутнього вчителя початкової школи, розуміння ним іншого смислу педагогічної діяльності, яка передбачає підтримку молодших школярів у їх прагненні до пізнання, ініціативи, творчості, а не лише трансляцію нових знань. Така підтримувальна позиція передбачає інше спілкування, іншу взаємодію між суб'єктами навчально-виховного процесу, що дозволяє стверджувати про необхідність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до комунікативної діяльності на рівні професійного спілкування, формування у нього діалогічної та риторичної культури.

У дослідженнях вітчизняних педагогів [3; 4; 6] виокремлено чотири показники, що відображають основні аспекти культури професійного спілкування педагога:

- спрямованість спілкування - система професійно ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері педагогічного спілкування, яка визначає "ідеальний стиль" взаємодії і типовий для вчителя спосіб включення у міжособистісну взаємодію з учнями;

- розвиток соціально-перцептивних умінь, що характеризують здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості і вчинки учнів, розуміти їх мотиви й емоційні стани, індивідуальні та вікові особливості, швидко орієнтуватися у педагогічних ситуаціях;

- розвиток інтерактивних умінь, що проявляються у способах і прийомах виховного впливу на учнів, тактиках і стратегіях самопрезентації та організації педагогічної взаємодії: доброзичливість, тактовність у стосунках із учнями, здатність поєднувати вимогливість із наданням учням можливостей для прояву своєї ініціативи і самостійності, вміння встановлювати між собою і учнями оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень особистісної відкритості і статусної субординації;

- розвиток комунікативних умінь, які характеризують інформаційно-сміслову сторону педагогічної взаємодії і проявляються в здатності вчителя чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування.

Вказані аспекти культури професійного спілкування педагога формуються у майбутнього учителя початкової школи в залежності від його індивідуальних психолого-педагогічних особливостей і установок і забезпечують фахову діалогічну та риторичну культуру.

У студентів з нормативно-орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування домінуючою є орієнтація на порядок і дисципліну. Першочергового значення вони надають контролю за поведінкою учнів, утвердженню власної домінантної позиції, формуванню здатності "володіти" класом; прагнуть справити на учнів враження впевнених, принципових і вимогливих учителів. Яскраво виражена дисциплінарна орієнтація студентів із нормативно-орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування поєднується зі слабкою орієнтацією на дружні, близькі, довірливі стосунки із учнями, що у свою чергу позначається на рівні спілкування "учень-учень" та "учень-мікрогрупа". Порівняно із іншими студентами вони недооцінюють значення створення у процесі взаємодії із учнями сприятливого емоційного мікроклімату, розвитку їх творчого потенціалу, формуванню позитивної самооцінки. Основне завдання своєї діяльності майбутні фахівці вбачають у досягненні високої навчальної успішності, реалізації програмних вимог. На їх думку, реалізація дидактичних цілей неможлива без встановлення суворої дисципліни, використання імперативних вимог, примусу.

У студентів з предметно-орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування найбільш вираженою є дидактична орієнтація -, основним показником успішності педагогічної діяльності вони вважають навчальну успішність, високий рівень засвоєння учнями програмного матеріалу. Їх основні інтереси здебільшого концентруються навколо навчального предмета, змісту й методики його викладання. Важливого значення вони надають удосконаленню методичної майстерності, пошукам нових, більш ефективних технологій, методів і прийомів навчання, формуванню в учнів мотивації учіння. Водночас для них характерна особистісна закритість, формалізованість, дистанційність у спілкуванні із учнями, що у більшості випадків не виходить за рамки навчальної взаємодії та предметних інтересів, їх ставлення до учнів значною мірою залежить від навчальної успішності останніх. Учні, які добре вчаться і проявляють інтерес до навчального предмета, сприймаються позитивно, з ними, як правило, встановлюються партнерські ділові стосунки. Якщо ж учень не проявляє очікуваних успіхів і старанності у навчанні, це викликає критичне ставлення й емоційне неприйняття.

Найбільш сприятливим є особистісно орієнтований рівень культури педагогічного спілкування майбутнього учителя початкової школи, оскільки саме він дозволяє врахувати об'єктивні потреби розвитку молодшого школяра як вікової категорії, стати зразком комунікативної діяльності та її організатором на рівні "учень-учень" та "учень-мікрогрупа".

З метою формування комунікативної культури молодших школярів слід цілеспрямовано розвивати якості, важливі для спілкування, на власному прикладі. Отже, діалогічна та риторична культура майбутнього учителя початкової школи із особистісно орієнтованим рівнем культури педагогічного спілкування - це підґрунтя для комунікативної компетенції самого молодшого школяра і забезпечення діалогічної природи його навчання.

Список важливих для міжособистісних стосунків якостей запропонував польський психолог Єжі Мелібруда [4]:

- емпатія: уміння бачити світ очима інших, сприймати їх вчинки з їх же позиції, здатність засвідчити іншим своє розуміння їх аргументації;

- доброзичливість: здатність не тільки відчувати, а й показувати людям свої доброзичливі стосунки, уміння приймати, навіть, коли не схвалюєш їх вчинки, здатність їх підтримати;

- аутентичність: уміння бути природним у стосунках, бути самим собою;

- конкретність: відмова від загальних суджень, багатозначних незрозумілих зауважень, готовність відповідати однозначно на запитання;

- ініціативність: схильність до діяльній позиції у стосунках, здатність встановлювати контакти самому, виявляти активність, не чекати її від інших;

- безпосередність: уміння говорити і діяти напругу, уявлення про стосунки інших і відверта демонстрація свого власного ставлення;

- відвертість: спроможність відкрити свій внутрішній світ (ненав'язливість, незадоволення від розмов про самого себе), бути відвертим, уміти розповісти про свої думки і почуття;

- прийняття почуттів: відсутність страху при безпосередньому зіткненні зі своїми почуттями або почуттями інших людей, готовність проїнятися почуттями іншого та не нав'язувати свої;

- компромісність: уміння "віч-на-віч" спілкуватися із іншими людьми із повним усвідомленням своєї відповідальності та зацікавленості; у випадку, коли погляди не збігаються, – готовність піти на компроміс з надією встановити справжні і щирі стосунки.

Вказані якості засвідчують взаємозв'язок між поняттями "діалогічна культура" та "риторична культура". Зазначимо, що, на нашу думку, слід відрізнити від них поняття "мовленнєва культура" як "...систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві і вміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні" (А. Мудрик). При цьому окремо виділяють систему комунікативних умінь, які дозволяють учителеві початкових класів (з точки зору педагогіки) цілеспрямовано, вільно і творчо здійснювати як свою діяльність, так і спрямовувати діяльність учнів у навчально-виховному процесі [4; 5]. Комунікативна компетенція (лат. *competens* – відповідний) – це сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння ефективно застосовувати ці знання в конкретному спілкуванні [2, с. 162].

У педагогічній діяльності саме поняття "діалогічна культура" та "риторична культура" дозволяють враховувати різні аспекти дидактичного спілкування, а також його особливості.

Дослідження проблеми формування риторичної культури дає можливість виокремити такі аспекти дидактичного спілкування: питання мовної підготовки (формування у студентів навичок монологічного висловлювання (Г. Васильєва, Л. Головата, В. Костомаров, В. Скалкін та інші); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Д. Балдинюк, Р. Хмелюк та інші); комунікативна підготовка майбутнього педагога (В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька, В. Ряховський, І. Страхов та інші); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (М. Головань, Н. Іполитова, Т. Ладигенська та інші); розвитку педагогічної творчості (М. Лазарєв, І. Синиця, І. Страхов), риторико-мовленнєвого компонента у структурі педагогічної діяльності (В. Артемов, М. Вашуленко, Ф. Гоноволін, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа).

Риторична компетенція - це вміння управляти мисленнево-мовленнєвою діяльністю, знання механізмів цієї діяльності. Вона забезпечує вміння мовця оцінювати свій виступ із позиції слухачів, враховувати конкретну мовленнєву ситуацію. Риторична компетенція - одна з найважливіших професійних компетенцій учителя, адже володіння риторичними прийомами, специфікою жанрів педагогічного мовлення сприяє успішній реалізації будь-яких комунікативних цілей.

Майбутня освітня діяльність студентів передбачає знання різних жанрів педагогічного мовлення. Наприклад, класифікація цих жанрів Т. Шмельової містить значну кількість одиниць, упорядкованих за різними ознаками, зокрема, монологічні, діалогічні, полілогічні, адресовані учням, батькам, колегам, поліадресні та ін. [7, с. 49]. Це наводить на думку, що окремого дослідження потребує риторична культура у зв'язку із діалогічним, полілогічним, адресованим учням жанрами педагогічного мовлення. У різних професійних ситуаціях педагог мусить застосовувати ефективні методи спілкування, у тому числі, засобами педагогічного мовлення формувати комунікативні вміння і навички учнів у процесі навчального діалогу, захищати власну позицію, осмислювати й аргументувати, бути щирим, емоційно привабливим. Отже, фактор сформованості риторичної культури повинен стати вирішальним інструментарієм формування діалогічної культури, а поняття "риторична культура" є вужчим за поняття "діалогічна культура".

Література

1. Вихрущ В. О., Пушинська А. А. Навчальний діалог у контексті вітчизняної початкової освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ століття / В. О. Вихрущ, А. А. Пушинська. – Тернопіль: Крок, 2016. – 348 с.
 2. Концепція початкової освіти. Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvitacv.com/.../Консерпція_pochatkovoї_osvitu_PROEKT
 3. Лотман Ю. М. Риторика // Избранные статьи в 3-х томах. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман – Таллинн : «Александра», 1992. – 480 с. – С. 167–183.
 4. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория : Учеб. пособие : Для студентов пед. ун-тов и ин-тов / А. К. Михальская. – М. : Изд. центр «Академия» 1998. – 432 с.
 5. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Ткаченко; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 18 с.
 6. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів / Л. П. Ткаченко. – Режим доступу: [http://librar.org.ua/sektionsload.php?s=culture science education&id=1807](http://librar.org.ua/sektionsload.php?s=culture%20science%20education&id=1807)
 7. Шмельова Т. В. Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления / Т. В. Шмелева // Collegium. – 1995. – № 1–2.
- УДК 378.09:373.3-051

Вихрущ В. О., Романишина Л. М.

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ

В умовах особистісно орієнтованої розвивальної парадигми навчання початкова школа повинна орієнтуватися на різко змінені уявлення про можливості та межі самостійності молодших школярів, які безпосередньо пов'язані із вимогою виховувати їх самостійність та вміння учитися.

Уміння учитися означає здатність долати власну обмеженість не тільки у галузі конкретних знань та умінь, але й у будь-якій сфері діяльності та стосунків людей, зокрема, у стосунках із самим собою - невмілим або лінивим, неуважним або

неграмотним, але із таким, що здатний змінюватися, ставати (робити себе) іншим. Щоб учитися, змінювати себе, людина повинна, по-перше, знати про свою обмеженість, по-друге, уміти долати межі своїх можливостей.

Констатація середньостатистичних вікових норм щодо молодшого школяра, представлена у класичних працях із психології ще 30 років тому, характеризувала його як типового емпірика, не здатного до утворення наукових понять (Л. Виготський) та до виконання зворотних інтелектуальних операцій (Ж. Піаже), а отже, - рефлексивні здібності вважалися недоступними для дитини, а питання про рефлексивний розвиток молодшого школяра (відповідно - і про уміння учитися) вважалося неправомірним.

Суттєві і кардинальні зміни у розумінні навчальних можливостей молодшого школяра були започатковані у 60-х роках ХХ століття завдяки, зокрема, працям Д. Ельконіна і його відмові від стандартизованих та стереотипних підходів до визначення вікових навчальних можливостей даної категорії і їх перетворення у «...певний інваріант будь-якого можливого шляху розумового розвитку... Ця схема відображає лише цілком певний і конкретний шлях розумового розвитку дітей, що відбувається у конкретно-історичних формах тієї системи навчання (у широкому значенні цього слова), всередині якої ...чільне місце займають емпіричні відомості і недостатньо представлені способи засвоєння знань, опосередковані справжніми поняттями як елементами теорії предмета. Є підстави думати, що зміна змісту навчання у цьому напрямі і відповідну зміну «типу навчання» ...вплине на «вікову схему» формування інтелекту дітей» [6].

Перед експериментальними школами, які і до сьогодні знаходяться у такому статусі, але вже більше 50-ти років працюють в Україні, було поставлено завдання знайти умови навчання, які (винятково у режимі реального часу) дають можливість для усіх, а не для окремих особливо обдарованих молодших школярів, вчитися, тобто перетворять це уміння на середньостатистичну норму вікового розвитку. У здатності учитися присутній компонент самостійності, ініціативності, суб'єктивності, а поняття «рефлексія» і «уміння вчитися» пов'язуються через поняття «суб'єкт»: людина, яка уміє вчити себе, сама визначає межі свого знання (незнання) і сама знаходить спосіб розширити межі відомого, доступного.

«Викликає» рефлексивний процес вчитель, ставлячи проблему таким чином, щоб відразу поляризувати різні сторони обговорюваної суперечності, матеріалізувавши її в думках учнів. У зіткненні різних думок можна побачити їх незавершеність, обмеженість. Межі кожної пропонованої точки зору і становлять предмет обговорення. У процесі суперечки носії та прихильники кожної точки зору переконуються, що їх знань і способів дій недостатньо для вирішення поставленого завдання. Виникає необхідність скоординувати і оформити підходи, виробити загальний спосіб дії. Зауважимо, що спосіб дії, загальний для учасників спільної роботи, одночасно є загальним і для нового класу задач. Описаний процес вирішення навчальних завдань за формою є дискусійним: гострота протистояння різних точок зору, драматичність їх узгодження і є зовнішнім критерієм «вдалого» експериментального уроку. У загальнокласній дискусії основним фактором є поляризація точок зору дітей, а їх подальша координація здійснюється учителем. Організація навчального співробітництва у малих групах [2], [3], [4], [5] передбачає, що діти вчаться самостійно здійснювати дискусію, коли шукане ціле є спільною метою, але частково реалізується кожним учасником під час спільної роботи і не «належить» нікому з них персонально. Клас або група спільно працюючих дітей колективно вирішують навчальну (рефлексивну) задачу.

Отже, у класично організованому навчальному процесі ми не можемо виявити індивідуальних носіїв або «авторів» рефлексії; суб'єкт рефлексивної роботи не є індивідуалізованим, рефлексія існує в інтерпсихічній формі. Дорослий, який будує навчальну діяльність класу ззовні, не породжує рефлексивної ініціативності і самостійності самих учнів, а отже, між рефлексивністю і умінням навчатися існує відстань, допоки ще не подолана.

У витоків продуктивної учбової діяльності знаходиться ідея Д. Ельконіна: «Позиція школяра - не просто позиція учня, який відвідує школу і охайно виконує приписи учителя і домашні завдання, а позиція людини, яка удосконалює саму себе» [7, с. 249]. В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Цукерман вбачають в цьому «...дорогоцінну, але не реалізовану у практиці експериментального навчання валентність самої теорії учбової діяльності» [2, с. 14]. Удосконалюватися, учити самого себе - це означає будувати відносини із самим собою як із «іншими»: сьогодні думати не так, як вчора, бо вчора було зрозуміло менше, ніж стало зрозуміло сьогодні... Учатися - означає рухатися від відомого до невідомого дитині особисто, але написаного в підручниках. При цьому учень робить фіксований у підручнику загальний (нічий, анонімний) культурний досвід своїм власним (освоює його).

Реалізація повного задуму концепції навчальної діяльності, що будується як змінна система взаємодій дитини із дорослими, однолітками і із самим собою на початковому етапі освіти є особливо важливою, оскільки передбачає три сфери існування і формування рефлексії:

1. мислення, спрямоване на вирішення завдань, потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій. Саме в дослідженнях цієї сфери сформувалося широко поширене розуміння феномену «рефлексії» як спрямованості мислення на саму себе, на власні процеси і власні продукти;

2. комунікація і кооперація, де рефлексія є механізмом виходу з позиції «над», «поза», що забезпечує координацію дій і організацію взаємопорозуміння партнерів;

3. самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування Я і не-Я.

Однак практична реалізація цього задуму зараз надзвичайно ускладнена, тому що занадто незрозумілими у теоретичному плані і не вибудованими експериментально є ті підстави, які забезпечують повноту психолого-педагогічних умов становлення суб'єктивності (самостійності і самодіяльності) молодшого школяра у навчальній діяльності.

Література

1. Вихрущ В. О. Теорія початкового навчання з основами психодидактики / В. О. Вихрущ. – Тернопіль: Крок, 2015. – 485 с.
2. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман / В кн.: Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – С. 11–45.
3. Матис Т. А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Т. А. Матис / [под ред. В. В. Давыдова и др.] – М., 1982. – 261 с.
4. Полуянов Ю. А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности / Ю. А. Полуянов // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / [под ред. В. В. Давыдова]. – М., 1983. – С. 29–45.
5. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М., 1987. – 160 с.
6. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

7. Эльконин Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / В кн.: Возрастные возможности младших школьников / [под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова]. – М., 1966. – 239 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / В кн.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. – М., 1989. – 560 с.

УДК 159.9

Вихрущ Н. Б.

ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РЕЦЕПЦІЇ ПРАКТИКУЮЧИХ ВЧИТЕЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Питання: що необхідно вивчати у середній школі? завжди було і залишатиметься дискусійним. Зміст освіти змінюється відповідно до потреб суспільства у той чи інший історичний період. В умовах сьогодення модернізація змісту шкільної освіти неможлива без урахування історичного досвіду попередніх поколінь.

Окремі аспекти змісту освіти у середніх школах України у зазначений період знайшли своє відображення в дослідженнях сучасних вчених: Б. Ступарика, І. Курляк, Т. Завгородньої, С. Лаби, Д. Пенішкевич, І. Петрюк, В. Стинської, С. Чуйка, І. Гавришака, В. Омельчука, І. Козак, О. Бабіної, А. Долапчі, А. Мартін та інших.

Мета даної розвідки – розкрити погляди практикуючих вчителів гімназій на проблеми змісту освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Період другої половини ХІХ – початку ХХ століття відзначився чималою кількістю рецензій, відгуків, науково-критичних статей з питань змісту освіти. На сторінках педагогічних часописів пошквалувалась критика шкільних підручників, що мала позитивний вплив, оскільки вказувала на хиби, яких слід було уникати при написанні нових підручників. Також практикуючі вчителі та науковці намагалися ознайомити читачів з особливостями змісту шкільних підручників зарубіжних країн та заохочували включати у підручники теми, які були б цікавими для учнів.

Наприкінці ХІХ століття на сторінках “Журналу Министерства Народного Просвѣщенія” А. Вейсман порушив проблему викладання нових іноземних мов на українських землях, що перебували під владою Російської імперії. Науковець слушно зауважив, що “въ нашихъ гимназіяхъ рѣдко кто выучивается французскому и нѣмецкому языкамъ, это фактъ, котораго, къ сожалѣнію, отрицать нельзя. Если кто изъ окончившихъ курсъ гимназій знаетъ до нѣкоторой степени новѣйшіе языки, то этимъ знаніемъ онъ обязанъ не гимназій, а домашнему ученію” [1, с. 1].

В результаті аналізу Пояснювальної записки до програм нових іноземних мов 1890 року було виявлено, що головним заняттям учнів на уроках нових іноземних мов було читання та переклад творів написаних цими мовами, а практичні вправи та вивчення граматики мали лише допоміжний характер [5, с. 212]. За таких умов про високий рівень знань з нових іноземних мов не могло бути мови.

На думку вчителя-практика М. Колоколової однією з причин такої ситуації був несистематичний виклад матеріалу у підручниках. Учень вивчав відразу кілька граматик: граматику рідної мови, латинської, грецької, французької та німецької мов. Всі ці граматики вчив учень нарізно, по параграфам, без жодної послідовності. Кожну граматику він вивчав як окремий навчальний предмет. Учень вчив їх старанно, наполегливо, без жодного взаємозв'язку, та брав все це лише пам'яттю, яка сприймала весь цей сумбур, і потім, не переваривши його, викидала назад [4, с. 121].

Аналогічної думки притримувався Герман Залькеръ у своїй статті “Образование, а не ученость”. Науковець писав “Школа должна давать сознательный и твердо-обоснованный взглядъ на жизнь и міръ, обязана развивать природный умъ,

собственное мышление и суждение. При теперешнемъ-же преподаваніи личная способность мышления скорѣе убивается, чѣмъ развивается. Въ нынѣшнее время молодой человекъ учится въ школѣ не разсуждать, а лишь заучивать” [2, с. 25].

Науковець Н. Торнау зазначив що, при викладанні географії, відомостями з розділу культурно-економічної географії нехтували. В існуючих вказівках, статтях та книгах з методики викладання географії основна увага зверталася на поясненню учням фізико-географічних фактів. Матеріальна культура, що мала великий вплив на політичні відносини та духовний світ народів неначе навмисно приховувалася від учнів. Про неї згадували уривками та подавали неправдиву інформацію [7, с. 51]. Педагог писав про різку зміну характеру та завдань викладання географії у загальноосвітніх закладах на Заході. В учбовій постановці цього предмету відбувся справжній переворот – з трьох розділів географії (математичної, фізичної та культурно-економічної) основну увагу почали зосереджувати на культурно-економічній. При викладанні культурно-економічної географії почали застосовувати порівняльно-статистичний метод [7, с. 47].

О. Іваничук вважав, що причиною невдоволення учителів шкільними підручниками було те, що підручники ускладнювали роботу учителя внаслідок свого обсягу, численних невідповідних уривків, “сухим і тенденційним змістом, замотаним, непристосованим до інтелектуального розвитку дітей стилем”, термінами та довгими реченнями. Головною їх хвибою вважав те, що науковий матеріал представляли сухо, а моральний – тенденційно, чим не спричинялися до розбудження цікавості до книжок і самостійного читання в позаурочний час [3, с. 10]. На його думку всі наші підручники уклалися за одним шаблоном, і мали на меті ввести дитину в те життя, що мало якнайменше спільного з дитинством. О. Іваничук рекомендував, щоб упорядники майбутніх підручників старалися дати до рук дітям книжку, яка їх передусім зацікавить, буде для них повністю зрозумілою і пристосованою до їх розумового розвитку [3, с. 84].

Науковець Ю. Рудницький справедливо стверджував, що якщо учень не може цілком зрозуміти німецький текст, то його переповнює байдужість, відраза до важкої іноземної мови. Учень починає користуватися лише літературою, написаною зрозумілою мовою. На його думку, найважливішим при навчанні іноземної мови було постійне, неперервне, щоденне її вживання. За таких умов дитина могла познайомитися з мовою, якої зовсім не знала, звикнути до неї, та навчитися керувати тією мовою на основі найпростіших граматичних правил та зразків. Однак, така методика передбачала, щоденні заняття. Якщо учень мав змогу чути німецьку мову щодня, вона втрачала свою "неприсутність". Методист вважав, що за два чи три дні дитина забуває дуже багато і доцільніше навчати щодня по півгодини, ніж лише п'ять разів по цілій годині [6, с. 26-27].

Теоретичні та практичні пошуки практикуючих вчителів другої половини ХІХ – початку ХХ століття зводилися до пропозицій щодо внесення змін до структурування навчальних планів, програм, виявлення хиб у шкільних підручниках та поданні рекомендацій щодо їх усунення, до уточнення мети шкільної освіти, її структури та напрямків розвитку. Особливе місце в теоретичній спадщині практикуючих вчителів займала проблема мови як засобу формування національної самосвідомості.

Література

1. Вейсманъ А. Къ вопросу о преподаваніи новѣйшихъ языковъ, французскаго и нѣмецкаго въ гимназияхъ / А. Вейсманъ // Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1890. – №5. – С. 1–7.

2. Залькеръ Г. Образование, а не ученость / Г. Залькеръ // Вѣстникъ воспитанія. – 1893. – №1. – С. 22–31.
3. Іваничук О. Дещо про шкільні підручники // Учитель. – № 1. – С. 8–10; №6. – С. 80–184.
4. Колоколова М. Причины неуспѣшности преподаванія иностранныхъ языковъ / М. Колоколова // Русская школа. – 1900. – № 2. – С. 118–127.
5. Объяснительная записка къ программамъ новыхъ иностранныхъ языковъ // Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1890. – № 12. – С. 212–217.
6. Рудницький Ю. Деякі замітки до науки німецької мови в середних школах Галичини / Ю. Рудницький // Наша школа. – 1916. – Р. VII. – С. 25–30.
7. Торнау Н. Къ вопросу о постановкѣ преподаванія географіи /Н. Торнау // Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія. – 1909. – Часть XXI. – С. 47–64.

УДК 159.923.5

Вишньовський В. В.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Соціально-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, суттєво впливають на діючу систему освіти. Все більш актуальним та необхідним стає вдосконалення процесу навчання через розкриття особистості вчителя та учня. Сучасне динамічне середовище потребує підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей, працювати за умов, коли інформація оновлюється з небаченою раніше швидкістю. Тому вже зараз необхідна така професійна підготовка педагога, яка б сприяла розкриттю здібностей учня, його індивідуальних особливостей: дитина не тільки має успішно засвоювати знання та навчатися нестандартно мислити при вирішенні учбових завдань, а також її особистісний розвиток має відбуватися відповідно до вікових особливостей і бути гармонійним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття “психологічна культура” є досить новим в психології. Сутність психологічної культури особистості розглядається в роботах В. В. Семикіна, Н. І. Ісаєвої. У сучасних дослідженнях психологічна культура представлена як: частина культури, що сприяє адекватній взаємодії з навколишнім світом (І. А. Зімня, О. І. Мотков); самостійний психологічний феномен, що дозволяє людині будувати стосунки зі світом, собою та іншими (Л. С. Колмогорова, Н. Ю. Певзнер, В. В. Семикін); особистісне утворення, що піддається постійним змінам ззовні, відображає індивідуальність її носія (М. М. Бахтін, М. К. Мамардашвілі); розглядають проблему формування психологічної складової професіограми фахівця професій “людина-людина” (Б. Ц. Бадмаєв, Н. М. Давидюк, О. В. Двіжона, В. Я. Ляудіс).

Метою статті є аналіз поняття, структури психологічної культури та визначення основних положень програми її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття “психологічна культура” є порівняно новим у психологічній науці. Сучасні дослідження І. Я. Зязюна, В. А. Семиченко, В. В. Рибалки, Г. О. Балла, Е. О. Помиткіна та ін. дозволяють визначити поняття психологічної культури особистості: психологічна культура це цілісне, системне утворення в структурі особистості, яке є невід’ємним від особистісного і професійного розвитку людини.

Як зазначає І. А. Зімня, «загальна культура визначається сформованістю, стійкістю основних планів відношення до світу, до себе і характером їх вираженості в

поведінці. Вона передбачає внутрішню культуру (такт, гідність, повага іншого, відповідальність тощо)» [1, с. 12].

В. В. Семикін вважає, що ця «внутрішня культура» є не що інше, як «психологічна культура», тобто певна якість внутрішнього психічного життя людини як суб'єкта, особистості і індивідуальності. «Культура наочної діяльності, культура поведінки і культура спілкування є зовнішнім контуром, в реалізації якого виявляються особливості внутрішнього» [4, с. 40–41].

В. В. Семикін навів найбільш повну структуру психологічної культури, яка включає такі компоненти: когнітивний (наукові психологічні знання про людину і соціальну взаємодію людей, уявлення про свій внутрішній психічний світ і індивідуальні особливості); рефлексивно-перцептивний (спостережливність, психологічна проникливість, вміння адекватно сприймати себе та інших, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації); афективний (емпатія, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, почуття гумору); вольовий (самоконтроль, наполегливість, надійність); комунікативний (уміння спілкуватися з людьми, адекватно сприймати і передавати інформацію, мовна культура); регулятивний (адаптивність, володіння собою, сумлінність); підсистема досвіду соціальної взаємодії (установки і стереотипи культурної поведінки, уміння соціальної взаємодії, соціальна активність, ввічливість, інтелігентність); ціннісно-смысловий (соціальні норми, цінності, толерантність, порядність, справедливість, відповідальність, самоповага) [4, с. 91–92].

Сучасне суспільство педагогові ставить завдання в навчальному процесі розкрити потенціал людини, сформувати мотивацію успіху, самостійність, яка ставить особистості й майстерності викладача високі вимоги. Сьогодні конкурентоздатним ресурсом діяльності педагога є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, освоєні технології навчання і виховання, скільки професійна і психологічна культура, що забезпечує професійну майстерність викладачів вищого навчального закладу.

Р. Т. Кокоєва розглядає психологічну культуру сучасного педагога як специфічну модель, що охоплює професійне соціальне спілкування, взаємодію, високий рівень професійної і етичної мотивації. Це підвищує успішність особистості як у межах професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому. Розвинуті комунікативно-організаторські уміння в сукупності з науково-дослідними і спеціальними також фундаментализують ступінь успішності професійної діяльності педагога. Індивідуально-психологічні властивості є суб'єктивним потенціалом педагога і зумовлюють успішність його професійної діяльності, визначаються розвинутою психологічною культурою [2].

Психологічна культура, як наголошує В. В. Семикін, є системотворчим чинником комплексу професійно важливих якостей педагога, забезпечує необхідний рівень його професійної культури, продуктивність педагогічної діяльності [4, с. 158].

На думку М. Ю. Певзнера, психологічна культура – це інтеграційне новоутворення особистості, яке охоплює взаємозв'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності, і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому [3].

Вирішення проблеми успішної професійної діяльності можливе лише в контексті оптимізації психологічної культури педагога, що забезпечує його саморозвиток і самореалізацію в професії, становлення особистісної і професійної

самосвідомості, успішну адаптацію до динамічних соціально-економічних змін і ефективну соціальну взаємодію [3].

Е. О. Помиткін визначив провідні психологічні ознаки, які детермінують розвиток педагогічної майстерності. Першорядною ознакою є гуманістична спрямованість майбутнього викладача, що відображає ставлення до дітей та людей взагалі. Саме гуманістична спрямованість є обов'язковою умовою психолого-педагогічної діяльності. Необхідно, щоб майбутні педагоги навчилися бачити в кожній людині унікальну особистість, гідну поваги.

Важливою ознакою педагогічної майстерності є також готовність викладача до постійного особистісного самовдосконалення. Саме такий педагог буде цікавим як особистість для своїх учнів. Вчитель, який спрямований до самовдосконалення, розвиває в собі такі позитивні риси та якості, як доброзичливість, оптимізм, урівноваженість, оригінальність, дотепність та ін. [3].

Висновки й перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі існує нагальна необхідність створення таких соціально-психологічних умов для підготовки педагогів, які б сприяли формуванню та розвитку у них психологічної культури, що детермінує розвиток педагогічної майстерності фахівців. Виділення психологічної культури, як однієї з складових професійної майстерності педагога, зумовлене специфікою його педагогічної діяльності, спрямованої на формування особистості, здатної як сьогодні, так і у майбутньому збагачувати суспільство, формувати гармонійну особистість у комплексі інтелектуальних, професійних, морально-психологічних, соціальних якостей.

Подальшого дослідження потребує розроблення та впровадження психологічних рекомендацій щодо формування та розвитку компонентів психологічної культури як необхідної складової професійної майстерності.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Логос, 2006. – 384 с.
2. Кокоева Р. Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы / Р. Т. Кокоева // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 5. – С. 78–79.
3. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Н. Ю. Певзнер. – Казань : [s. n.], 2007. – 22 с.
4. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В. В. Семикин. – СПб, 2002. – 173 с.

УДК 37.016-051(477)

Вітенко І. М.

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Метою базової загальної середньої освіти є розвиток та соціалізація учня, формування його національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок і навичок життєзабезпечення, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

Основне завдання сучасної загальноосвітньої школи полягає у ретельному доборі навчального матеріалу за принципом життєвої доцільності й функціональності, в активізації ролі самостійного навчання. Варто також ураховувати те, що для успішної реальної діяльності сьогодні недостатньо знань і умінь, необхідні ще віра в себе, у свої сили, здатність ухвалювати рішення, жити й працювати в колективі й зосереджувати свої зусилля на конкретних завданнях, виявляти проблему,

вести самостійний чи спільний пошук способів розв'язання її, брати на себе відповідальність за результати дій і вчинків.

Відповідно до Концепції Нової української школи, ухваленої рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 з метою оновлення навчальних програм 5 – 9 класів було створено 18 робочих груп. З географії працювала робоча група у складі: Вітенко І.М. (голова робочої групи), Бобровський М.В. (модератор робочої групи), Булава Л.М., Гладковський Р.В., Гільберг Т.Г., Ільницький І.М., Карпюк Г.І., Козачук О.О., Кудирко В.І., Слюсар О.І., Сокол Т.К., Уманська Т.В., Фастов І.В.

Процес оновлення програм відбувався, у тому числі, і за допомогою публічного обговорення на інтерактивній платформі EdEra. До обговорення могла долучитись будь яка особа, яка мала пропозиції щодо оновлення програм. Відбулось дві сесії публічного обговорення програм. Тому робоча група з географії працювала у два етапи – з 1 по 3 березня і з 6 по 7 квітня. Завданням робочої групи було подати проект оновлених програм з географії з врахуванням пропозицій, які виникли у ході публічного обговорення програм.

У ході обговорення за результатами першої і другої сесій було подано 209 пропозицій щодо оновлення програм. Робоча група врахувала 78 пропозицій із внесенням змін до програм, а також частково врахувала 32 пропозиції.

На початку роботи робоча група з оновлення програм прийняла концептуальне рішення про відповідність оновлених програм наявним підручникам для забезпечення системної роботи учителів. Тому не була підтримана пропозиція про перенесення деяких тем із класу в клас. Також не підтримана пропозиція про зміну назви та структури теми 9 класу «Фінансові послуги. Комп'ютерне програмування».

У ході оновлення навчальних програм з географії робоча група орієнтувалась на компетентнісний підхід у шкільній географічній освіті. Програми оновлювались на основі ключових компетентностей, викладених у Концепції Нової української школи. Зміст навчальних програм відповідає наскрізним змістовим лініям:

- Екологічна безпека та сталий розвиток;
- Здоров'я і безпека;
- Громадянська відповідальність;
- Підприємливість та фінансова грамотність.

У ході роботи робоча група намагалась оновити програми відповідно до їх, перш за все, прикладного спрямування, орієнтацією на тенденції розвитку сучасного глобалізованого світу, розуміння учнем місця України у світовій економіці, використання набутих знань у повсякденному житті та для забезпечення розвитку рідного краю, своєї громади.

У ході роботи робоча група внесла концептуальні зміни у структуру навчальних програм. Розділ «Державні вимоги до знань, умінь і навичок учнів» було замінено на «Очікувані результати навчально – пізнавальної діяльності учнів» і перенесені в ліву частину програм, що підвищило їх значення для формування навчального процесу учителем. Пропоновані очікувані результати є необхідними предметними компетентностями учнів, і в той же час, відповідають ключовим компетентностям учнів та змістовим наскрізним лініям.

Потрібно зазначити, що публічне обговорення на першому етапі стосувалось переважно змістової частини програми, то на другій сесії більшість коментарів торкалась компетентнісної частини.

Пояснювальна записка навчальних програм повністю відповідає Концепції Нової української школи та наскрізним змістовим лініям. У ній виписані основні завдання, які стоять перед учителем для забезпечення повноцінної та ефективної географічної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах. Пояснювальна записка спрямовує учителя на, перш за все, творчий підхід до побудови навчального матеріалу, дає можливість йому самому визначати обсяг годин на вивчення кожної теми. Такий підхід безперечно сприяє підвищенню ефективності навчально – виховного процесу.

У процесі оновлення програм робоча група використовувала напрацювання міжнародних проектів, які були розроблені за підтримки КП ОБСЄ в Україні. Зокрема, робоча група використала практичні пропозиції щодо розвитку компетентностей для демократичного громадянства в новій українській школі, керівні принципи освіти в галузі прав людини для системи середньої школи.

Робочою групою розглядалось питання синхронізації навчальних програм між предметами. У зв'язку з наявністю усталених підручників та структури програми, якій ці підручники відповідають, неможливо було робити суттєві зміни у змістовій частині програми. Проблему синхронізації робоча група намагалась частково вирішити в очікуваних результатах навчально – пізнавальної діяльності учнів та наскрізних змістових ліній.

За підсумками діяльності робочої групи можна зробити такі висновки:

1. Робоча група врахувала або частково врахувала близько 50% пропозицій дописувачів. Враховані пропозиції дали можливість осучаснити програму, наблизити її до реального життя, уникнути деяких помилок та невідповідностей.

2. Робочою групою були відхилені пропозиції, які робили б змістову частину програми занадто науковою, затеоретизованою та заскладною для учнів.

3. На засіданні робочої групи було вирішено не змінювати назви тем та не переставляти теми між розділами або між класами. В іншому випадку це б створило незручності або навіть проблеми у роботі вчителя. Виняток був зроблений лише у 9 класі, де тему «Хімічне виробництво. Виробництво деревини і паперу» сформулювали як «Хімічне виробництво. Виробництво деревини і паперу. Виробництво будівельних матеріалів». Це зроблено з міркувань значного прикладного значення промисловості будівельних матеріалів у сучасному світі та Україні.

4. У програмі визначений обсяг годин тільки на вивчення відповідних розділів. Тобто ми даємо учителю можливість самому вирішувати обсяг вивчення тієї чи іншої теми.

5. Запропонований розподіл годин за розділами і темами у програмах курсів географії є орієнтовним і може бути змінений вчителем в обсязі до 20 % передбаченого програмою часу.

6. Темати досліджень з географії є рекомендаційними і не є обов'язковими.

7. Очікувані результати навчальної діяльності учнів переміщені в ліву частину програми. Пропоновані очікувані результати є необхідними предметними компетентностями учнів, і в той же час, відповідають ключовим компетентностям учнів та змістовим наскрізним лініям.

8. Робочою групою були зроблені важливі зміни і у змістовій частині програми. Зокрема, як уже зазначалося, у 9 класі додане питання по вивченню виробництва будівельних матеріалів. Також з програми 8 класу було вилучене поняття «геополітика» як таке, що не відповідає віковим можливостям учнів. У 8 класі знято питання про регіональні особливості релігійного складу населення України, тому що, у значній мірі, така постановка питання позбавлена сенсу.

9. У програмі 9 класу уведено питання про міжнародні організації, бо вони є повноцінними суб'єктами світової економіки.

10. На основі пропозицій від дописувачів змінено формулювання багатьох очікуваних результатів навчальної діяльності учня, ряд формулювань перенесено із знанневого та діяльнісного компонентів до ціннісного.

11. У шостому класі знята вимога про необхідність знати сучасних дослідників – географів.

12. Виправлені деякі термінологічні недоречності. Так, очікуваний результат «Оцінює значення чистого повітря для здоров'я людини» замінено на «Оцінює вплив стану повітря на здоров'я людини».

13. У 6 класі з практичної роботи теми «Атмосфера» вирішено прибрати очікуваний результат про уміння будувати діаграми хмарності як такий, який не має прикладного значення у повсякденному житті.

14. У шостому класі в темі «Біосфера та ґрунти» вилучений очікуваний результат «виявляє разом із членами родини сфери використання ґрунтів, рослинності і тваринного світу у своїй місцевості».

15. У 8 класі в темі «Україна на політичній карті Європи і світу» у змістовій частині вилучені поняття «державний лад» та «форми адміністративно – територіального устрою», які не відповідають віковим можливостям дітей.

16. У 8 класі, в темі «Рельєф, тектонічна, геологічна будова та корисні копалини» вилучені родовища, які на даний момент практично вичерпані.

17.3 цієї ж теми вилучений очікуваний результат «Використання продуктів переробки корисних копалин у побуті», який не відноситься до змісту даної теми.

18. У 7 та 8 класі вилучені із змістової частини та з очікуваних результатів деякі дослідники. На нашу думку, ця інформація є зайвою у змісті географічної освіти.

19. У 8 класі в темі «Розселення» вилучений очікуваний результат про знання середньої щільності населення в світі та замінений на найбільші та найменші країни за середньою густотою населення. Такі знання є більш інформативними і дають можливість дати оцінку середній щільності населення України.

20.3 очікуваних результатів вилучено ряд об'єктів географічної номенклатури для розвантаження програми.

21. У 9 класі у темі «Фінансова діяльність» розширений список світових фінансових центрів.

22. У змісті програми замінено деякі застарілі терміни. Наприклад, термін «гарячі точки» замінений на «конфліктонебезпечні території та регіони».

23. У 7 класі зменшена кількість практичних робіт з 12 до 11.

24. У 9 класі зменшена кількість практичних годин з 7 до 6.

Пропонована структура програми є максимально інформативною для вчителя, адже у ній чітко висвітлені знанневий, діяльнісний та ціннісний компонент, змістова частина. Дана структура дозволяє вчителю більш об'єктивно оцінити досягнення учня. Вважаю, що спосіб публічного обговорення програм виявився вдалим і його варто поширити і при розробці програм для старшої школи.

УДК 371.7

Водовіз О. В.

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність, як відомо, може здійснюватися в різних формах, серед яких особливе місце займає урок.

Створення сприятливого психологічного комфорту на уроці – це 50 відсотків його ефективності, і саме це є одним із найбільш важливих і складних завдань у

роботі педагога з дітьми. Комфорт виступає своєрідною умовою, що забезпечує розвиток особистості: на його тлі дитина або розкривається, проявляючи свої здібності, активно взаємодіючи з учителем та іншими членами групи, або, навпаки, стає пасивною, замкнутою, відстороненою. Також, створення психологічного комфорту є однією з умов успішного навчання учнів, бо надихає їх, дає енергію для руху вперед та подолання труднощів, сприяє формуванню в дитини віри в свої сили.

Але і вчителю важливо пам'ятати, що психологічний комфорт на уроці починає створюватися поза уроком, і залежить, в першу чергу, від впевненості в собі, від об'єктивності оцінки свого психологічного стану. Якщо вчитель працює з гарним настроєм, він транслює його дітям, і це активізує їхню діяльність; а якщо з поганим – реакція учнів, як мінімум, не сподобався урок.

Тому, дуже важливо завжди поняття психологічного комфорту розглядати з двох сторін: і учнів, і самого вчителя, і як їх взаємодія допомагає розвиватися дітям, і дозволяє педагогам якнайкращим чином реалізувати свої професійні навички.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідивши, велику кількість публічних інформаційних ресурсів, які знаходяться у вільному доступі, можна зробити висновок, що публікацій на дану тематику є досить мало. Частково це питання розкривається у педагогічній спадщині А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі та ін.

Вони, розуміли, що важливими факторами впливу на мікроклімат уроку, його психологічний комфорт є емоційний стан учнів та настроїв учителя [3]. Таким чином, розгляд психологічного комфорту на уроках географії потребує глибшого вивчення та розгляду в даній роботі.

Мета роботи: аналіз значення сприятливого мікроклімату на уроках географії, виявлення умов та факторів, що стимулюють створення психологічно-комфортного середовища, виділення правил ефективної взаємодії між учнем та вчителем.

Виклад основного матеріалу. Слово «комфорт» запозичене з англійської мови, де «comfort» – «підтримка, зміцнення» («Етимологічний словник», Н. М. Шанський). Психологічний комфорт – це відчуття задоволення, прийняття оточення, відповідності стану індивіда до навколишніх умов існування [1]. Створити здоровий психологічний клімат на будь-якому уроці, а особливо на уроках географії, яка є важливою світоглядною наукою, – це надзвичайно важливо. Вчитель повинен максимально усувати ті фактори, які сприяють виникненню стресових станів, створити такі умови, при яких учні почувалися б вільно, їм було б цікаво «пізнавати світ» та робити свої щоденні, хоч і невеликі відкриття. Ніякі успіхи у навчанні не будуть корисні, якщо дитина буде відчувати страх перед вчителем [4]. Тому емоції педагога відіграють таку важливу роль у навчанні дітей. Регуляцію емоційного стану не варто плутати з блокуванням емоцій, коли вчитель блокує негативні емоції, намагаючись демонструвати нейтральні і позитивні. Це може призвести до збіднення міміки, жестів та інтонацій і, як наслідок, веде до стану емоційного вигорання. А учням важко «прочитати» емоції такого вчителя, що підвищує їх тривожність. Отже, потрібно шукати позитив і взаєморозуміння у будь-якій ситуації.

Для створення психологічно комфортного уроку на уроках географії для учнів і для вчителя потрібно користуватися певними правилами:

1. Самоорганізація вчителя. Сюди входить позитивне налаштування на співпрацю з дітьми будь-якого віку та класу. Впевненість у своїх знаннях, вміннях та навичках.

2. Вміння контролювати свої емоції, скеровувати їх в продуктивне русло.

Ніколи не намагатися виділяти «любимчиків», а особливо не показувати свою неприязнь, не фальшивити перед учнями, бо вони це дуже легко розпізнають.

Здійснювати цілеспрямовану саморегуляцію, яка допоможе кожному вчителю відкрити у собі резерви емоційної сили і забезпечить емоційну стійкість, адекватне реагування на критичні ситуації в шкільному житті [5].

3. Знання вікових психологічних особливостей дітей, що дозволяє правильно побудувати урок, вибрати методи та прийоми роботи з ними, підібрати додатковий матеріал, який дасть поштовх до подальшого зацікавлення географією.

4. Самоосвіта вчителя. Завжди йти в ногу з часом, освоювати нові технології, досконало володіти інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ), що дозволяє краще розуміти «інноваційні» потреби учнів, говорити з ними однією мовою. Постійно підвищувати свою фахову майстерність, володіти знаннями із суміжних предметів, особливо історії, математики, біології, фізики, хімії, економіки та інших.

5. Професійна рефлексія. Вона відкриває шлях до подолання протиріччя між складними завданнями сучасності і є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності [2, с. 35].

6. Правильна організація уроку та розподіл роботи на ньому. Організовано починати урок, спрямовуючи роботу таким чином, щоб були задіяні всі учні, особлива увага при цьому повинна приділятися роботі з картографічним матеріалом.

7. Створювати на уроці ситуацію «успіху», коли отримані знання спонукають до ще більшого інтересу до предмету, до активізації пізнавальної діяльності учнів.

8. Обґрунтовано оцінювати знання та вміння учнів.

9. Пам'ятати слова Н. А. Добролюбова про те, що справедливий учитель – це такий вчитель, вчинки якого виправдані в очах учнів [6].

Висновки. Проаналізувавши наявний матеріал по даній темі, встановивши важливість створення сприятливого психологічного комфорту на уроках географії, було встановлено основні правила, які допоможуть педагогу перетворити урок в найважливішу форму пізнання світу, здобуття нових знань, а також формування важливого вміння – навчити вчитися. Крім того, встановлено, що найважливішими у створенні психологічного комфорту на уроці є поведінка вчителя, його мова, міміка, жести, співпраця з учнем, взаємоповага. Ставлення учнів до вчителя також впливає на атмосферу уроків географії, що є вирішальним чинником у формуванні позитивного ставлення дитини до школи і до предмету, а отже, і виконує головну роль у формуванні успішності навчально-виховного процесу.

Література

1. Аполінарія Ділагевич. Психологічний комфорт як запорука розвитку дитини / Аполінарія Ділагевич / Психолог довкілля. – 2011. – №3(20). – с. 41–44. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://prolisok.it-we.net/psixologichnij-komfort-yak-zaporuka-rozvitku-ditini-2> (дата звернення 24. 03. 2017)

2. Кондратець І. Формування професійної рефлексії у педагогів / Іванна Кондратець // Практичний психолог: Школа. – 2013. – № 3. – С. 34–38.

3. Кочерга І. М. Створення сприятливого мікроклімату на уроках іноземної мови у початковій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення 24. 03. 2017)

4. Піка І. В. «Психологічний комфорт у навчанні як умова ефективної соціалізації учнів» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/psikholgichnii-komfort-u-navchanni-yak-umova-efek.html> (дата звернення 24. 03. 2017)

5. Створюємо собі настрій (Практичні поради педагогові з психічної саморегуляції) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/profesijna-pedagogika/5160-stvoriuiemo-sobi-nastrii-praktychni-porady-pedahohovi-z-psykhichnoi-samorehuliatsii.html> (дата звернення 24. 03. 2017)

6. Центр психологічної служби «Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://divovo.in.ua/centr-psihologichnoyi-slujbi-assertivna-povedinka-vchitelya-yak.html?page=2> (дата звернення 25. 03. 2017)

УДК 364:442.2:347.515.3

Водяна О. В.

ОПТИМІЗАЦІЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН В ОПІКУНСЬКІЙ СІМ'І ЗАСОБАМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В тезах розглядаються проблеми оптимізації дитячо-батьківських відносин в опікунській сім'ї, розкрито теоретичні та методичні основи організації волонтерської роботи з визначеною категорією сімей а також окреслено шляхи та умови ефективної співпраці з волонтерами.

Характерною та однією із найважливіших ознак розвитку суспільства України є сім'я, як найперший інститут соціалізації дитини, основа якого спільність морального, психологічного, духовного, побутового, економічного та інших аспектів соціального розвитку дитини. На особистість будь-якого дитячого віку впливає тип поведінки та взаємовідносини у сім'ї. Саме сім'я взяла на себе відповідальність щодо виконання основних її функцій, серед яких виділяємо економічну, житлово-побутову, репродуктивну, комунікативну, соціального контролю, виховну, дозвіллеву, емоційно-духовну. Але, внаслідок трансформаційних процесів в усіх сферах і галузях життя суспільства, питання стану державних соціальних гарантій щодо підтримки та розвитку української сім'ї залишається актуальним.

Найбільш гостро постають проблеми дитячо-батьківських відносин в сім'ях, де перебувають діти під опікою. На нашу думку їх вирішення має велику роль у формуванні гідного рівня життя кожного українця, незалежно від його соціального статусу та загалом всього населення.

Нами здійснено аналіз низки вітчизняних наукових досліджень щодо професійної підготовки соціальних працівників (І. Козубовська, І. Мигович, Г. Попович, В. Сидоров та ін.); щодо труднощів виховання в сім'ї (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Т. Куликова та інші); проблем сімей та їхніх відносин (А. Захаров, І. Балинська); змісту та форм опікунсько-виховної роботи з дітьми-сиротами (С. Бадора, Н. Павлик, О. Сидоренко, М. Федорова, І. Ченбай та ін.).

На основі зробленого нами контент-аналізу можемо стверджувати, що соціальна робота з опікунськими сім'ями, яка має свою специфіку та враховує щоденні потреби та проблеми, з якими так часто стикаються опікуни, діти та фахівці соціальної сфери, часто бачимо їхню спільну неспроможність створити сприятливі умови для повноцінного розвитку дитини, гармонійного забезпечення виконання усіх функцій сім'ї. Соціальний супровід опікунських сімей, що на практиці здійснюють фахівці соціальної сфери та відповідно володіють необхідними знаннями, уміннями та навичками, включає допомогу щодо захисту інтересів та прав дитини, консультування опікунів та дітей з економічних, фінансових, медико-соціальних та психолого-педагогічних питань, а також часто потребує залучення додаткових ресурсів, зокрема волонтерів.

Станом на сьогоднішній день в Україні досить активно здійснюється волонтерська та благодійна діяльність, що визнані на державному рівні та належним чином підкріплені Розпорядженням, виданим Кабінетом Міністрів України, «Про утворення Координаційної ради з питань розвитку та підтримки волонтерського руху», Законами України «Про волонтерську діяльність», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про благодійництво та благодійні організації».

Волонтерську роботу за І. Д. Зверевою розуміємо як добродійну діяльність, що здійснюється фахівцями соціальної сфери чи будь-якими іншими фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без користі та отримання заробітної плати, без просування по службі, але задля добробуту суспільства. Волонтер – це той, хто безоплатно та добровільно надає різного роду соціальні послуги особам, що опинилися в складних життєвих ситуаціях, дітям-сиротам, інвалідам, людям похилого віку та іншим потребуючим особам [1]. Саме це визначення волонтерської діяльності є для нас найбільш прийнятним та повним.

Волонтер без користі для себе турбується про людей, які найбільше цього потребують. Основними напрямками волонтерської роботи з опікунськими сім'ями є вивчення взаємовідносин між батьками, дітьми та соціальним працівником, ознайомлення їх із позитивним досвідом соціального виховання дітей, надання практичної соціальної допомоги всім членам сім'ї, в якій перебувають діти під опікою.

Слід зазначити, що у процесі співпраці фахівців соціальної сфери із сім'ями, в яких перебувають діти під опікою, виникає ряд проблем щодо забезпечення виконання функцій сім'ї, які потребують негайного вирішення. На нашу думку, саме волонтерам належить місія стати помічником соціального працівника та в деяких життєвих ситуаціях посередником між опікунською сім'єю та фахівцем соціальної роботи. Серед найбільш гострих проблем, які часто зустрічаються в сім'ях, де перебувають діти під опікою, можна виділити соціальний статус опікунів (здебільшого люди робітничих професій, які є малооплачуваними); вік (значна частина опікунів – це люди віком від 60 років, найчастіше бабусі та дідусі); вкрай низький рівень психолого-педагогічної культури; низька здатність освоїти та погодити нові соціальні ролі.

Головна роль волонтера у співпраці з опікунською сім'єю та соціальним працівником полягає у професійному вмінні використовувати різні види комунікацій, а саме: передача інформації за допомогою читання лекцій, проведення нарад, зборів, бесід; експресивна комунікація, що яскраво відображається в силі прояву теплих почуттів та переживань; переконуюча, що має на меті прагнення вплинути на інших; соціально-ритуальна комунікація передбачає застосування традицій, норм та звичаїв соціокультурної поведінки (сімейні вечори, гостинність, спільне відзначення свят); паралінгвістична – волонтер спілкується за допомогою міміки, жестів, виразу обличчя, очей [2].

Таким чином, приходимо до висновку, що оптимізація дитячо-батьківських відносин в опікунській сім'ї повинна ґрунтуватись на спільних зусиллях батьків, дітей, фахівців соціальної сфери та волонтерів, де діяльність останніх спрямована на зняття напруги шляхом підтримки того, хто потребує її на даний момент. Залучення волонтерів до здійснення соціального супроводу в опікунській сім'ї, сприятиме оптимізації дитячо-батьківських відносин у визначеній категорії сімей, набуттю необхідних знань, умінь та навичок всіма учасниками. Вважаємо, що опікунська сім'я потребує такого міцного фундаменту, як волонтерство, метою якого є об'єднання суспільства, єдність ідей, взаємодопомоги, самоорганізації.

Література

1. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посібник / Капська А. Й. – К. : Центр навч. літератури, 2005. – 328 с.
2. Скитьова Г. С. Управління проектами. Конспект лекцій для магістрів програми "Менеджмент проектів і консалтинг" [Електронний ресурс] / Ганна Сергіївна Скитьова // КНЕУ. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://fef.kneu.edu.ua/ua/depts7/k_finansiv/metod_kf/upprkt/.

3. Соціальна робота в Україні : навч. посібник / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Науковий світ, 2003. – 233 с.

4. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах : [методичний посібник] / І. Д. Зверева та ін. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

УДК 159.99

Гальцова С. В.

ПРИЙМАЄМО КОМПЕТЕНТНІ РІШЕННЯ

Як зазначається в Концепції розвитку освіти на 2015–2025 роки, в Законі України «Про вищу освіту» учитель нової формації повинен відповідати новим соціальним очікуванням, бути здатним до творчого зростання, сприйняття і впровадження інновацій тощо. Ефективність учителів у реалізації висунутих завдань забезпечується компетентністю у прийнятті педагогічних рішень.

Розвитку різних складових компетентності прийняття педагогічних рішень присвячені роботи С. О. Доценко, С. Ю. Тьоміної, Н. Х. Хубаєвої, В. М. Чернобровкіна та інших. Як складову компетентності вчителя, вчені виокремлюють «психологічну компетентність» (І. А. Колеснікова, Є. І. Рогов) та «професійну компетентність» (Є. Н. Волкова, Є. Ф. Зеєр, В. О. Калінін, С. О. Котова, Н. В. Кузміна, А. К. Маркова, М. В. Чаплак) педагога.

Метою нашого дослідження є аналіз результатів наукових досліджень що до компетентності вчителя у прийнятті педагогічних рішень.

У психологічних та педагогічних джерелах професійне становлення педагога у професійно-особистісному аспекті розглядається як становлення особистісних, особистісно-ділових якостей, професіоналізму та професійних компетентностей. Компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта діяльності, де розвиток здібностей людини дає можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення [3].

Зокрема, психологічна компетентність являє собою сукупність психологічних знань і заснованих на них психологічних умінь, які сприяють успішному вирішенню навчально-виховних задач. Категорія «професійна компетентність» визначається «рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи» [2; 5].

За О. В. Кузнецовою, О. І. Мезенцевою, І. В. Орловою справжнім підтвердженням компетенції вчителя служить той факт, що він постійно задає собі питання і приймає якісні рішення на основі аналізу подій, а компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних з розв'язанням педагогічних завдань, дослідники виокремлюють в системі професійної компетентності вчителя.

А. К. Маркова визначає професійну компетентність учителя як ступінь володіння засобами діяльності, системою знань, умінь, навичок необхідних для здійснення педагогічної діяльності, як обізнаність учителя про знання, уміння, які є необхідними для втілення цієї праці, володіння психологічними якостями, що є бажаними для її виконання. Ефективність учителів у реалізації висунутих завдань забезпечується компетентністю у прийнятті педагогічних рішень. До змісту компетентності вчителя належить процес та результат праці вчителя, які можуть характеризуватися перетворенням інформації про вихідну ситуацію, що передбачає вирішення конкретного завдання та є формуванням плану, алгоритму, послідовності дій для досягнення певної мети [4]. Такої позиції дотримуються Г. Б. Морозова,

В. М. Чернобровкін та інші, наголошуючи, що саме відмінність образів визначає внутрішній напрям процесу розв'язання задачі та вирішення проблемної ситуації. Мету у такому випадку можна розглядати як бажану майбутню кінцеву ситуацію, а саме проблемне рішення як досягнення бажаного результату з заданими критеріями якості. Ознакою появи проблемної ситуації, згідно з даною теорією, є труднощі в досягненні мети. Проблема педагогічна ситуація визначає комплекс умов, за яких вирішується педагогічна задача. Ці умови можуть як сприяти, так і перешкоджати успішному вирішенню завдання. Проблема є така задача, яка вимагає знаходження способів перетворення, не наданих в умові задачі [8].

І. Д. Бех, О. В. Хрущ-Ріпська, С. В. Яремчук зазначають, що майбутній педагог має вчитися завчасно приділяти увагу складним питанням і не чекати, що хтось звільнить його від їх вирішення. В інших випадках він ризикує тим, що рішення буде йти в розріз із його інтересами [1; 7].

Отже, компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Його особливості проявляються в умінні приймати певні рішення і нести за них відповідальність. Подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення потребують питання визначення змісту, форм, механізмів підготовки компетентного педагога.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навч. посіб.]. / І. Д. Бех. – Київ: Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
3. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 278 с.
5. Кондратова Л. В. Сборник педагогических задач : учебн. пособ. для студ. пед. ин-в. / Л. В. Кондратова – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
6. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова – СПб: Речь, 2006. – 128 с.
7. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Хрущ-Ріпська Олена Василівна. – К., 1998. – 222 с.
8. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / Чернобровкін Володимир Миколайович. – К., 2007. – 480 с.

УДК 37.015.3+159.947.5

Галянта Л. В.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРОФЕСІЙНИЙ ПОГЛЯД ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА І ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Вивчення мотивації учнів до навчальної діяльності знаходиться на межі виховання і навчання, тому увага психологів та вчителів повинна бути не тільки спрямована на успішне навчання, але і на те, що відбувається в розвитку особистості учня на кожному віковому етапі.

Несформованість навчальної мотивації, яка виявляється у небажанні вчитися, відвідувати школу, у відсутності інтересу до шкільних занять, переважно негативних емоцій у процесі навчання, нерозумінні змісту тощо, призводить до того, що дитина не може досягти успіхів у навчанні. В подальшому цей неуспіх може поширюватися на інші види діяльності. Тому вже від початку систематичного навчання необхідно не тільки констатувати небажання школяра вчитися, але й виявляти причини цього, з'ясовувати, які сторони мотиваційної сфери у нього не сформовані [2, с. 101–141].

До завдання формування мотивації навчання необхідно підходити з урахуванням вікових особливостей дитини, її індивідуальних психологічних характеристик. Формування мотивації визначається її резервами в кожному віці, зоною її «найближчого розвитку». Ці резерви не актуалізуються самі по собі, а мобілізуються тільки в процесі активного включення школярів у навчальну діяльність. Організувати таку розвивальну діяльність має вчитель. Робота з розвитку позитивної мотивації учіння потребує часу, оскільки торкається глибинних внутрішніх механізмів становлення особистості [3, с. 238–248].

Важливо пам'ятати, що порівнювати здобутки дитини треба не з досягненням інших дітей на підставі нормативів, а з її власними досягненнями порівняно з минулою ситуацією.

Формуючи у дитини відчуття компетентності у навчальній діяльності, вчитель має частіше підкреслювати все, чому та навчилась, усі позитивні здобутки й те, чому вона ще може навчитися, але не фіксувати увагу на її невмінні. Тоді свою некомпетентність у нових складних ситуаціях дитина сприйматиме як можливість чомусь навчитися, а не як особистісну ваду. Пізнавальний інтерес формується тільки в тому випадку, коли учбова діяльність успішна, а здібності і старанність позитивно оцінюються дорослим. Учителю необхідно передбачити систему заходів (ситуацій, завдань), спрямованих на формування окремих аспектів внутрішньої позиції учня стосовно навчання [4; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення мотивації до навчальної діяльності та вплив на неї професійних якостей педагога вивчали в педагогічній психології. На загальнотеоретичному рівні проблеми формування мотивації особистості досліджували в своїх роботах такі психологи і дидакти, як Б. Баєв, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Підласий, С. Рубінштейн та ін. Навчальну мотивацію як компонент навчальної діяльності досліджували в таких напрямках: онтогенетичному (В. Асеев, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.); діяльнісному (М. Алексеєва, А. Маркова, М. Матюхіна, Т. Матіс та ін.); дидактичному (Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Кузьмінський, Я. Лернер, А. Омеляненко, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.).

Формулювання мети роботи. Розкрити особливості впливу вчителів на формування мотивації учнів до навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно процес навчання описувався як певна дія вчителя з наповнення учня знаннями, вміннями і навичками, якими, без сумніву, має володіти вчитель. Учень у цій концепції має «ковтнути» і «перетравити» все, чим його «годував» наставник. Але, як відомо, справа не тільки в якості і кількості «їжі», а ще і в тому, чи хоче, власне, сама людина їсти. Так і в навчанні – вчителі з власного досвіду знають, що дитину важко чомусь навчити, якщо вона ставить до учіння і знань байдуже, без інтересу, не відчуючи й не усвідомлюючи потреби в них. Тому перед педагогом постає завдання формування і розвитку в учнів позитивної стійкої, зрілої мотивації учбової діяльності. Для того щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним у процесі навчання, були не лише зрозумілими, але і

внутрішньо прийнятими ним, тобто знайшли емоційний відгук, стали особистісно значущими [2; 4].

Основними умовами, що впливають на формування навчальної мотивації є:

1) зміст навчального матеріалу – структурований, зрозумілий, оптимальний за рівнем складності, пов'язаний із життям тощо;

2) організація навчальної діяльності:

- спосіб розкриття навчального матеріалу – творчий, через розкриття суті предмета, що вивчається;

- співвідношення між мотивом і метою. Мета, поставлена вчителем, повинна стати метою учня. Для перетворення мети на мотиви-цілі велике значення має усвідомлення учнем своїх успіхів;

- колективні форми учбової діяльності;

- проблемне навчання, використання проблемних завдань;

3) оцінка учбової діяльності (караюча, підтримуюча);

4) стиль педагогічної діяльності вчителя;

5) індивідуальні властивості особистості. Мотиваційне значення можуть мати такі властивості особистості, як рівень домагань, прагнення до успіху або уникнення невдачі, мотиви афіліації [5].

Формування мотивації учіння можливе тільки у навчальній діяльності. Відповідно до змісту уроку, професійних навичок, вчитель має спрямувати організацію навчальної діяльності на формування мотиваційного циклу школярів, який складається з ряду етапів: мотивація початку роботи (готовність до роботи), мотивація ходу виконання роботи (включеність, підтримка інтересу, уважність тощо), мотивація завершення. Вчитель може наповнити психологічним змістом кожен етап уроку, бо «кожен етап – це специфічна за своїм мотиваційним змістом психологічна ситуація» [2; 4].

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, формування мотивації учнів до навчальної діяльності неможливо здійснити без врахування їх вікових особливостей, впливу стійкості пізнавальних інтересів, змісту навчального матеріалу, авторитет педагога в колективі учнів, спрямованість особистості на досягнення освітніх цілей, рівень професійної компетентності вчителя. Керівництво процесом учіння потребує від учителя розуміння сутності мотивації навчальної діяльності, основних закономірностей її функціонування та розвитку.

З огляду на це, подальший науковий пошук буде спрямований на дослідження рівня мотивації учнів до навчальної діяльності та вивчення способів її підвищення вчителями.

Література

1. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4(867). – С. 12–14.
2. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію / Дербеньова А. Г. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 207 с.
3. Канюк С. С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / Канюк С. С. – К.: Либідь, 2002. – 248 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. – М., 1990. – 212 с.
5. Мотивація як рушійна сила самовдосконалення: навч.-метод. посіб. / О. В. Саполович, Н. М. Рогова. – Пирятин: РМК ВО Пирятинської РДА, 2013. – 40 с.
6. Ничкало Н. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Ничкало Н. – К., 2007. – 21 с.

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ - ЦЕ НОВАТОР

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

Вивченням і дослідженням питань інноваційного потенціалу займаються такі відомі українські вчені, як Ю. Бажал, В. Бридун, А. Гальчинський, Н. Гончарова, В. Гусєв, Б. Данилишин, С. Кіреєв, В. Онищенко, А. Савчук, В. Семиноженко [6].

Теоретичні та методичні основи управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах розробляються у працях з теорії і практики сучасної педагогіки, педагогічної творчості. Розкрито зміст основних понять педагогічної інноватики, закономірності розвитку інновацій, генезис інноваційних процесів у ХХ столітті, особливості функціонування і розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у період реформування освіти (К. Ангеловські, В. Андрєєв, І. Богданова, Ф. Брансуїк, В. Безпалько, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Кларін, О. Козлова, В. Луговий, В. Мадзігон, Л. Машкіна, Л. Подимова, В. Паламарчук, М. Поташник, О. Попова, К. Роджерс, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова) [6].

Мета полягає у необхідності включення всіх учасників навчально-виховного процесу школи в інноваційну діяльність, вдосконалюючи тим самим професійну майстерність.

Завдання: використання інноваційних технологій у повсякденній діяльності педагогів.

Також необхідно відзначити, що реалізація на практиці інноваційного потенціалу окремого педагога виявляється особливо результативною за наявності педагогічного колективу однодумців, здатних до реалізації в сфері освіти інноваційних ідей, проектів і технологій. Тому необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована робота всього педагогічного колективу, яка забезпечує готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності. Лише педагог з вищим ступенем педагогічної творчості здатний до використання інновацій у своїй роботі. Винахід чогось нового в педагогічній практиці має бути спрямований на формування творчої особистості, врахування соціально-економічних і політичних змін в суспільстві, вмінні поставити мету, завдання та відповідно підібрати інноваційні технології для їх реалізації.

Вчитель-новатор – це людина, яка бере на себе відповідальність, вчасно враховує ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом сучасного педагога. Це вчитель-дослідник. Він спрямований на готовність до сприйняття нової інформації, науково обґрунтовує організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, високий рівень самосвідомості та володіє мистецтвом рефлексії. Одним із видів інновацій є інтерактивна технологія [3, 4] Вчитель не може оптимально використовувати інтерактивну технологію без спеціального навчання – проходження хоча б одно-дводенних спеціальних семінарів, тренінгів. Опанування нових методів викладання завжди потрібно для навчання нового руху або прийому в спорті: потрібно побачити як це виконується, спробувати виконати під наглядом когось, хто знає, як це треба робити, і потім вислухати пропозиції щодо власного виконання. Семінари з такого навчання саме так і повинні бути організовані: учитель

бере участь у демонстраційних заняттях, начебто він є учнем, потім обговорює ці методи й вчиться, як їх застосовувати, а потім планує і проводить урок, використовуючи методи самостійно. Саме така форма впровадження інновацій використовується у нашій школі.

Саме школа сьогодні є базою для соціально-економічного розвитку суспільства. Саме там сучасний соціум формує фахово підготовлені майбутні кадри та створює інноваційні технології для управлінської, виробничої і духовної сфер свого існування.

Головні при цьому, гуманістичний і демократичний виміри освіти, на перший план виходять індивідуальна робота та сучасні засоби й технології навчання. Найефективніші технології шукають шляхом спроб і помилок. Результатом такого пошуку є даремно витрачений час, знервовані вчителі, занепокоєні батьки, втомлені діти, невисокі освітні показники. Зміни в освіті – не разова подія, а надзвичайно складний, тривалий та дорогий у фінансовому розумінні процес.

Досвід зарубіжних країн свідчить, що велику реформу освіти на національному рівні здійснюють протягом двадцяти років, а деяке серйозне поліпшення на рівні окремої школи, роботи можна помітити набагато швидше. Отже усе відразу змінити на ліпше неможливо. Певний хаос у колективі, «хитання» учителів, опір скептиків, спад у роботі – неминучі. Потрібний пошук істини, досконалості, які, мабуть, може знайти не кожен. Не варто говорити про активні та інтерактивні технології як «панацею» чи абсолютизувати їх, так як засвоєння значного обсягу інформації потребує значного часу. Кожна технологія потребує попереднього розгляду і навчання учнів процедури. Завдяки щоденній кропіткій роботі вчителів-професіоналів, новаторів ми відчуємо зміни і в нашому суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: [Навчальний посібник] / Дичківська І. – Рівне: РДГ У, 2001. – 233 с.
2. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками / О. Мерзлякова. – К.: Шк. світ, 2008. – 120 с.
3. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К.: Шк. світ, 2007. – 112 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
5. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Освіта України. – 2001 р. – № 6. – С. 17–18.
6. Костюкова О. Управління інноваційним потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів: [Електронний ресурс]// <http://www.stationline.org.ua>

УДК 371.78

Гетьман Т. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Сучасний світ через свою складність, динамічність та суперечливість створює різноманітні проблеми для людини і владно вторгається в її особистісний простір. Соціально-технологічний прогрес спричиняє зростання негативного впливу на особистість інформаційних потоків; збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень; загострення екзистенціального почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування. Усе це негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на психічному здоров'ї зокрема. Ураховуючи те, що людське життя є найвищою суспільною цінністю, перед людством постає ряд

важливих завдань, серед яких найважливішим є вирішення проблеми збереження здоров'я людини, причому не тільки фізичного, а й психічного [6, с. 3].

Збереження фізичного і психічного здоров'я молодого покоління – одне з найважливіших завдань нашого суспільства і насамперед системи освіти.

Стан здоров'я школярів в сучасній Україні викликає занепокоєння як у лікарів, так і в педагогів. Великі фізичні та нервові навантаження школярів, викликані несприятливою соціально-економічною та екологічною ситуацією в Україні, призводять до того, що лише 15-20% учнів закінчують школу не маючи хронічних захворювань. Таким чином, певна доля провини щодо зниження рівня здоров'я дітей покладається на навчально-виховні заклади [1; с. 352]. Тому існує проблема у пошуку оптимальних соціально-психологічних шляхів збереження психічного здоров'я дітей.

Аналіз останніх досліджень. Особливої уваги потребує стан здоров'я молодших школярів. Дослідженню цього питання присвячені праці Максименка С. Д., Кочерги О., Васильєва О., Безруких М. М., Єфимова С. П., Юркевич Є. Н., Зеленової М. Є., Гладких Л. П., Михайліної М. Ю. та ін. Л. А. Коротаєва визнає такі умови, що мають вплив на здоров'я підростаючого покоління: гіподинамія (недостатня рухова активність); велике навчальне навантаження в школі та вдома; нераціональне харчування; невиконання режиму сну, навчання, відпочинку. Негативно впливають на здоров'я школярів недотримання вчителями гігієнічних вимог (недостатня провітрюваність приміщень, невідповідність шкільних меблів фізичним особливостям дітей, незадовільне освітлення класних кімнат, невиконання вимог щодо рухового режиму молодших школярів) [2].

У сучасних умовах розвитку школи стає зрозумілим, що успішне вирішення проблеми збереження і зміцнення психічного здоров'я учнів, формування у них умінь та навичок здорового способу життя в більшості залежить від сумісних зусиль медичних працівників та вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В експерименті брали участь 48 учнів других класів ЗОШ міста Ніжина Чернігівської обл. та їх класоводи, вихователі груп продовженого дня. Серед них 26 хлопців та 22 дівчини. З дітьми був проведений тест шкільної тривожності для дітей 7–11 років (модифікований та адаптований канд. псих. наук, доцентом ЛДУ Т. Патрико та методистом ЛОНМІО Г. Кучерявою) [4; с. 26–27]; вчителям був запропонований опитувальник „Оцінка емпатійності керівника” (Автор Потапчук Є. М.) [6, с. 313–314], проведена методика діагностики стилю педагогічного спілкування (Автор І. М. Юсупов) [5, с. 137–139].

Початок навчання дитини в школі супроводжується зростанням внутрішньої напруженості дитини, підвищенням рівня тривожності та зниження самооцінки. В результаті психологічних досліджень (Е. М. Александровська, Л. М. Божович, Н. С. Константинова та ін.) були виділені ті сфери життєдіяльності дитини в школі, пристосування до яких необхідно на даному віковому етапі. До них відносяться такі, як оволодіння навичками навчальної діяльності, утворення дружніх контактів з однокласниками, встановлення довірливих відносин із вчителем, формування адекватної поведінки [3, с. 12].

Ми запропонували учням тест шкільної тривожності для дітей 7–11 років та провели детальний аналіз результатів за трьома чинникам: страх соціальних контактів з ровесниками, страх соціальних контактів з учителями, страх перевірки знань. Серед опитуваних загальну шкільну тривожність мають 59,1% учнів. Цей чинник свідчить про загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними сторонами шкільного життя. 30,8% дітей мають страх соціальних контактів із ровесниками. Це свідчить про емоційні переживання дитини, пов'язані зі спілкуванням з ровесниками у школі. 15,4% учнів мають страх соціальних контактів з учителями. Це порівняно низький

показник. 88,5% опитуваних мають страх перевірки знань. Цей показник дуже насторожує, бо такі результати свідчать про емоційні переживання дитини, пов'язані із ситуацією перевірки знань учня (страх перед контрольними роботами, самостійними роботами, опитуванням тощо). Ці учні часто невпевнені в собі, надмірно вразливі, у більшості з них в ті чи інші періоди під впливом певних ситуацій можуть з'явитися порушення емоційної сфери або поведінки, наприклад, виникають безпричинні страхи, порушення сну. Нами встановлена закономірність про те, що 85% учнів, у яких виявлено шкільну тривожність також мають зовнішню або низьку учбову мотивацію.

Молодший шкільний вік, як відомо, є періодом прогресивних перетворень здібностей, характеру, звичок, особистості дитини в цілому. Особлива роль при цьому належить першому вчителю. Педагогічний досвід і спеціальні знання свідчать, що саме від того, як складаються взаємини школяра-початківця з першим вчителем, від того, чи забезпечить він дитині підтримку, довіру, чи буде щиро зацікавлений у її успіхах, залежатимуть її успішність і самопочуття у колективі однолітків. Тому саме вчителі повинні мати високий рівень емпатійності. Здатність до співпереживання – емпатії – є емоційна чутливість до інших людей, їх проблем, горя та радості. Емпатія виявляється в бажанні людини подавати допомогу і підтримку. Таке відношення до людей передбачає розвиток гуманістичних цінностей особистості, без чого не можлива її повна самореалізація. Тому розвиток емпатії супроводжує особистісний ріст і є однією з її провідних ознак. Емпатійність вчителя дозволяє йому краще розуміти учнів, усебічно враховувати „людський фактор” у процесі взаємодії. Провівши опитувальник „Оцінка емпатійності керівника” ми отримали результати, які засвідчують про середній рівень емпатичних тенденцій (71%). Такі результати вказують на те, що таких педагогів не можна віднести до ряду „товстошкірих”, втім як і особливо чутливих осіб. У взаєминах із людьми судять про них насамперед по вчинках, менше цікавлячись мотивами останніх. Здебільш тримають виявлення своїх емоцій під контролем. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним почуттів утрачають терпіння. У них немає розкутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю учнів, і є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва з учнями в педагогічному процесі. Цих вчителів характеризує середній рівень розвитку вміння осягати психічні стани учнів (68%). Маючи уявлення про те, що стало причиною виникнення цього стану, вони не завжди адекватно реагують на нього, тому не випадково виявлена така кількість дітей, які мають тривожність. Отже, існує пряма залежність між тривожністю у дітей та рівнем емпатичних тенденцій у вчителів.

Проведена методика діагностики стилю педагогічного спілкування (Автор І. М. Юсупов) показала те, що вчителі-класоводи у своїй роботі з дітьми дотримуються демократичного стилю спілкування (92%). Учень для такого вчителя – рівноправний партнер по спілкуванню, колега у спільному пошуку знань. Методами впливу є спонукання до дій, порада, прохання. Для цих вчителів характерна велика професійна стійкість, задоволення своєю професією. Як підтвердження, є наші результати опитування щодо визначення шкільної тривожності у дітей.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження є підстави стверджувати:

- Більшість молодших школярів мають підвищений шкільної рівень тривожності.

- Виявляється чітка залежність між станом психічного здоров'я та рівнем емпатійності у вчителів та стилем педагогічного спілкування.

● Емпатійність є не тільки важливою особистісною рисою вчителя, а й складає, за нашими даними, одну з провідних професійно значущих якостей вчителя початкових класів.

Література

1. Ващенко О. М. Особливості формування в молодших школярів умінь і навичок здорового способу життя в закладах інтернатного типу // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Київ – 2005 – 392 с. – С. 352.
2. Коротаева Л. А. Организация системы валеологической службы в школе как условие формирования физически и духовно здоровой личности. Дис... канд.. пед. наук. – Казань, 1997. – 205 с.
3. Максим О. В. Особливості емпатійної поведінки вчителя початкової школи // Практична психологія та соціальна робота. – №7. – С. 12.
4. Пачковський Ю. Ф., Корнієнко І. О. Тест шкільної тривожності // Психолог. – 2002. – листопад 41(41). – С. 26–27.
5. Педагогическая психология: Методики и тесты / Авторы-сост.: М. В. Демиденко, А. И. Ключева. – Самара: Бахрах – М., 2004. – 144 с. – С. 137–139.
6. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – 323 с. – С. 3.

УДК 373.5.015.31:316.346.2(477)

Главацька О. Л.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В АСПЕКТІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Процеси соціалізації сучасної учнівської молоді зумовлені впливом найрізноманітніших і часом суперечливих чинників. Причому, їх вплив торкнувся всіх найважливіших напрямів соціалізації: громадянської, трудової, політичної та ін. Серед них і гендерна соціалізація молоді, у галузі якої сьогодні виникають найбільші проблеми, це: надмірно ранній початок статевого життя, зростання кількості розлучень, недостатня інформованість молоді з питань шлюбу і сім'ї, необізнаність із питаннями сексуальної культури, нерозуміння психологічних особливостей статі, психології інтимних взаємин тощо [3]. Тому завдання вчителів, батьків, громадськості полягає у вихованні в учнів умінь володіти інстинктами статі, що пробуджуються, формуванні усвідомлення високого призначення людини, відповідальності за іншу людину, за здоров'я майбутньої сім'ї.

Особливості гендерної соціалізації й психосексуального розвитку дитини досліджено в роботах М. Боришевського, Т. Говорун, В. Кравця, О. Кікінежді, І. Кона, О. Луценко, В. Романової, О. Цокур, Л. Штильової та ін. Питанням статевого виховання дітей різного віку присвячено праці Д. Ісаєва, В. Карпікова, Д. Колесова, В. Кочеткова, Ю. Орлова та ін. У їхніх працях накопичено певний фонд наукових знань про гендерну соціалізацію школярів, але проблем, які вимагають їх наукового розв'язання, набагато більше.

Метою статті є висвітлення особливостей соціально-педагогічної діяльності в аспекті гендерна соціалізації учнів.

Уведення терміна «гендер» сприяло формуванню нового погляду на соціально-культурні відмінності між статями. Гендер – це змодельована суспільством і підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик «чоловічої» та «жіночої» поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей жінок і чоловіків та їхніх стосунків. Їх набувають особистості у процесі гендерної

соціалізації, що визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка відповідно до їхньої статі. Під поняттям гендерної соціалізації розуміють формування статевої ідентичності особистості – єдності поведінки й самосвідомості індивіда, який співвідносить себе з певною статтю й відповідає вимогам певної соціальної ролі. Вона є цілісним процесом становлення особистості на різних етапах онтогенезу дитини, що в свою чергу вимагає ефективної соціально-педагогічної діяльності [2; 4].

Діяльність із питань гендерної соціалізації учнів слід інтегрувати в систему виховної роботи класного керівника, соціального педагога, практичного психолога в рамках загально-виховного процесу школи.

Загалом класний керівник, соціальний педагог, психолог у роботі з учнями з питань гендерної соціалізації водночас із реалізацією інших напрямів своєї професійної діяльності повинен: виявляти рівень гендерної, сексуальної освіченості учнів, їх готовність до подружнього життя; здійснювати діагностично-корекційну роботу з учнями, що мають відхилення у психосексуальному розвитку, в міжстатевих стосунках, у статеворольовій поведінці; діагностувати емоційно-вольові особливості учнів, що перешкоджають нормальному статевому розвитку, здійснювати їх корекцію; виявляти й усувати психологічні причини порушень міжстатевих стосунків учнів; проводити консультації з питань статі, шлюбу, сім'ї, а також консультивати адміністрацію школи, учителів, класних керівників, батьків з соціально-психологічних проблем гендерного виховання дітей [1; 7].

Використовуючи запропоновану Н. Кузьміною класифікацію професійних вмінь, як основу для нашої структури діяльності фахівця в аспекті гендерної соціалізації учнів ми виділили в ній гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські й комунікативні вміння [6].

Діагностична діяльність передбачає здатність: орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалась за останні роки, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати педагогічну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в галузі гендерної соціалізації; визначати індивідуальні жіночі / чоловічі особливості хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат, їхні інтереси, схильності, рівень сформованості умінь і навичок гендерної поведінки, яка відповідає суспільним нормам; діагностувати статеворольову девіантність дітей; передбачати результати своєї діяльності.

Проектувальна діяльність містить здатність: визначати цілі й завдання гендерного виховання школярів різних вікових груп; самостійно проектувати педагогічну діяльність, вибирати педагогічні технології, прийнятні й ефективні в організації гендерного виховання дітей; передбачати можливі труднощі, дії дітей у типових і проблемних ситуаціях процесу гендерної соціалізації.

Конструктивна діяльність включає в себе здатність: планувати й відповідно будувати свої дії, спрямовані на взаємодію з дітьми різної статі й різного віку; структурувати зміст навчання, відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал стосовно гендерних особливостей учнів; будувати гуманні, довірливі й поважливі стосунки з дітьми; бачити й визнавати в кожній дівчині і хлопцеві неповторну й самоцінну особистість.

Організаційна діяльність передбачає здатність: виявляти, аналізувати й розв'язувати типові проблеми, які виникають у процесі гендерної соціалізації учнів; організовувати педагогічні ситуації виховання школярів, які сприяють їх позитивній гендерній соціалізації; створювати умови, які спонукають дитину удосконалювати свою чоловічу / жіночу індивідуальність; аналізувати й регулювати власну поведінку.

Комунікативна діяльність включає в себе вміння: володіти інструментарієм індивідуальної й групової комунікації; встановлювати контакти з учнями різного віку,

розуміти їх психологічний стан, компетентно розв'язувати педагогічні завдання; емоційно заражати учнів, збуджувати у них інтерес у процесі спілкування, викликати бажання до спільної діяльності; володіти собою, керувати своїм настроєм.

Аналітично-оцінююча діяльність фахівця полягає в аналізі як власних дій, так і дій учнів, виявленні їхніх позитивних сторін і недоліків, порівнянні отриманих результатів із запланованими в аспекті гендерної соціалізації школярів. За допомогою аналітично-оцінюючої діяльності відбувається зворотній зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати виховної роботи педагога і вносяться необхідні корективи.

Практичне здійснення конкретних виховних заходів передбачає наявність у фахівця необхідних навичок і вмінь, які слід розглядати як сформовану в нього здатність до взаємодії з дітьми різної статі й різного віку, яка ґрунтується на актуалізації необхідних знань і навичок, і до творчого застосування форм і методів роботи зі школярами [5].

Під професійно важливими якостями ми розуміємо такі особистісні якості, які сприяють успішному засвоєнню педагогічної діяльності й позитивно впливають на її результативність. Говорячи про професійні якості спеціаліста в аспекті гендерної соціалізації школярів, слід відзначити, що вони повинні мати особливий специфічний прояв. Професійно важливими є такі якості як: здатність любити дітей, делікатність, комунікабельність і емоційність та ін.

Отже, професійна діяльність фахівця в контексті гендерної соціалізації учнів підпорядковується індивідуальним закономірностям, найхарактернішими із них є: усвідомлення необхідності організації соціально-педагогічної діяльності щодо гендерної соціалізації не за наказом, а за внутрішнім бажанням і мотивом; уміння брати на себе відповідальність при виявленні й вирішенні важливих питань з гендерної соціалізації; висока професійна компетентність, самостійність суджень, оперативність і сміливість щодо прийняття рішень; наявність особистої методики, досвіду створення захоплюючої атмосфери, що сприяє формуванню в шкільній молоді основ морально-психологічних поглядів на статеву поведінку, шлюб та сім'ю, культуру міжстатевого спілкування; здатність до постійного самовдосконалення, творчого пошуку.

В якості перспективи подальшої роботи можна назвати наступне: обґрунтування змісту формування гендерної культури підлітків, форм взаємодії з батьками, змісту і форм взаємодії в системі «педагог-підліток-батьки».

Література

1. Боришевский М. Й. Виховання у дітей статевої самосвідомості / М. Й. Боришевский // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 19–27.
2. Говорун Т. В. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : [навч. посібник] / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.
3. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи : нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социс. – 2008. – № 1. – С. 109–115.
4. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : монографія / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.
5. Лебідь І. Ю. Гендерна педагогіка : навчально-методичний посібник / І. Ю. Лебідь. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2015. – 130 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

7. Яценко Л. В. Гендерна освіта і виховання в сучасній середній школі / Я. Н. Яценко // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (11–13 грудня 2003р.)]. – К. : ПЦ «Фоліант», 2003. – С. 154–156.

УДК 378.14

Гладюк Т. В., Гладюк М. М.

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

В умовах реформування системи освіти України, оновлення змісту шкільної освіти, необхідності забезпечення реалізації компетентнісного підходу в навчанні школярів якість підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів загальноосвітньої школи є актуальною проблемою. Суспільство нині висуває нові вимоги до якості підготовки учителя. Сучасна загальноосвітня школа потребує творчого вчителя, який уміє креативно вирішувати різноманітні проблеми, гнучко адаптуватися в постійно мінливих ситуаціях сьогодення, самостійно долати проблеми, прагне професійного і особистісного самовдосконалення, бути конкурентним на ринку праці.

Проблемі якості вищої освіти присвячені дослідження О. Єсіної [1], В. Зайчука [2], І. Кінаш [3], М. Кісіль [4] та інших учених.

Мета статті – визначити шляхи забезпечення якості підготовки у ВНЗ майбутніх учителів до викладання природничих дисциплін у загальноосвітній школі.

Перед вищим навчальним закладом освіти стоїть завдання задовольняти існуючі і потенційні потреби загальноосвітньої школи і вимоги суспільства та особистості щодо підготовки висококваліфікованих фахівців.

Якість вищої освіти вчені розглядають з різних точок зору – поєднання властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату; сукупностей якостей майбутнього фахівця, що відображає його професійну компетентність; чинників, що впливають на якість освітньої послуги.

У дослідженнях вчених зазначається, що якість підготовки фахівців у ВНЗ залежить від багатьох чинників: рівня загальноосвітньої підготовки абітурієнтів, якості освітніх програм підготовки і навчально-виховного процесу у вищій школі, професорсько-викладацького складу, готового до формування творчих учителів нового покоління, належної матеріально-технічної бази, застосування сучасних технологій навчання та інших.

Оновлення змісту шкільної природничої освіти потребує від учителя глибоких природничо-наукових знань. Вивчення природничих дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі ускладнюється низьким рівнем загальноосвітньої природничої підготовки абітурієнтів і не сформованістю вміння самостійно вчитися. Зокрема, аналіз результатів ЗНО у 2016 році показав, що середній бал з біології за шкалою 100-200 балів – 140,10; з хімії – 144,81; з географії – 140,65; з фізики – 137,41. Опитування першокурсників на хіміко-біологічному факультеті ТНПУ (майбутніх учителів хімії) та факультеті педагогіки та психології (майбутніх учителів початкової школи) показав, що студенти відчують труднощі у вивченні природничих дисциплін. Вони не вміють шукати інформацію, виділяти головне, аналізувати, узагальнювати, застосовувати знання на практиці.

Враховуючи вищезазначене, у ВНЗ здійснюється оновлення змісту природничих дисциплін і технологій навчання, які б стимулювали студентів до систематичної роботи, сприяли розвитку їх пізнавальної активності і самостійності, відповідальності за результати навчання. Наприклад, у навчальний план підготовки

вчителів початкової школи у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, окрім обов'язкових дисциплін «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики», «Основи валеології, медичних знань та охорони здоров'я», «Основи природознавства», який інтегрує астрономічні, біологічні, географічні, екологічні знання, включено дисципліни за вибором: «Природа рідного краю, материків і океанів», «Етологія тварин», «Теоретичні основи вивчення об'єктів неживої природи у початковій школі».

З природничих дисциплін у ВНЗ здійснюють різні види контролю: поточний, модульний, підсумковий. Особлива увага приділяється поточному контролю, який організовує і спрямовує діяльність студента, дисциплінує, заставляє постійно готуватися до кожного заняття, вчасно виконувати усі завдання. Поєднання усного і письмового, комп'ютерного тестового контролів з природничих дисциплін дає можливість якомога точніше, повніше й об'єктивніше оцінити знання і вміння студента, з'ясувати обсяг матеріалу, який він засвоїв, виявити вміння, якими оволодів.

Зміни, що відбуваються у загальноосвітній школі, потребують від учителя, що викладає природничі дисципліни, вміння аналізувати навчальні програми; здійснювати порівняльний аналіз і обґрунтований вибір підручників; самостійно визначати кількість годин на вивчення тем чи розділів в межах загальної кількості годин, визначеною програмою навчального предмета; самостійно визначати теми проєктів та екскурсій або обирати з переліку рекомендованих, використовувати інтерактивні методи навчання, організовувати групові форми роботи.

Аналіз залікових уроків з природничих дисциплін студентів хіміко-біологічного факультету і факультету педагогіки і психології на педагогічній практиці показав, що майбутні вчителі не приділяють належної уваги проведенню лабораторних і практичних робіт, дослідів, відчувають труднощі в організації групових форм роботи, екскурсій, використанню інтерактивних методів та інформаційних засобів у навчанні учнів природничих дисциплін.

Відповідно до вищезазначеного, оновлюється зміст і технології вивчення методичних дисциплін, у навчальні плани підготовки вчителя вводяться методичні спецкурси за вибором. Зокрема, окрім обов'язкової методичної дисципліни «Методика навчання хімії» у навчальний план підготовки вчителів хімії у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка включено спецкурси – «Розв'язування розрахункових задач з хімії», «Техніка і методика шкільного хімічного експерименту».

Під технологією підготовки у ВНЗ майбутніх учителів до викладання природничих дисциплін у загальноосвітній школі ми розуміємо таку систему взаємодії викладачів і студентів, яка спрямована на реалізацію змісту, форм, методів і засобів навчання, що адекватні цілям природничої освіти, змісту майбутньої педагогічної діяльності і вимогам до професійно важливих якостей вчителя.

Особлива увага при вивченні методичних дисциплін приділяється формуванню у студентів умінь самостійно оволодівати знаннями, користуючись різними джерелами, їх осмислювати і закріплювати; аналізувати і узагальнювати передовий педагогічний досвід; застосовувати інтерактивні методи та інформаційні засоби у навчанні учнів природничих дисциплін; використовувати методи й форми навчання учнів, спрямовані на формування в них дослідницьких умінь.

Таким чином, розв'язання проблеми якості підготовки учителів до викладання природничих дисциплін у загальноосвітній школі здійснюється шляхом оновлення змісту природничої і методичної підготовки педагогів відповідно до змін у загальноосвітній школі, використання таких технологій навчання, які спрямовані на

формування у майбутніх фахівців прагнення до самоосвіти і самовдосконалення, розвиток творчого мислення, ініціативності, самостійності.

Література

1. Єсіна О. Г. Критерії оцінки якості підготовки сучасних фахівців / О. Г. Єсіна // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. – Кривий Ріг: НМетАУ, 2012. – Вип. VII. – С. 84–90.

2. Зайчук В. О. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти / В. О. Зайчук // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 22–29.

3. Кінаш І. П. Якість освіти як результат, процес та освітня система / І. П. Кінаш // Науковий вісник НЛТУ України : збірник науково-технічних праць. – Львів : РВВ НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.5. – С. 363–368.

4. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / Кісіль М. В. // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82–87.

УДК 37.01/.09

Глотова В. О.

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN FINLAND

The project of the New Ukrainian School states that creative and responsible teachers, who are constantly working on their improvement, will be granted academic freedom. Teachers will be able to develop their own syllabi, select textbooks, methods, strategies, means and tools of education, and actively express their own professional thoughts. The nation will guarantee freedom from intervention into teachers' professional activity. [10] In order for this to be implemented effectively future teachers should be prepared to be more independent and have more practical skills.

The goal of this research is to identify how Finnish teacher training system manages to be one of the most effective in the world and to formulate the reason why some elements of this system may be implemented into Ukrainian teacher training program.

Teachers in Finland enjoy pedagogical autonomy in the classroom, are entrusted with considerable independence in the classroom, have decision-making authority as concerns school policy and management, are deeply involved in drafting the local curricula and in development work and have responsibility for the choice of textbooks and teaching methods. [3]

In Finland, teachers are required to have a master's degree with the exception of kindergarten teachers, whose qualification requirements include a bachelor's degree. In Finland, teacher education is a popular field of study, and higher education institutions are in a position to select the most well-suited and the most motivated applicants for their programmes. [9] These institutions select less than 10% of all the applicants. Finnish pre-service teacher education has successfully generated high quality teachers for the educational system. Finland has been a top-performing country in many international comparisons (OECD, 2003; 2010; 2014). [4]

Universities provide teacher education programs to different teacher categories, e.g., elementary teachers (grade levels 1-6), subject matter teachers for lower (grade levels 7-9) and upper secondary schools (grade levels 10-12), special needs teachers, study counselors for schools, and adult and vocational teachers. Study programs are not closed units, and students can design their own study plan according to the kind or kinds of formal qualifications (e.g., only elementary or secondary teachers' qualifications or both) they want to achieve. However, every teacher must fulfill basic criteria in the amount and quality of academic content knowledge and pedagogical studies with teaching practice. [4]

At Finnish universities the structure of teacher degrees has been created in such a way that the formal qualification can be advanced or widened after graduation. Teachers can study separate university modules for pedagogies, specific subjects or multidisciplinary topics to receive another teacher qualification or competence.

Teacher education programs are academically demanding, but simultaneously, they lead to a professional practice. Theory and practice are integrated throughout studies. Teaching practice has three different phases: orientation, intermediate practicum, and advanced practicum, which expand student teachers' responsibilities. [1]

A special feature that differentiates the Finnish teacher education from many other countries is research studies in teacher education. [2; 5] Each student teacher has to participate in research projects or seminars, to learn different research methods that can be used in educational studies, and to write BA and MA theses. The goal is to learn about knowledge creation and scientific critical thinking. The leading principle has been that teachers need a thorough knowledge of the most recent research advances in the subjects they teach. In addition, they need to be familiar with the latest research on how something can be taught and learned. The aim is for teachers to internalize a research-oriented attitude toward their work. This means that teachers learn to take an analytical and open-minded approach to their work and that they develop teaching and learning environments in a systematic way. The most important abilities they learn through research studies are critical thinking, independent thinking, inquiring, scientific literacy, and questioning phenomena and knowledge. [6] The general picture is very positive. Student teachers see research studies as valuable for the teaching profession and see their future work as a continuation of this developmental task. Jyrhämä and Maaranen (2012) have also analyzed teachers' and student teachers' concepts of and feedback on research studies in Finland. They found that through research studies, teachers learn alternative ways of working, reflecting, dialoguing, and gaining feedback for their work.

In Finland there are three mandatory in-service training days for every teacher each year, but these can be used in very different ways depending on local decisions.

The Finnish National Board of Education (FNBE) emphasized the following core values for the development of teaching profession competences: life-long learning, knowledge and research-based orientation, effectiveness and anticipation of future needs and competences in education. [8]

Taking into consideration the fact that Finnish education system is considered to be one of the most effective in the world based on PISA results [7], we suggest that some elements of Finnish teacher training programs be implemented into Ukrainian system.

References

1. Jyrhämä, R. (2006). The function of practical studies in teacher education. In R. Jakku- Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research-Based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 51–70). Turku: Finnish Educational Research Association.

2. Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research-orientation in a teacher's work. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 97–110). Rotterdam, NL: Sense Publishers.

3. Matilainen M. Finnish education model - pedagogical approach [Электронний ресурс] / Marianne Matilainen – Режим доступу до ресурсу: http://ims.mii.lt/ims/files/EducationmodelFinland_Marianne.pdf.

4. Niemi H. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach [Электронний ресурс] / Hannele Niemi // *Psychology, Society, & Education*. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.psy.e.org/articulos/Finland.pdf>.

5. Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku Sihvonen, & H. Niemi (Eds.), Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators (pp. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association.

6. Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142.

7. PISA results in focus [Електронний ресурс] // OECD. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.

8. Rajakaltio, H. (2014). Towards renewing school. The action model of the school development – Integrating in-service-training and the development process. (In Finnish), Reports and 2014:9. Reports and reviews 2014:9. The Finnish National Board of Education, Helsinki, Finland.

9. Teacher education in Finland [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf.

10. The New Ukrainian School (conceptual principals of secondary school reform) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202017/02/17/book-final-eng-cs-upd-16.01.2017.pdf>.

УДК 316.614

Горбань Г. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Загальні тенденції розвитку особистості, соціуму, принципів зміни у системах соціальних відносин й взаємодії вимагають від сучасної людини сформованості нових здатностей. Дитина, яка освоює сучасний світ, сприймає його новітні технології, швидкоплинні зміни, глобальні виміри як природне середовище власного життя. У дорослої ж людини мають відбутися трансформації стереотипів, сформуватися нові моделі поведінки та нормативно-ціннісне ставлення до них. Це потребує додаткових зусиль усвідомлення себе як частини нового світу. Особливо гостро ця проблема постає в освітньому середовищі, коли дорослі – педагоги – мають вибудовувати такий простір розвитку й становлення особистості, в якому якісно інтегруються стійкі загальнолюдські й ментальні основи соціального життя та цінності й норми, що продукуються новими інформаційно-комунікаційними технологіями, сучасними смислами життєдіяльності людини.

Ми вважаємо, що основним напрямом професійної підготовки педагогів має стати сформованість психологічної культури, усвідомлення значення власної психологічної компетентності. У закладах освіти, що здійснюють підготовку й перепідготовку освітян, мають бути впроваджені програми, спрямовані на формування психолого-педагогічної готовності до змін, розвитку самостійності й критичності мислення. Актуальною є потреба сформованості в учителя компетенцій, яких вимагають перспективи розвитку суспільства та які мають бути розвинені в учнів. Відзначимо, що Європейський Парламент та Рада (ЄС) визначають вісім основних компетенцій [1]: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури.

Серед самих необхідних умінь 2020 року фахівці називають такі [2]: комплексне багаторівневе вирішення проблем (Complex problem solving); критичне мислення (Critical thinking); креативність у широкому сенсі (Creativity); вміння управляти людьми (People management); взаємодія з людьми (Coordinating with others); емоційний інтелект (Emotional intelligence); формування власної думки й прийняття рішень (Judgment and decision-making); орієнтованість на клієнта (Service orientation); вміння вести перемовини (Negotiation); гнучкість ума (Cognitive flexibility).

Серед основних типів грамотності й базових навичок XXI ст. директор Global Education Futures EdCrunch Павел Лукша називає [3]: управління концентрацією та увагою; готовність до співпраці; критичне, проблемно-орієнтоване й системне мислення; творчість; робота у міждисциплінарних середовищах; розуміння глобальних змін; управління собою та власним здоров'ям; сформованість навичок у сфері ІКТ, інформаційна гігієна; гнучкість й адаптивність; готовність до навчання протягом життя; відповідальність.

Сучасний педагог опинився у складних умовах між традиційним і новітнім, а також розгубленості, відсутності стабільності освітньої системи і визначеності загального напрямку освітніх дій, необхідності постійного пошуку шляхів розв'язання проблем, що пов'язані із глобальними змінами у суспільстві, у технологіях, у комунікації тощо.

Побудова Нової української школи вимагає від освітян: 1) кардинальних змін у ставленні педагога до власної педагогічної діяльності та досвіду; 2) усвідомлення наявних стереотипів педагогічних дій і сприйняття учня, його навчальної діяльності та власної ролі в освітньому процесі; 3) реального учіння протягом життя, пов'язаного з професійною діяльністю; 4) врахування власних індивідуально-професійних особливостей. Професія учителя є інтелектуально й емоційно напруженою діяльністю, із значним навантаженням адаптаційно-компенсаторних механізмів всього організму на фізичному рівні й на психологічному (особистісному) рівні. Отже, всебічні зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, безперечно зумовлені викликами сучасності, а педагоги мають швидко й ефективно реагувати на суспільні зміни шляхом постійного свідомого учіння, оновлення знань про світ, свободи мислення («вихід за прапорці»), розвиненості гнучкості мислення. Зазначимо, що усе це відбувається на тлі складності й нестабільності економічної ситуації в освітній галузі.

Сьогодні педагог знаходиться у досить складній психологічній ситуації, для якої характерними є: високий рівень навантаження, пов'язаний з відповідальністю за результати роботи; значною кількістю конфліктних ситуацій, зумовлених особливостями комунікацій; висока напруга розумової діяльності, інформаційне навантаження, специфіка режиму праці; багатofункціональність педагогічної діяльності, що зумовлена необхідністю одночасного виконання принципово різних функцій за відсутності оптимальних для роботи зовнішніх умов.

Тут постає проблема здійснення психологічної допомоги учителю щодо подолання психоемоційної напруги, відпрацювання ефективних прийомів саморегуляції та самоорганізації. Ключову роль тут має відігравати психологічна служба освітніх закладів, яка, за підтримки керівників навчальних установ, має зорієнтувати свою безпосередню діяльність на активізацію психологічної просвітницької та профілактичної роботи саме з вчителями. На сьогодні у психологічній практиці розроблено й апробовано достатньо методів, реалізація яких дає змогу якісно вирішувати ці завдання. Складність організації такої діяльності визначається як організаційними проблемами діяльності психологічної служби, так і неготовністю самих педагогів звертатися й отримувати таку допомогу. За нашими

дослідженнями більшість запитів педагогів до практичного психолога стосується учнів, певна кількість запитів стосується проблем взаємодії з учнями та їхніми батьками, а кількість запитів щодо власних професійно-особистісних проблем є мінімальною.

Ми вважаємо, що особливо актуальною є саме психологічна робота з педагогічним колективом як колективним суб'єктом освітньої діяльності, котрий має створювати умови розвитку й становлення нової особистості. Тут в край необхідним є визначення пріоритетним напрямом у роботі психологічної служби навчального закладу соціально-психологічну роботу з педагогічним колективом. Лише сформованість необхідно-достатнього рівня професійно-психологічної культури вчителя його психологічна компетентність забезпечить актуалізацію творчого професійного пошуку, подолання неготовності змінювати сформовані стереотипи виховання й навчання, усвідомлену активність впровадження освітніх реформ, а за цим й підвищення якості освіти, створення безпечних соціально-психологічних умов навчальної діяльності учнів.

Література

1. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року // Офіційний вісник Європейського Союзу від 30.12.2006. – 2006. – L394. – С. 10.

2. Парфентьева Л. Работа будущего: 10 навыков, которые будут востребованы в 2020 году. – Режим доступа: <http://www.sncmedia.ru/career/rabota-budushchego-10-navykov/>

3. Лукша П. В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для 21 века. – Режим доступа: <http://www.slideshare.net/edu2035/gef-moscow-edcrunch-preparing-for-the-tide>

УДК 378.14:364.442.24

Горішна Н. М.

ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Соціальна робота, як вид професійної допомоги окремії особистості, сім'ї або групі осіб з метою забезпечення належного соціального, матеріального та культурного рівня життя, стала однією із основних складових суспільного життя та соціальної практики ХХ століття. Згідно із визначенням, прийнятим Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною федерацією соціальних працівників, соціальна робота як практична діяльність сприяє суспільним змінам, вирішенню проблем людських взаємовідносин; допомагає людям підвищувати їх здатність до функціонального існування у суспільстві та самостійно приймати рішення з метою підвищення їх рівня добробуту. Опираючись на наукові дані про поведінку людини і соціальні системи соціальна робота допомагає там, де люди вступають у взаємозв'язок із навколишнім середовищем [2].

Найчастіше потреба у допомозі соціального працівника виникає у кризових ситуаціях, що викликають соціальну дезадаптацію індивіда, наприклад, безробіття, хвороба, втрата близьких, зміна місця проживання тощо. Оскільки різноманітні життєві труднощі зазвичай викликають психологічний дискомфорт та емоційну нестабільність, клієнти соціального працівника потребують не лише сприяння у вирішенні проблемної ситуації, але й психологічної підтримки і допомоги.

Тому невід'ємною частиною соціальної роботи є психосоціальна допомога, спрямована на психологічну підтримку населення у важких життєвих ситуаціях, зумовлених зовнішніми чинниками. Важливе місце у психосоціальній роботі займає

консультування як процес надання допомоги людям, яким не властиві якісь клінічні порушення, але які мають потребу в отриманні професійної підтримки і допомоги у вирішенні проблем і прийнятті рішень. Як зазначає Ю. Шапіро «консультування, не дивлячись на своє недавнє походження, є видом діяльності, який міцно і глибоко проник у культуру сучасного індустріального суспільства, ставши культурно-санкціонованим методом адаптації до соціальних інститутів» [1]. До ключових завдань консультування відносять надання допомоги у вирішенні існуючих проблем клієнта та розвиток його потенціалу щодо розв'язання подібних проблем.

Унікальність консультування полягає у його міждисциплінарному характері – воно зародилося і розвивалося у межах філософії, педагогіки, психіатрії, психології, соціології. Основи психологічного консультування заклали психіатри Й. Брейер та З. Фройд, які розробили метод «лікування розмовою». Вагомий внесок у розвиток консультування як самостійної дисципліни здійснили В. Джеймс, Ф. Парсонс, К. Роджерс, М. Вайт та ін. Сучасні теоретико-методологічні підходи до консультування, прийоми, методики і організаційні форми роботи з клієнтами, етичні стандарти консультування висвітлені у працях відомих зарубіжних (Р. Мей, Р. Нельсон-Джоунс, Т. Бонд, Р. Корні, Р. Дженкінс, В. Драйден, Р. Немов, В. Меновщиків, Р. Кочюнас та ін.) і вітчизняних (П. Горностаї, С. Васьковська, Т. Титаренко та ін.) дослідників. Наукові праці, присвячені особливостям консультування, організації консультативної взаємодії у процесі соціальної роботи, методичним засадам консультування різних категорій клієнтів є не чисельними у зарубіжній науково-методичній та навчальній літературі (Л. Міллер, Дж. Седен, Ю. Шапіро). На жаль, проблема формування умінь і навичок майбутніх соціальних працівників у сфері надання консультативної допомоги окремим особам, сім'ям, групам не знайшла належного висвітлення у працях вітчизняних науковців.

Актуальність дослідження вказаної проблеми зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які існують між потребою суспільства у високопрофесійних фахівцях соціальної роботи і недостатнім рівнем їх підготовки, що зумовлено відсутністю уніфікації змісту та структури професійно орієнтованих дисциплін, які й забезпечують фахову підготовку спеціалістів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі і місця навчальної дисципліни «Соціальне консультування» у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників, а її завдання – у визначенні його завдань і змісту.

Актуальність запровадження курсу «Соціальне консультування» зумовлена тим, що консультування становить суттєву частину діяльності соціального працівника, виступаючи основним способом залучення користувачів соціальних послуг до взаємодії. Саме консультування асоціюється у громадськості із соціальною роботою; воно виступає «публічним образом» цієї професії.

Курс «Соціальне консультування» посилює світоглядну, теоретичну і практичну професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи. Метою його вивчення є опанування студентами знаннями і вміннями вирішення соціальних проблем клієнтів через надання консультативних послуг. Завдання курсу передбачають: ознайомлення студентів з історичними, соціальними, філософськими засадами розвитку консультування, сферами застосування консультування у соціальній роботі; оволодіння студентами ключовими поняттями курсу, структурою консультативного процесу, базовими навичками, техніками, методами консультування, змістом та специфікою консультування різних категорій клієнтів; формування у студентів вмінь формулювати цілі та завдання консультування клієнта, планувати процес консультування, створювати логічну та завершену структуру консультації, ефективно застосовувати техніки консультування, оцінювати його результати; розвиток

професійної етики консультанта, професійної самосвідомості, емпатії, формування навичок контролю та управління власною поведінкою.

Зміст курсу передбачає ознайомлення студентів з сутністю, цілями та завданнями соціального консультування; принципами і правилами, видами, моделями та функціями соціального консультування, його структурою та етапами; етичними нормами взаємодії консультанта і клієнта. У процесі вивчення курсу майбутні соціальні працівники опановують комунікативні навички і техніки консультування, набувають вмінь оцінювати проблемну ситуацію клієнта, визначати спектр можливих напрямів консультативної допомоги у конкретних випадках, створювати логічну та завершену структуру консультації.

Навчальна дисципліна «Соціальне консультування» є важливою складовою у системі професійної підготовки фахівців соціальної роботи, яка сприяє їх професійному становленню. Зміст дисципліни розкриває теоретичні та методологічні основи консультування, надає студентам необхідну сукупність теоретичних знань і практичних вмінь з даного виду професійної діяльності соціального працівника.

Література

1. Шапиро Б. Ю. Консультирование в практической психосоциальной работе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.01.2014: – <http://www.socialwork.lv/wp-content/uploads/2012/11/Pielikums-Shapiro-konsultirovanie_v-praktich_rabote.pdf>. –

Загол. з екрану. – Мова рос.

2. The International Federation of Social Workers. Definition of Social Work. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 02.04.2011 : <<http://www.ifsw.org/p38000208.html>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

УДК 378.1

Городецька О. В.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні засоби масової комунікації мають значний вплив на формування життєвих компетентностей, цінностей та якостей особистості. Особливості інформаційного простору полягають в тому, що межі інформації дедалі більше руйнуються, наростає ілюзія інформаційної вседоступності та вседозволеності.

Сучасному педагогу необхідно набути знання та навички ефективної взаємодії з медіасередовищем для професійного розвитку. Адже вміння знаходити, аналізувати, систематизувати, критично оцінювати інформацію, створювати медіапродукти, працювати з різноманітними комп'ютерними програмами є необхідними для відповідності сучасним вимогам до педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інформаційної культури особистості досліджували Бабій Л., Заворніцина В., Юрків В. та інші. Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу освітян висвітлювали: І. Альохіна, Л. Браун, Ф. Джефкінс, І. Зязюн, Є. Рогов та ін. [5]. Особливості розвитку медіаграмотності у своїх працях окреслювали О. Баришполець, Л. Найдьонова, А. Федоров [6], С. Шейбе [7] та ін. Проте, питання формування медіаграмотності та медіакультури педагога висвітлені фрагментарно.

Мета роботи. Проаналізувати вплив засобів масової комунікації на формування та розвиток професійної майстерності педагога.

Завдання дослідження:

- вивчити теоретичні основи проблеми;

- обґрунтувати необхідність формування професійної майстерності педагога шляхом використання ЗМК;
- проаналізувати передумови набуття медіаграмотності педагога як важливої складової його професійного самовдосконалення;
- акцентувати увагу на інформаційно-медійній культурі особистості;
- підкреслити необхідність формування навичок ефективної взаємодії педагога з інформаційним та медіасередовищем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна модернізація та інформатизація суспільства вимагає від педагога формування медіаграмотності як важливого фактору професійної майстерності. Розвиток сучасних засобів масової комунікації та їх широке упровадження потребує підготовки до вмілого і безпечного користування інформаційно-комунікаційними технологіями та медіасистемами, що спричиняє необхідність розвитку медіаосвіти, готовності аналізувати вплив ЗМК та розуміти їхні маніпулятивні можливості, збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності, самостійно створювати медіаповідомлення в галузі професійної діяльності.

Педагогічна майстерність сучасного вчителя також містить складові, які безпосередньо пов'язані із користування ЗМК:

вміння орієнтуватися в медіапросторі;

розуміння основних принципів функціонування різних видів засобів масової комунікації;

навички розрізняти інформацію за рівнем впливу на особистість; здатність аналізувати й оцінювати медіаповідомлення;

застосування у професійній діяльності мультимедійних технологій;

знання правил культури спілкування в інформаційному суспільстві та методів захисту від можливих негативних впливів медіазасобів та медіатекстів [3, с. 187].

Базовими цілями медіаосвіти та медіаграмотності педагога є набуття ним теоретичних уявлень про медіаосвіту; розвиток комунікативних здібностей; формування критичного мислення; навчання сприйманню та оцінюванню якості інформації; рефлексії почуттів та емоцій; підвищення загальнокультурного рівня особистості та ін. [3, с. 186]. Всі ці навички сприяють розвитку творчої, самостійно і критично мислячої особистості вчителя в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку.

Для педагога надзвичайно важливим завданням є навчити учнів працювати з інформацією. У навчально-виховному процесі реалізується мета виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості, формування в учнів морально-етичних норм, цінностей та ідеалів, що є складовою комплексу проблем медіаосвіти в межах сім'ї та школи.

Висновки. Медіаграмотність допомагає учителю використовувати можливості медіазасобів: телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету та інших у навчальному процесі; формує та розвиває вміння добирати, аналізувати і синтезувати, оцінювати медіаінформацію та створювати власні медіатексти. Сформована медійна та інформаційна грамотність дозволить педагогу активно, ефективно використовувати медіа як інструмент освіти й виховання.

Педагогічні знахідки роботи із засобами масової комунікації є основою для підвищення професійної компетентності вчителя. Розвиток медіазасобів та збільшення інформаційного потоку вимагає узагальнення результатів досліджень щодо впливу ЗМК на вдосконалення педагогічної майстерності та вироблення методичних рекомендацій щодо використання медіа в умовах навчально-виховної діяльності.

Література

1. Лозицька Т. Ю. Дослідження ставлення учителів до медіа як засобів навчання / Т. Ю. Лозицька [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_17_1/8.pdf
2. Медиакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навчальний посібник / [О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубєва, В. В. Різун та ін.]; за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
3. Мокрогуз О. На шляху до запровадження медіаосвіти в українській школі / Олександр Мокрогуз // Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». – Київ. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2015. – С. 184–195.
4. Назарук Ю. Медіаосвіта як сучасний напрям освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі / Юлія Назарук // Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». – Київ. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2015. – С. 113–121.
5. Савченко Н. Імідж сучасного вчителя: актуальність та перспективи наукових розвідок / Наталія савченко // [Електронний ресурс] : <http://pedagogika.at.ua/>
6. Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. / А. В. Федоров – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
7. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: Підручник для вчителя / С. Шейбе, Ф. Рогоу. / за загал. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. – К. : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. – 319 с.

Grażyna Cęcelek

WYRÓWNYWANIE SZANS EDUKACYJNYCH DZIECI I MŁODZIEŻY ZE ŚRODOWISK SPAUPERYZOWANYCH JAKO WAŻNY OBSZAR KOMPETENCJI WSPÓLCZESNEGO NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Problem ubóstwa materialnego, determinujący masowe ubożenie społeczeństwa, nasilił się w Polsce wraz z procesami transformacji społeczno – ustrojowej, którym towarzyszył masowy wzrost bezrobocia, gwałtowny spadek produkcji oraz utrzymywanie się niskich płac. Bieda stała się w bardzo szybkim tempie zjawiskiem o skali masowej, obejmując niespodziewanie liczne kategorie ludności i jednocześnie mnóstwo polskich rodzin. „Mającą znaczący wpływ na ludzkie postawy i zachowania oraz na umiejętność przystosowania się do nowych warunków ekonomicznych sytuacja materialna, uległa w wypadku znacznej części społeczeństwa, pogorszeniu.”⁴ Pauperyzacja społeczeństwa wywołała automatycznie różnorodne trudności adaptacyjne do nowej rzeczywistości gospodarczej.

Niezwykle niekorzystnym zjawiskiem, towarzyszącym biedzie polskich rodzin, jest ubóstwo dzieci i młodzieży, co determinowane jest przede wszystkim faktem istnienia poważnych i jednocześnie przewlekłych problemów finansowych w rodzinach wielodzietnych. Wyraźnie w związku z tym obserwowany jest wzrost udziału dzieci i młodzieży wśród ludności biednej. W publikacjach z obszaru tej problematyki podkreśla się, że ubóstwo w Polsce ma „twarz dziecka”, nazywając jednocześnie dzieci biedne „dziećmi bez przyszłości”.

⁴ H. Marzec, Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno – Pedagogiczna w Łowiczu, Łowicz 2001, s. 51.

Z badań Eurostatu, cytowanych w raporcie Komisji Europejskiej z lutego 2007 r. w sprawie ochrony socjalnej i integracji społecznej wynika, że średnio w UE-25 w sferze ubóstwa żyje 16% ludności, przy czym aż 19% dzieci. Najmniej biednych dzieci żyje w Szwecji – 9%, najwięcej w Polsce – 29%. Polska jest krajem, w którym skala tego zjawiska jest bardzo wysoka, wręcz porażająca i to nie tylko w porównaniu ze starymi krajami członkowskimi wspólnoty, ale również w porównaniu z nowymi członkami. Dla porównania w Finlandii w sytuacji ubóstwa materialnego egzystuje co dziesiąte dziecko, na Węgrzech co piąte, a u nas co trzecie – czwarte dziecko⁵.

Skala zjawiska polskiej dziecięcej biedy jest więc bardzo duża, co niezwykle niekorzystnie wpływa na kształtowanie się sytuacji edukacyjnej oraz przyszłej pozycji zawodowej i społecznej młodych biednych. „Dramatyzm biedy dzieci i młodzieży w warunkach polskich polega przede wszystkim na dużym prawdopodobieństwie odtwarzania się w kolejnych pokoleniach mechanizmów generujących trwałą marginalizację społeczną młodych ludzi, zamykających ich w kręgu chronicznego ubóstwa i uniemożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym, które pozwoliłoby na zmianę pozycji społecznej i jednocześnie wyrwanie się z subkultury biedy”⁶. Specyficznym, bardzo niebezpiecznym generatorem powstawania tego zjawiska jest powielanie przez młodych ludzi niezaradności życiowej osób najbliższych, samoistne przejmowanie sposobu postrzegania i rozumienia problemu biedy oraz kopiowanie orientacji życiowych rodziców. Zachowania takie są rezultatem dziedziczenia tak zwanej subkultury ubóstwa, która kreuje strategię wyuczonyj bezradności i pogodzenia się z losem oraz determinuje tzw. bezwonną adaptację do zastanych warunków życia. Biednych uczniów „łączy przewlekła choroba podciętych skrzydeł”. Od początku są gotowi do lotu, ale nie mają warunków, by latać wysoko. Bieda oznacza wyraźną konieczność egzystencji na niskich poziomach⁷. „Skłonność do postrzegania świata jako źródła warunków życiowych uniemożliwiających zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych ma tendencję do generalizacji i utrwalania się, dlatego też dzieci wychowywane w rodzinach biednych mocno narażone są na bardzo niebezpieczne zakorzenienie się takiego obrazu i sposobu życia w ich psychice. Dziedziczą one biedę po swych rodzicach, nie widząc możliwości zmiany swego życia na lepsze, co prowadzi do powstawania tzw. zakłętego kręgu ubóstwa”⁸. (G. Cęcelek 2014, s. 371).

Ubóstwo materialne stanowi więc wyraźną zapowiedź znacznie ostrzejszych nierówności społecznych w przyszłości, ponieważ młodzi biedni napotykają liczne trudności w dostępie do edukacji, co jednocześnie implikuje poważne bariery na drodze do zdobycia pracy i odpowiedniego statusu społecznego.

Niezwykle ważne są więc wszelkie działania mające na celu wszechstronne wspomaganie dzieci ubogich, stworzenie im szans na wydobywanie się z kręgu ubóstwa, na wyrwanie się z subkultury generującej nieuchronną marginalizację społeczną, motywowanie ich do nauki, do zdobycia zawodu umożliwiającego lepszą przyszłość oraz przeciwdziałanie międzypokoleniowej transmisji niekorzystnej pozycji społecznej. „Konieczne jest stworzenie takiego systemu, który umożliwi wydobywanie dziecka z biedy i stworzy dla niego

⁵ K. Białobrzeska, Dziecięca bieda – między marginalizacją a automarginalizacją, [w:] Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku, M. Ciczkowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2010, s. 215.

⁶ G. Cęcelek, Specyfika pracy opiekuńczo – wychowawczej z dzieckiem ubogim nastawionej na kreowanie jego sukcesu edukacyjnego, [w:] Grażyna Cęcelek, Małgorzata Potoczna, Małgorzata Przybysz-Zaremba (red.), Rodzina – Szkoła – Środowisko społeczne – obszary kształtowania kreatywności i twórczości dziecka (ucznia), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach, Skierniewice 2016, s. 158.

⁷ M. Janukowicz (2002), Uczeń w pułapce biedy, „Nowe w Szkole”, 2002, nr 2.

⁸ G. Cęcelek, Proces socjalizacji dziecka w rodzinie dotkniętej problemem ubóstwa materialnego oraz sposoby kompensacji jego skutków, [w:] Rodzina – jej teraźniejszość i przyszłość, TOM I, H. Marzec i K. Szymczyk (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2014, s. 371.

większe możliwości edukacyjne. Należy podkreślić z całą stanowczością, że dążenie do zapewnienia równości w dostępie do kształcenia dzieciom biednym, które dźwigają ciężar ubóstwa nie z własnej winy czy lenistwa, lecz wskutek przynależności zdeterminowanej urodzeniem, jest dla nich jedyną szansą awansu społecznego i stanowi bardzo ważne wyzwanie dla współczesnej edukacji⁹.

Ogromna rola w działaniach tych przypada szkole, jako bardzo ważnemu środowisku wychowawczemu, które ma ogromne znaczenie w procesie kształtowania przyszłości swych wychowanków. „Nade wszystko jednak konieczne jest dostrzeżenie problemu ubóstwa, w tym ubóstwa dzieci i młodzieży jako problemu własnego szkoły i środowiska, w którym ona działa i podjęcie wobec niego rozwiązań o charakterze całościowym”.¹⁰ Za pośrednictwem uczęszczania do szkoły dziecko biedne może korzystać z różnorodnych form wsparcia, zarówno tych o charakterze pomocy materialnej, jak też i rzeczowej, pomocy w nauce oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Tak więc szkoła, ponieważ jest drugą obok rodziny, wielką agendą socjalizacyjną, powinna, oprócz nie podlegających podważaniu funkcji kształcących wypełniać wobec dzieci (szczególnie tych pochodzących ze środowisk zaniedbanych) także funkcje opiekuńcze i kompensacyjne, aby w przyszłości miały one szansę na lepszy los¹¹.

W celu stworzenia optymalnych warunków służących wyrównywaniu szans edukacyjnych dziecka biednego bardzo istotne jest odpowiednie podejście do ucznia, niezmiernie ważne są więc kompetencje społeczne nauczyciela w tym zakresie, takie jak: empatia, wrażliwość na problemy drugiego człowieka, podmiotowe podejście, umiejętność aktywnego słuchania oraz bycia w dialogu z innymi, umiejętności stwarzania poczucia bezpieczeństwa, przekonywania, argumentowania, dostrzegania mocnych stron dziecka, motywowania go do pracy nad sobą, do nauki, do dążenia do zmiany swej sytuacji życiowej.

Nie jest to łatwa praca. „Trudna sytuacja rodzinna nie jest tym, czym uczniowie mogą i chcą się poszczycić. Niewielu z nich otwarcie potrafi się przyznać, że w domu brakuje pieniędzy na książki, nowe trampki czy codzienny ciepły obiad”¹². Konieczna jest więc rzetelna oraz wnikliwa diagnoza pedagogiczna oraz społeczna, umożliwiająca wnikliwe rozpoznawanie problemów uczniów potrzebujących pomocy. Działania takie wymagają cierpliwości, czasu, delikatności i ogromnego taktu. „Do rozmowy z uczniem nauczyciel musi się przygotować. Dzieci są bardziej wrażliwe od dorosłych, łatwo je zranić, spłoszyć, spowodować, że się zablokują. W rozmowie na tak poważny temat, jakim są problemy materialne rodziny ucznia, nauczyciel musi stać się partnerem i potraktować kłopoty swojego wychowanka poważnie i otwarcie”¹³.

Według M. Łoskot¹⁴ do metod umożliwiających nauczycielowi rozpoznanie ucznia potrzebującego pomocy materialnej należą:

- obserwacja,

⁹ G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 98.

¹⁰ E. Tarkowska, K. Górniak, A. Kalbarczyk, *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006/11-12, s. 33.

¹¹ P. Broża, *Socjalizacja dziecka w rodzinie biednej – problem dziedziczenia biedy i możliwości jego przezwyciężenia*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, M. Ciczowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2010, s. 236.

¹² M. Łoskot, *Martwię się o ciebie, czy możemy porozmawiać? Jak rozpoznać ucznia potrzebującego pomocy*, „Głos Pedagogiczny” 2008/3, s. 36.

¹³ Tamże, s. 37.

¹⁴ Tamże, s. 36.

- informacje uzyskiwane bezpośrednio od ucznia bądź jego rodziców, wywołane przez pytania skierowane do nich – wywiad (swobodny, kierowany), ankieta, technika zdań niedokończonych lub wypracowania,
- informacje uzyskiwane pośrednio – od innych osób lub instytucji.
A. Roter¹⁵ z kolei uważa, iż jednostka udzielająca wsparcia musi posiadać kompetencje (tzw. metaumiejętności) w zakresie:
 - aktywnego słuchania,
 - empatii,
 - rozumienia ograniczeń związanych z przekazem werbalnym, często niedostępnego mu doświadczenia.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż specyfika pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem z rodziny ubogiej wymaga od nauczyciela-wychowawcy nie tylko odpowiednich kwalifikacji formalnych i wiedzy teoretycznej, ale także odpowiednich predyspozycji i cech osobowościowych, a przede wszystkim specyficznego powołania do pomagania innym. Szczególnie istotne w tym zakresie są szeroko rozumiane kompetencje społeczne pozwalające na trafne dostrzeganie problemów wychowanków, całościowe ujmowanie i rozumienie ich zachowań, na umiejętną i wnikliwą diagnozę pedagogiczną i społeczną. Niezbędne w tym obszarze jest uwrażliwienie na trudności uczniów, indywidualne podejście do każdego z nich, elastyczność w stosowaniu metod i form pracy opiekuńczo-wychowawczej w zależności od psychofizycznych, rozwojowych oraz edukacyjnych potrzeb dziecka wychowywanego w biednym środowisku rodzinnym.

УДК 94 (477) XX+37

Гринюка Б. М.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА СТАРЧУКА (1944–1950 РР.)

Видатним діячем першої половини ХХ ст. був Іван Данилович Старчук (1894–1950 рр.), відомий насамперед як археолог, етнограф, митець, мистецтвознавець, педагог та антикознавець, викладацька праця, якого залишалася поза увагою науковців й громадськості. В наш час його стиль та методи викладання є актуальними і можуть слугувати зразком для підвищення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Мета дослідження – дослідити викладацьку діяльність І. Старчука в Львівському державному університеті імені Івана Франка упродовж 1944–1950 рр. Завдання публікації – висвітлити особливості викладацької праці ученого на прикладі лекцій ученого та його внесок у розвиток науки.

На сьогодні проблему педагогічної і викладацької діяльності І. Старчука частково опубліковано у працях М. Филипчука [8, с. 97–103] та Б. Гринюки [1, с. 114–130].

У 1944 р. І. Старчук відновив науково-педагогічну діяльність у Львівському державному університеті ім. І. Франка, який під час війни не функціонував. В університеті він упродовж 1944–1950 рр. читав низку курсів [1, с. 115]. Увагу привертає цікавий факт навчального процесу. У 1944 р. І. Старчук читав курс «Археологія Греції і Риму» для студентів-істориків III курсу. Підготовка до заліків з названого спецкурсу була проведена ученим «шляхом коротких повторень лекцій і вправами на підставі ілюстраційного матеріалу», що суттєво підвищило процент успішності [2, арк. 2].

¹⁵ A. Roter, *Metodyka pracy z dzieckiem z rodziny dotkniętej ubóstwem społecznym, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”* 2001/1, s. VIII.

У цей час, в університеті, на засіданнях кафедр постійно відбувалися доповіді та обговорення питань, пов'язаних із методикою викладання історичних дисциплін у вищій школі. Такі обговорення передбачали обов'язкове рецензування відвіданих лекцій. Зокрема, 8 грудня 1947 р. І. Вейцківський написав рецензію на лекцію І. Старчука («Греко-перські війни»). Рецензент, зазначав, що «лекція змістовна, вона охоплює весь програмовий матеріал по темі. Будова лекції не є цілком стройною, не завжди хід подій дано в строгій хронологічній послідовності. Позитивним моментом потрібно відмітити те, що лектор використовує на лекції картини, які мають безпосереднє відношення до теми лекції...» [3, арк. 6].

У протоколі кафедри від 22 травня 1948 р. міститься інша рецензія І. Вейцківського на лекцію ученого – «Матеріальна культура і мистецтво Греції». Рецензент зазначав, що «лекція цілком була побудована на ілюстраційному матеріалі, який в значній мірі охоплював матеріал матеріальної культури часів імперії...» [3, арк. 7–8, 29 зв. –30]. Лектор використав значну кількість ілюстративного матеріалу, які доповнював короткими, але змістовними поясненнями, чим зацікавив аудиторію під час викладу матеріалу [3, арк. 7–8, 29–30].

Відзначимо, що упродовж 1948 / 1949 н. р. І. Старчук читав низку курсів, а для успішного закріплення викладеного матеріалу, він постійно проводив зі студентами бесіди та консультації, а незрячим робив це повторно. Своє захоплення і любов до історії рідного краю прищеплював й поза межами університету. Так, навесні 1948 р. він організував археологічну екскурсію у передмістя Львова для студентів I курсу історичного факультету, під час якої ознайомлював їх із археологічними пам'ятками [5, арк. 6 зв.].

Викладаючи матеріал, І. Старчук спирався на особисті результати, отримані під час стаціонарних розкопок стародавнього Галича і Пліснеська. Неодноразово завідувач кафедри звертав увагу, що «лектор читає дохідливою, зрозумілою для студентів мовою, компенсує відсутність ілюстраційного матеріалу рисунком на дошці...» [4, арк. 4–5]. Таким чином, це свідчить про високу кваліфікованість І. Старчука, його ґрунтовні знання з археології, частину із яких склали особисті дослідження на Пліснеському городищі та вміння зацікавити студентів.

Висвітлення тієї чи іншої теми базувалося на добре обґрунтованому лектором структурному підході, який передбачав детальну характеристику джерел, а вже на їх основі – подання археологічних та історичних узагальнень. Враховуючи зауваження, висловлені І. Вейцківським попередньо, учений вдало використовував ілюстрації, а на дошці малював схематичні рисунки [4, арк. 7–8 зв.]. У підсумку лекції І. Старчука отримали позитивну оцінку, оскільки поєднав використовував ілюстративний і археологічний матеріал та схематичні рисунки.

У цей час чимало уваги І. Старчук приділяв розвитку навчальної бази для викладання археологічних дисциплін у стінах університету. Музейні експонати він використовував під час лекційних занять як ілюстративний і наочний матеріал. Зокрема, на лекціях з археології та історії систематично демонстрував діапозитиви із музейної колекції, а також проводив навчальну екскурсію студентам I курсу історичного факультету [6, арк. 5–5 зв., 11].

Якщо з викладом фактологічного матеріалу та джерел загалом у І. Старчука не виникало труднощів, то подання археологічних та історичних узагальнень під кутом зору марксистської ідеології вимагало обережності та витонченого підходу. Адже розуміючи хибність марксистської концепції у висвітленні давньої історії, йому постійно приходилося «підкріплювати» ті чи інші події, явища, процеси, що проходили у первісних та ранньокласових суспільствах, цитатами К. Маркса та Ф. Енгельса, чого вимагала радянська вища школа. В помислах і навіть уявленнях

І. Старчука, як високопрофесійного фахівця, місця марксистським підходам та ідеології не знайшлося. Тому, подібне зауваження «перекочувало» з однієї рецензії в іншу. Зокрема, у межах теми «Виникнення ранніх історичних держав», він «мало» використовував і цитував твори Ф. Енгельса [4, арк. 26–26 зв.].

Як згадувала у спогадах дружина І. Старчука – Любомира, її чоловіка студенти любили і поважали за знання, детальні лекції та цікаві розповіді, які він підкріплював ілюстративним матеріалом. Студентів вражало те, що він, взявши крейду, міг не відриваючи руки від дошки намалювати з пам'яті амфору, скульптуру [7, 1 арк.]. У зв'язку з погіршенням стану здоров'я, І. Старчук не зміг працювати в університеті, а 12. 11.1950 р. він помер [8].

Таким чином, упродовж 1944–1950 рр. І. Старчук працював викладачем у Львівському університеті де зарекомендував себе висококваліфікованим спеціалістом і заслужив повагу від студентів та колег-викладачів. На лекціях учений викладав навчальний матеріал використовуючи результати власних археологічних досліджень; демонстрував діапозитиви із музейної колекції університету; малював на дошці схематичні рисунки і зображення, а також проводив навчальні екскурсії. Його стиль викладання, підкріплений змістовними поясненнями і наочністю був цікавим студентам та сприяв кращому запам'ятання навчальної інформації. Тому, висвітлення викладацької праці І. Старчука та порівняння його педагогічної діяльності з іншими викладачами Львівського університету заслуговує подальшого ґрунтовного дослідження.

Література

1. Гринюка Б. Викладацька діяльність Івана Старчука (1921–1950 рр.) // Вісник Інституту археології. – Львів, 2013. – Вип. 8. – С. 114–130.
2. Держархів Львівської області. – Ф. Р–119. – Оп. 17. – Спр. 12. – 5 арк.
3. Держархів Львівської області. – Ф. Р–119. – Оп. 17. – Спр. 87. – 30 арк.
4. Держархів Львівської області. – Ф. Р–119. – Оп. 17. – Спр. 122. – 34 арк.
5. Держархів Львівської області. – Ф. Р–119. – Оп. 17. – Спр. 124. – 7 арк.
6. Держархів Львівської області. – Ф. Р–119. – Оп. 17. – Спр. 151. – 12 арк.
7. Науковий архів Інституту археології Львівського національного університету імені Івана Франка. – Ф. 5. – Оп. 1. – Спр. 29. – 1 арк.
8. Филиппчук М. Археологічні, мистецтвознавчі та педагогічні студії Івана Старчука // Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка. Праці Історично-філософської секції. – Львів, 1993. – Том ССХХV. – С. 97–103.

УДК 796.01

Грицюк Т. В., Лопатка Г. Ф.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Питання стану здоров'я теперішніх учнів все частіше непокоїть не лише медичних працівників, а й педагогічних. Навчаючись у школі, діти отримують разом із знаннями ще й велику кількість захворювань. Згідно зі статистикою практично здоровими закінчують школу тільки 5–7% учнів. За даними Національної академії медичних наук України, захворюваність дітей шкільного віку за останні кілька років зросла майже на 27% [1].

Ще у своїх працях видатний педагог В. О. Сухомлинський писав: «Досвід переконав нас у тому, що приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, якесь нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне і таке, що можна вилікувати тільки спільними

зусиллями матері, батька, лікаря та вчителя». Тому такий триєдиний підхід до проблеми буде мати позитивне вирішення.

Детальніше зупинимося на педагогічному аспекті вирішення даної проблеми.

Враховуючи, що в Концепції нової української школи сказано, що метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток особистості, котра повинна самовдосконалюватись і навчатися протягом життя, то, звичайно, без доброго здоров'я це не можливо реалізувати. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань сучасної школи є запровадження, розширення, функціонування здоров'язбережувальних технологій [3].

Як відомо, здоров'язберігаюча технологія – це побудова послідовності факторів, що попереджують руйнування здоров'я при одночасному створенні системи сприятливих для здоров'я умов.

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини у школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);
- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Здоров'язберігаючі освітні технології поділяються на три групи:

- **організаційно-педагогічні** (визначають структуру навчального процесу, яка сприяє запобіганню станів перевтомлення, гіподинамії тощо);
- **психолого-педагогічні** (пов'язані з безпосередньою роботою вчителя на уроці);
- **навчально-виховні** (це програми з формування культури здоров'я, навчання навичок здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок, захворювань, позакласні заходи, робота з батьками) [1, 4].

Ведучи мову про навчально-виховний процес в школі, варто зупинитися на критеріальних показниках сучасного уроку з точки зору здоров'язберігаючої педагогіки.

До таких критеріїв належать:

1) Санітарно – гігієнічні

У документі «Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів» [2] наголошується на дотриманні вимог щодо природного і штучного освітлення, повітряно-теплого режиму, обладнання основних приміщень, ростових груп меблів, організації навчально-виховного процесу, тривалості безперервного застосування технічних засобів навчання на уроках, організації харчування, організації санітарно-гігієнічної освіти учнів, формування здорового способу життя, самообслуговування учнів тощо. Дотримуючись задекларованих правил і норм в організації навчально-виховного процесу, вчитель зуміє зберегти здоров'я своїх учнів (адже учні, навчаючись в школі, проводять там 75% свого часу).

2) Організаційно-навчальні

Вони в деякій мірі перегукуються із санітарно-гігієнічними вимогами, адже йдеться про:

- щільність уроку (це співвідношення раціонально використаного часу до всього часу уроку), яка повинна бути 60-80%;
- середньошвидкий темп уроку;
- оптимальний розподіл навчального матеріалу;
- доцільність навантаження учнів протягом уроку;
- профілактику втоми, яка досягається чергуванням фронтальних, групових,

індивідуальних форм роботи;

- застосування під час уроку фізкультхвилинок, музикотерапії, вправ для очей;
- диференційовані домашні завдання, які дають змогу кожній дитині утвердитися в своїх вміннях і можливостях без фізичного та нервового перевантаження.

3) Психологічні

Ці критерії передбачають:

- урахування особливих потреб дитини (а особливо тепер, коли інтенсивно впроваджується інклюзивне навчання);
- підтримку зацікавленості дітей, їх успіхів у навчанні;
- використання завдань, які розвивають пам'ять, увагу, мислення;
- створення емоційно-позитивного клімату навчання;
- врахування сили нервової системи, а також лабільності нервових процесів;
- вмиле застосування сучасних здоров'язберігаючих технологій: музикотерапії, кольоротерапії, аромотерапії.

4) Навчально-методичні

Концепція нової української школи передбачає формування у школярів 10 компетентностей, в тому числі і компетентності, пов'язаної із формуванням здорового способу життя: «Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» [3]. А це означає, що:

- тема, мета, зміст уроків повинні бути пов'язані із здоров'ям людини;
- вчителі мають формувати в учнів мотивацію до ведення здорового способу життя;
- поєднувати навчальний, виховний процес, сприяти розвитку учнів;
- використання на уроках не менше трьох видів методів діяльності;
- навчальний матеріал уроку повинен сприяти формуванню в учнів життєвих компетентностей.

Безумовно, сучасний урок має бути здоров'язберігаючим, здоров'язміцнюючим, учити культури здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок. Тільки в тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей і молоді, педагоги спроможні створити здоров'язберігаюче освітнє середовище [5].

Література

1. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – С. 1–6.
2. «Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів». - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derzstan.pdf>.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – 34 с. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
4. Омельченко Л. П., Омельченко О. В. Здоров'ятворча педагогіка. - Х.: Вид. група "Основа", 2008. – 205 с.
5. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=84159&pg=0>.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Важливу роль у забезпеченні позитивних змін у системі освіти має удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня, підвищення психологічної компетентності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної компетентності розглядалися у працях С. С. Вітвицької, О. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк, М. В. Левківського та ін. Проблеми психологічної компетентності педагога як складової професійної розглядаються у дослідженнях О. Дубчак, Н. Мачинської, О. Казаннікової, А. Фрадинської та ін.

Виклад основного матеріалу. З позицій системного підходу професійна компетентність розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань.

Психологічна компетентність [5] вважається однією з визначальних у структурі педагогічної діяльності. Під різними найменуваннями («розуміння учнів», «розуміння душевного стану», «спостережливність» і т. ін.) вона входить до структури загальних педагогічних здібностей.

Важливим елементом у становленні психологічної компетентності педагога на сьогодні є система підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема у форматі курсової підготовки, що здійснюється закладами післядипломної педагогічної освіти. Саме завдання розвитку та удосконалення психологічної компетентності педагога реалізується на основі вивчення насичених тем і спецкурсів: А) для учителів загальноосвітніх предметів: «Психологічні основи організації навчального процесу в умовах особистісно орієнтованого і розвивального навчання», «Культура педагогічного спілкування та емоційна культура вчителя. Взаємодія суб'єктів навчального процесу», «Психологічні основи адаптації та дезадаптації учнів. Види шкільної дезадаптації учнів та способи їх корекції», «Психологія розвитку позитивної навчальної мотивації учнів», «Впровадження методів ейдетики у процес навчання та виховання учнів», «Психодіагностика особистості учнів в системі диференціації», «Емоційне вигорання у професійній діяльності педагога», «Психологічні особливості забезпечення педагогічного супроводу обдарованих учнів у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі», «Шляхи збереження та зміцнення професійного здоров'я педагога»; Б) для учителів-дефектологів, логопедів, учителів індивідуального /інклюзивного навчання, соціальних педагогів: «Психологічний супровід навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», «Психолого-педагогічний моніторинг розвитку дитини», «Психологія індивідуального підходу до дітей з різними нозологіями», «Психологічний супровід профільного навчання та первинного професійного самовизначення учнів», «Психологічні засади формування позитивної навчальної мотивації учнів», «Психологічні особливості розвитку, навчання та виховання дітей при порушеннях інтелектуального розвитку», «Психологічні аспекти та особливості професійної діяльності педагога, що працює з дітьми з особливими потребами в умовах реформування освіти», «Психолого-педагогічний супровід навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»,

«Впровадження методів ейдетики у навчально-виховний процес дітей з особливими освітніми потребами».

Діяльність кафедри педагогіки та психології на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо удосконалення психологічної компетентності учителя змістовно може бути представлена у вигляді сукупності блоків:

1. ««Я» в контексті професії», тобто педагогу необхідно освоїти психологічну інформацію, що описує індивідуально-психологічну своєрідність людини, навчитися співвідносити свою індивідуальність із змістом образу ідеального професіонала;

2. «Я-учень», тобто професійне збагачення педагога відбувається за рахунок засвоєння психологічних знань про закони і закономірності розвитку учня, комунікативного, інтерактивного і соціально-перцептивного рівня взаємодії в педагогічному процесі і розширення індивідуального досвіду побудови конструктивного педагогічної взаємодії.

Найбільш ефективним способом формування даного блоку є, на нашу думку, розширене використання соціально-психологічного тренінгу як форми організації навчальної діяльності.

3. «Я-навчальний предмет». На рівні цього блоку розвиток відбувається за рахунок збагачення когнітивної сфери учителя способами вирішення творчих педагогічних завдань, спрямованих на конструювання фасилітуючих творчий потенціал учнів систем представлення навчальної інформації і актуалізуючи психологічні механізми, що забезпечують самостійну творчу діяльність учнів із засвоєння навчального предмета.

Література

1. Горкуненко П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції [Електронний ресурс] // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf

2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 415 с.

3. Дубчак О, Покладова В, Стефаненко Н. Психологічні умови формування "гнучкої" особистості // Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра. Матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. – К.: 2004. – С. 20–21.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 190 с.

5. Мачинська Н. І. Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця / Н. І. Мачинська // Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – 2013. – № 1. – С. 123-128.

6. Ситарова В. А. Дидактика: пособие для практических занятий: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

7. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов: монография. – СПб., 2002.

УДК 37.091.33:159.9-051

Данік Н. А.

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Психологічна культура педагога – складне поняття, яке включає в себе сукупність знань з психології, вміння використовувати ці знання на практиці, а також

здатність педагога спостерігати за поведінкою дитини, її душевним станом, рівнем розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольовою сферою, рисами характеру; вмінням орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, підбирати способи спілкування з дитиною та колективом учнів.

За А. Б. Орловим, справжня професійна психологічна культура педагога передбачає культуру його переконань, переживань, уявлень і впливів, яка проявляється у відношенні і до самого себе, і до учнів.

Психологічна культура вчителя немислима без культури почуттів, без емоційно-вольової сфери його особистості. Остання передбачає здатність любити, свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, володіти собою, створювати позитивний емоційний настрій та сприятливий психологічний клімат, розуміти почуття учня (емпатія) тощо. Окремі фахівці надають сформованості емпатії особливого значення, вважаючи цю якість одним із засобів не тільки пізнання, а й вміння проникнути в психіку іншої людини, співчувати їй. Емпатія це інтуїтивне пізнання іншого. Для такого пізнання характерне швидке визначення емоційного стану, намірів, думок сприйнятої особистості. В основі емпатії лежить висока чутливість до емоційного і фізичного стану іншої людини, а також високий розвиток сенсорної та емоційної сприйнятливості, глибокий і гнучкий розум. Вона виявляється не тільки в оцінці стану іншої людини, а й у співпереживанні. Співпереживаючи, людина глибше пізнає об'єкт. Здатність до емпатії необхідна всім педагогам.

Важливе значення в психологічній культурі особистості вчителя відводиться педагогічним здібностям і особистісним якостям педагога, які здатні забезпечити досягнення високих результатів у навчально-виховній діяльності, в стосунках та спілкуванні з дітьми.

Завдання вчителя в тому, щоб використати з досвіду інших усе те, що органічно притаманне його індивідуальності, у виробленні свого алгоритму. Формування творчої особистості вчителя неможливе без удосконалення його професіоналізму.

Однією з умов успішної діяльності вчителя є вивчення ним властивостей дитини та закономірностей її психічної діяльності. Спираючись на ці закономірності та властивості, вчитель має можливість обрати найраціональніші шляхи навчання і формування особистості у їх цілковитій єдності. Ефективність навчання школярів певною мірою залежить і від теоретичного, і практичного знання пізнавальних психічних процесів на різних етапах розвитку особистості.

Висока психологічна культура дає вчителю можливість компетентного вибору ефективних форм, методів, засобів навчання і виховання, що є запорукою успішного здійснення педагогічного процесу.

У XIX–XX ст. кожен учитель гімназії (класичної, реальної), користуючись досвідом старших колег, власним досвідом, статтями з газет і журналів, створював свою власну методіку викладання навчальних предметів, яка базувалася на загальних і спеціальних методах. У 20-х роках XX століття пошуки якихось нових, оригінальних методів навчання не увінчалися успіхом. Дидакти, учителі-практики повернулись до використання стандартних (класичних) методів. Методи навчання – це такі способи взаємопов'язаної діяльності тих, хто навчає і тих, хто навчається, які дають останнім змогу оволодівати соціальним досвідом і переосмислювати власний, сприяють визначенню найефективніших у конкретних умовах способів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, спрямованою на досягнення мети навчання.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається тенденція до реформування освітньої системи, ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу, що спрямовані на якісно нові взаємини та форми співпраці. Саме особистість вчителя має володіти певними професійними компетентностями, інноваційним мисленням, критичним баченням різних ситуацій та водночас характеризуватися позитивною «Я» концепцією. Ці професійні пріоритети спонукають педагога до творчого саморозкриття, справедливої вимогливості і тактовного ставлення до батьків, учнів, колег, а також практичні вміння вирішувати нестандартні ситуації, конфлікти, шкільні негаразди тощо. Вище зазначене, дозволяє нам стверджувати про педагогічний такт, що є запорукою високого професійного рівня культури педагога.

Зокрема, педагогічний такт — це значно складніше за звичайний такт. Педагогічна енциклопедія визначає педагогічний такт як міру у системі спілкування з дітьми, уміння обрати вірний підхід у системі виховних відношень [3].

Педагогічний такт сучасного вчителя – це не що інше, як педагогічна майстерність «набути педагогічного такту без педагогічної майстерності неможливо. Педагогічний такт не засвоюється способом заучування, запам'ятовування чи тренування. Він є наслідком творчості вчителя, показником гнучкості його розуму». [1, с. 8].

Педагогічний такт – це завжди творчість і пошук для підвищення професійної культури, щоденне навчання педагога. «І, зрозуміло, якщо є бажання навчатися, то вчитель постійно буде працювати над підвищенням рівня своєї професійної компетентності, щоб у результаті досягти вершин педагогічної майстерності і стати справжнім творчим майстром своєї справи» [2, с. 16].

У психолого-педагогічній літературі питання педагогічного такту висвітлювали такі вчені, як І. Синиця, В. І. Страхов, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші вчені.

Так, І. Синиця розглядав «такт» як почуття міри, вміння поводитися, дотримуватися правил пристойності. Це форма людських взаємовідносин. «Почуття міри, уміння тримати себе у колективі зветься тактом; такт – необхідна умова успішного спілкування між людьми, складова частина їх культурної поведінки» [4, с. 3].

Проте він розділяв загальний і педагогічний такт, застерігав проти спрощеного розуміння педагогічного такту: «Педагогічний – це не просте означення, яке додається до звичайного такту, щоб показати, що педагогічний такт – це тільки запровадження у взаєминах з учнями звичайного такту» [5, с. 11].

І. Синиця підкреслював, що «Педагогічний такт у широкому розумінні – це спеціальне професійне уміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує щодо учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу» [5, с. 31].

І. Страхов стверджував, що педагогічний такт є одним із важливих проявів педагогічної майстерності, що проявляється у системі взаємин учителя та учнів; сприяє встановленню ділового й емоційного контакту між учителем і учнями. Як наголошує учений важливе значення має співвідношення різних його якостей, ступінь інтенсивності їх проявів і зміни кожного з них у відповідності з конкретним педагогічним завданням і об'єктивними особливостями конкретного випадку [7, с. 8].

Педагогічний такт у розумінні В. Сухомлинського передбачає здатність учителя поставити себе на місце учня, бачити себе в учневі та учня в собі [8].

На думку К. Ушинського педагогічний такт – це особливе застосування такту психологічного, а психологічний – це «не що інше, як більш чи менш темне, напівсвідоме зібрання спогадів, різноманітних психічних актів, пережитих нами самими» [9, с. 43]. Педагог виокремлює педагогічний такт як ознаку педагогічної майстерності, підкреслюючи, що саме від його наявності залежить і якість навчально-виховної роботи, і стан взаємин учителя з учнями, і авторитет педагога в «очах» вихованців та їхніх батьків.

Таким чином, ми погоджуємося з міркуваннями К. Д. Ушинського, що педагогічний такт є складовою професійної майстерності вчителя, психологічним інструментом впливу на підростаючу особистість, а також є необхідною умовою для здійснення особистісно-орієнтованого підходу.

Ряд праць учених дають підстави констатувати, що *педагогічний такт* – це почуття міри у застосуванні педагогічного впливу на учнів, коли оптимально враховуються соціальні (не втратити добрих взаємин) та педагогічні (досягти прогресивних змін, тобто розвитку учнів) наслідки; *педагогічний такт* – одна з форм педагогічної моралі; *педагогічний такт* – форма активної морально-педагогічної творчості вчителя, в якій злиті воедино моральна свідомість і дія; *педагогічний такт* – невід'ємна ознака педагогічної майстерності [4, 6, 8, 9].

Ми вважаємо, що для тактовної людини характерне бажання в усьому діяти так, щоб принести найбільше добра і радості іншим людям. Тактовна людина «делікатна» у взаємовідносинах з іншими людьми, намагається вести себе в колективі так, щоб ні своїм зовнішнім виглядом, ні необережним словом не зіпсувати настроїв навколишнім.

З нашої точки зору, варто відмітити, що існує певна залежність між психічним станом педагога, з одного боку, та його здібністю бути тактовним під час уроку – з іншого. Це свідчить про те, що вчитель має вміти керувати своїми емоціями, оскільки емоційна збудливість ускладнює встановлення контакту з учнями і викликає порушення такту, а емоційне похвалення та спокійна рівноваженість допомагають налагодити сприятливі передумови для педагогічного такту.

Думаємо, що тактовний вчитель розмовляє з учнями спокійно та переконливо, поважаючи їх гідність, враховуючи вікові та індивідуальні особливості, ставить обґрунтовані вимоги, добирає оптимальні засоби педагогічного впливу на них. Також тактовність допомагає педагогу успішно вирішувати нестандартні професійні і життєві ситуації, що в свою чергу допомагає уникнути конфліктів, які деструктивно впливають на взаємовідносини вчителя і учня, вчителя і батьків, вчителя і колег по роботі. Здійснивши правильний вибір тактики спілкування педагог здатний управляти не лише своєю поведінкою, але і регулювати навчально-виховний процес. Усвідомлюючи відповідальність за виконання своїх професійних обов'язків, вчитель, перш за все має бути вимогливим до себе, та водночас до учнів і батьків.

Висновки. Отже, педагогічний такт як структурний компонент педагогічної культури, є основою, яка регулює систему складних взаємовідносин учителя в освітньому процесі та визначає його власне «Я», прагнення до самовдосконалення, саморозвитку тощо.

Так професійна компетентність, культура і педагогічний такт ґрунтуються на відповідальному ставленні до професійної діяльності, бажанні систематично підвищувати свій професійний рівень, прагненні досягти успіхів, здобувати авторитет і повагу в учнівському та педагогічному колективах.

Література

1. Білоус І. Професійна етика вчителя / І. Білоус // Завуч. – 2017. – № 5. – с. 8–15.
2. Козак Л. Формування життєвих навичок конкурентоспроможного педагога / Л. Козак // Завуч. 2017. – № 3. – с. 11–20.
3. Педагогическая энциклопедия. – М. : Владос, 2003. – 456 с.
4. Синиця І. О. Педагогічний такт у вихованні дітей в сім'ї / І. О. Синиця. – К.: Радянська школа, 1956. – 35 с.
5. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність / І. О. Синиця. – К.: Радянська школа, 1972. – 167 с.
6. Синиця І. О. Про педагогічний такт учителя / І. О. Синиця. – К.: Радянська школа, 1963. – 188 с.
7. Страхов И. В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов : Саратов. ун-т, 1966. – 280 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. – К.: Освіта, 1988. – 254 с.
9. Ушинский К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинский // Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. –Т. 1. Пер.з рос. / Редкол.: В. М. Столетов та інші. – К.: Радянська школа, 1983. – С. 198–471.

УДК 371.671: 378-054.7

Джус О. В.

ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

Чергова хвиля еміграції українства за межі рідної землі, відкритість кордонів зумовлює актуалізацію питання професійної підготовки молоді, зокрема підручникотворення як її засобу, в українській діаспорі. Цю проблему досліджували Т. Антонюк, Г. Бигар, М. Євтух, О. Пономаревський, С. Романюк та ін. Разом з тим, вони, здебільшого, зосереджували свою увагу на підготовці підручників для початкової та середньої шкіл в українській діаспорі, що й зумовило вибір теми наукової розвідки.

Найбільш інтенсивно українська науково-методична думка в діаспорі розвивалася у час функціонування високих українських професійних освітніх інституцій у державах Заходу. Зміст і структура українських підручників, посібників, курсів лекцій у діаспорі були зумовлені здобутками українства в галузі освіти на рідній землі, в державах осідку студентської молоді, особливостями суспільно-культурного життя українських громад у країнах нового поселення та усвідомленням призначення українства у західному світі.

Зусиллями визначних представників української освітньої справи закордоння вже на початку 1920-х рр. були закладені основи функціонування в позаукраїнському європейському просторі історичної (М. Грушевський, Д. Дорошенко, В. Липинський, С. Наріжний, О. Шульгин); соціологічної (Н. Григоріїв, В. Старосольський, М. Шаповал), філософської (І. Мірчук, Д. Чижевський), філологічної (А. Артимович, Л. Білецький, В. Винниченко, О. Колесса, Л. Мосендз, О. Олесь, Г. Омельченко, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький), психологічної (О. Іванов), економічної (К. Безкровний, М. Добриловський, К. Коберський, О. Мицюк, В. Тимошенко), математичної (О. Вілінський, В. Дяконенко, С. Романовський), фізичної (М. Галаган); біологічної (В. Гармашів, Ю. Русов), хімічної (І. Горбачевський, С. Комарецький), геодезичної (Л. Грабина), астрономічної (Ф. Гула); географічної (С. Рудницький, М. Дольницький, В. Кубійович), агрономічної (В. Доманицький, П. Дубрівний, К. Осауленко, В. Чередиїв) наук; бібліографії та бібліотечної справи (Л. Бачинський, П. Зленко, С. Сірополко); релігієзнавства (О. Лотоцький, І. Огієнко),

мистецтвознавства (Д. Антонович, В. Січинський), етнографії (І. Панькевич, В. Щербаківський), педагогіки (А. Волошин, А. Животко, Б. Заклинський, С. Сірополко, С. Русова), правознавства (О. Ейхельман, К. Лоський, С. Дністрянський, С. Шелухін), кооперації (С. Бородаєвський, В. Коваль, Б. Мартос), лісівництва (Б. Іваницький, С. Колубаїв, М. Косюра, К. Подоляк), ветеринарії (В. Королів-Старий), меліорації (І. Шовгенів), металознавства і металургії (І. Фещенко-Чопівський), прикладної медицини (А. Гончарів-Гончаренко, Ю. Добриловський) та інші [1–6].

Відповідно розвиток цих наукових сфер потребував належного навчально-методичного забезпечення. Якщо процес створення підручників для гуманітарних дисциплін був покликаний вирішувати, окрім власне фахової, мовну, ідеологічну і виховну проблеми, то природничі науки зіштовхнулися також із потребою вироблення української наукової галузевої термінології.

Представники відповідних наукових галузей займалися викладацькою діяльністю у провідних вищих освітніх професійних центрах української спільноти за межами рідної землі: Українському вільному університету, Українському високому педагогічному інституті імені М. Драгоманова, Українській господарській академії, Українській студії пластичного мистецтва та ін. У структурі окремих із них функціонували й видавництва [1; 4; 5; 6]. До прикладу, завдяки зусиллями Українського видавничого товариства «Сіач», створеного 1924 р. при Українському високому педагогічному інституті імені М. Драгоманова з метою задоволення потреб видання «книг наукового змісту, спеціальних підручників та взагалі книжок педагогічного та наукового характеру з усіх галузів знання в українській мові» [1, с. 93], побачили світ «Теорія педагогіки на основі психології», «Дидактика», «Нові методи дошкільного виховання» С. Русової, «Дошкільне виховання» А. Животка, «Школотознавство» С. Сірополка, «Вступ до філософії» Я. Яреми, «Логіка», «Філософія на Україні» Д. Чижевського, «Політична економія» І. Кабачківа, «Ввід до слав'янознавства» Г. Омельченка, «Практична граматики латинської мови» А. Артимова, «Конспект історії всесвітнього мистецтва» В. Січинського, «Сольовий спів» М. Гордаш-Дяченко, «Підручник німецької мови» В. Кушніра, «Українська народна поезія» Л. Білецького, «Загальна гігієна» А. Гончаріва-Гончаренка, «Теорія векторів», «Сферична астрономія» Ф. Гули, «Пропедевтика вищого рахунку», «Аналітична геометрія у просторі», «Алгебраїчний аналіз», «Диференціальне числення», «Вищий рахунок» Є. Іваненка, «Загальна біологія» А. Старкова, «Основи термодинаміки» П. Герасименка, «Основи фізичного землезнання» В. Дольницького, «Експериментальна фізика» М. Лорченка, «Геологія» П. Савицького, «Числення ймовірностей» В. Дяконенка, «Теорія електричності» П. Герасименка, «Зоологія безхребетних тварин» Ю. Русова та ін.

Потреба українського фахового підручникотворення у міжвоєнну добу задовольнялася також Українським громадським видавничим фондом. Його зусиллями були видрукувані «Теорія і практика дошкільного виховання» С. Русової, «Практичний курс науки гармонії» Ф. Якименка, «Шкільна гігієна» В. Гармашіва, «Основи української літературно-наукової критики» Л. Білецького, «Архітектура старокнязівської доби» В. Січинського, «Міцність матеріалів» С. Риндика та інші [1].

Не зосереджуючись детально на аналізі науково-методичного забезпечення професійної підготовки молоді в українській діаспорі, зауважимо, що його виховна складова видозмінювалася під впливом нетотожності західних духовних цінностей, спрямованих на негайне задоволення життєвих потреб та ідеалів українського суспільного життя, скерованих на жертвність в ім'я народу, його мови, культури, які пропагували науковці-емігранти міжвоєнної доби. Особливо загострилося це питання

наприкінці 50-х рр. ХХ ст. через світові геополітичні зміни та утвердження України радянської, усвідомлення факту, що українським переселенцям ще довгий час прийдеться жити на чужині, і, відповідно, реалізації принципу "крос-культурної свідомості". У випадку українців-емігрантів – фактично асиміляції. Разом з тим, навіть побіжний аналіз фахового підручникотворення в українській діаспорі дає підстави зробити висновок про належну науково-методичну підготовку його авторів та уміння йти в ногу з часом задля реалізації провідної ідеї закордонного українства – відновлення незалежності України і підготовка для її розбудови фахівців з європейськими цінностями та загальносвітовими вимогами професіоналізму у різних галузях знань.

Література

1. Мірний Іван. Український Високий Педагогічний Інститут ім. М. Драгоманова. 1923–1933 (історія інституту). – Прага: УВПІ, 1934. – 144 с.
2. Наріжний С. Українська еміграція: Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. – Прага, 1942. – Ч. 1. – 372 с. // Репринтне перевидання (передмова та вступне слово – Л. Винар та А. Атаманенко): – Львів-Кент-Острог, 2008. доп. 232 стор. фотоілюстрацій.
3. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919–1939 (Матеріали, зібрані С. Наріжним до частини другої). – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 1999. – 272 с.
4. Українська Господарська Академія в Ч. С. Р. 1922–1935: Українська Висока Політехнічна Школа на чужині. Т. I. – New York: Видано Абсольвентами Укр. Госп. Академії та Укр. Техн.-Госп. Інституту, 1959. – 248 с.
5. Український В. Університет в Празі в роках 1926–1931. – Прага: Державна друкарня в Празі, 1931. – 200 с.
6. Український Техніко-Господарський Інститут (Подебради, Регенсбург, Мюнхен), 1932–1952: Українська Висока Політехнічна Школа на чужині. Т. II. – New York : Видано Абсольвентами Укр. Госп. Академії та Укр. Техн.-Госп. Інституту, 1962. – 272 с.

УДК 159.942

Довгаль Л. О.

ЕМПАТІЯ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до освіти та до соціокультурної політики в цілому. Це зумовлено переорієнтацією самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Ці зміни в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери викликали появу нової, спрямованої на особистість та гуманістично орієнтованої парадигми освіти. Своєрідним орієнтиром у підготовці педагогічних кадрів могла б слугувати професійна культура вчителя. Адже саме культура фокусує систему ціннісних орієнтацій, які становлять основу суспільних та особистісних уявлень суб'єкта, регулюють його діяльність, реалізуються у засобах та результатах цієї діяльності.

Постановка проблеми. Для навчання характерний високий ступінь включеності емоційної сфери співрозмовників, що реалізується на рівні мети, задач та результатів навчання, так і у плані технологічного забезпечення формування компетентностей вчителя. Емпатійний досвід, отриманий у процесі засвоєння теоретичного матеріалу на лекціях, під час роботи на практичних заняттях, при проходженні практики стає важливою компонентою формування компетентності

майбутніх учителів. Тому розгляд проблеми використання емпатійної діяльності як складової психологічної культури вчителя видається актуальним.

Аналіз наукових джерел, виклад основного матеріалу. В психології емпатія та її еквіваленти – емпатійне переживання, емпатійне розуміння, співпереживання, співчуття досліджуються різними психологічними школами, течіями, які займаються проблемами спілкування, розвитку особистості, її взаємодії в різних видах діяльності.

В трактуваннях суті емпатії не існує єдиного підходу, по відношенню її дефініцій можна виділити п'ять основних тенденцій [5]. В основі виділення напрямків лежить значення, яке надають дослідники ролі емоційно-вольових та когнітивних процесів у протіканні емпатійних процесів.

Таким чином, узагальнюючи ці та інші дослідження, емпатію можна розглядати як:

- емоційний процес, переживання емоційного стану іншого у відповідь на його емоційну поведінку;
- когнітивний процес – розуміння, осмислення внутрішнього життя іншої людини, здатність прийняти роль, перспективу, позицію іншого;
- складний афективно-когнітивний процес;
- взаємодію афективних (емоційних), когнітивних (пізнавальних) і конативних (моторних, дієвих, поведінкових, комунікативних) компонентів;
- цілісне утворення когнітивних, емоційних і моторних компонентів, або ж односпрямований емоційно-когнітивний процес.

Виходячи з вищеописаних досліджень емпатії, ми бачимо, що цей феномен являє собою складну систему взаємозв'язку людини з оточуючим світом. Дослідження Л. П. Виговської структурно-функціональних та генетико-еволюційних закономірностей і тенденцій розвитку емпатії людини дозволило узагальнити існуючі погляди на емпатію і аналізувати її як особливу форму психічного відображення суб'єктом такої об'єктивної реальності, як внутрішній світ іншої людини [3].

Структура емпатії представлена автором як ієрархічна система. Розрізнялась натуральна емпатія (нижчий рівень), особистісно-сміслова та трансфінітна (трансцендентна) емпатії (вищі рівні).

Нижчий рівень розвитку емпатії має, безумовно, рефлексорний характер і обумовлюється біологічними факторами (генотипом індивіда). Механізмами натуральної емпатії є емоційне зараження (емоційний резонанс), інстинкти (О. П. Кропоткін називає їх інстинктами спілкування і взаємодопомоги [6], А. Адлер – соціальним інтересом [1]), ідентифікація (синтонія) і наслідування. Таку емпатію можна спостерігати як у тварин, так і у людини в ранньому онтогенезі у формі співпереживання (переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина через ототожнення з нею).

Особистісно-сміслова емпатія має соціогенний характер, емпатійні переживання когнітивно опосередковані і мають соціальне навантаження (норми, цінності, смисли, ідеали, установки). Завдяки цьому особистісно-сміслова емпатія підлягає довільній регуляції, має більш культурогенний (виховуючий) характер і розвивається в процесі соціалізації. На цьому рівні емпатія виявляється у формі співчуття (переживання власних емоційних станів з приводу почуттів іншого), внутрішнього сприяння (намірів, побудови моделі допомагаючої поведінки), реального сприяння, обумовленого утилітарними мотивами. Даний рівень забезпечується механізмами рефлексії, децентрації, антиципації.

Трансфінітна (трансцендентна) емпатія – найвищий рівень прояву людських емпатійних переживань. Вона може проявитися у формі надспівчуття (єдність Я і Ти) [2, 4 та ін.], трансперсонального спілкування, безкорисної допомоги, альтруїзму і

навіть самопожертви. Механізмами такої емпатії є рефлексія, децентрація, вищі форми антиципації і неадаптивна активність.

Останнім часом посилюється увага до досліджень емпатії в аспекті професійного становлення особистості. На основі аналізу вищезгаданих праць емпатію можна розглядати як інтегральну професійно значущу якість особистості, яка поєднує такі характеристики як чутливість, доброта, доброзичливість, спостережливість, розуміння, тактовність, чуйність, емоційну гнучкість тощо. Емпатійність як якість особистості відображає взаємозв'язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, які виявляються в діяльності, спілкуванні та закріплені в рисах їх характеру. З цього випливає багатогранність феномену емпатії, яка включає в себе відповідні особистісні характеристики, емоційні і вольові якості, потреби, звички, здібності, знання та вміння.

Висновок. Гуманістичний напрямок у розв'язанні глобальних проблем освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості вчителя. На наш погляд, емпатійна спрямованість повинна спеціально формуватися у майбутнього вчителя, який до моменту вибору педагогічної професії вже повинен мати достатньо високий рівень емпатії. Рівень розвитку емпатійності людини, в першу чергу, визначається її спрямованістю, яка передбачає сформованість гуманних, альтруїстичних якостей особистості і відповідну до них просоціальну поведінку. На жаль, у сучасній системі педагогічної освіти не враховуються дані вимоги ні на етапі відбору студентів у педагогічний вуз, ні на етапі формування в них професійних знань, умінь та навичок. Погляд на емпатійність майбутніх педагогів як на професійно важливу якість дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес у педагогічному вузі, розробляти нові технології виховання, у яких би конструктивно реалізовувались суб'єкт-суб'єктні взаєностосунки між педагогом і учнями як повноправними учасниками навчально-виховного процесу.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Виговська Л. П. Емпатія як специфічна форма відображення об'єктивної дійсності / Л. П. Виговська // Духовність як основа консолідації суспільства: Міжвід. наук. зб. – К. : НДІ „Проблеми людини”, 1999. – Т. 16. – С. 76–81.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 1984 с.
5. Дубровина И. В. Современный старшеклассник. Проблемы самоопределения / И. В. Дубровина, А. В. Мудрик. – М. : Знания, 1987. – 64 с.
6. Кропоткин П. А. Этика / П. А. Кропоткин. – М. : Политиздат, 1993. – 496 с.

УДК 159.922.7 (043.3)

Жизномірська О. Я.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

У процесі економічних, соціальних та освітніх змін особистість сучасного формату має вміти презентувати себе як самодостатню, компетентну, відповідальну, креативну та інноваційну людину своєї країни. Ці завдання пов'язані з новими вимогами суспільства та державними стандартами до реформування української освіти. Так, педагоги розуміють та докладають усіх інтелектуальних зусиль для оволодіння учнями певними компетентностями: гнучко адаптовуватися у мінливих,

складних ситуаціях; самостійно та критично мислити; бачити та формулювати проблему, знаходити шляхи раціонального вирішення; грамотно працювати з інформацією, робити аргументовані висновки; бути комунікабельним у різних соціальних взаєминах; самостійно працювати над розвитком особистої моралі, інтелекту, культурного рівня тощо. Водночас особистість педагога має прагнути до особистісних та професійних звершень, життєвого самовдосконалення, успіху та позитивної реалізації власного «Я» в освітньому середовищі. Думаємо, що вчителі високого професійного «гатунку» мають проявляти емоційну стійкість до будь-яких труднощів, уміти злагоджено діяти в критичних ситуаціях, упевнено відстоювати свої позиції, а також «звертатися» до спектру внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (міжособистісних) ресурсів тощо.

З нашої точки зору, особистість педагога має бути психологічно компетентна, внутрішньо змотивована до професійної діяльності, мати інноваційний потенціал, рефлексивне бачення, позитивне мислення, оскільки вище окреслене позитивно впливатиме та визначатиме її стратегію особистісного та професійного «Я» успіху та саморозкриття.

Проблеми психологічної компетентності й готовності учителя до конструктивного діалогу з дітьми набуває чинності в педагогічному форматі. Зокрема, вивчались питання особистісних «Я» - централій та структури інноваційної діяльності педагогів (Б. Житник та ін.), професійного здоров'я, успіху, самовдосконалення (В. Назаренко, Л. Назаренко, С. Одайник та ін.), позитивного педагогічного спілкування, стійких педагогічних позицій вчителів (О. Марченко та ін.).

Метою роботи є окреслення особистісних централій та компонентів інноваційного потенціалу педагогів у викликах сьогодення.

Сьогодні значущості набуває соціальна позиція «Я» педагога в життєвих реаліях та його конструктивна взаємодія з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Як зазначає Б. Житник, особистісна централія вчителя має різну модальність і, зрештою допомагає ефективному його застосуванню нововведень у своєму навчальному закладі. По-перше, гуманістична централія педагога стимулює до налаштування на розуміння кожного учня (думок, ідеалів, цілей, прагнень, переживань); готовність до співчуття; визнання значущості емоційного стану дитини; права на її автономність. По-друге, методична централія педагога стимулює до опанування знань, прикладних аспектів, що дозволяють залучити учня до дослідницької роботи та пошукової активності. По-третє, егоцентрична, - стимулює його до професійного та особистісного самоаналізу, позитивного прийняття себе як особистості, зміцнює віру та впевненість у свої педагогічні можливості та прагнення, робить прихильним до творчої професійної поведінки та психологічної культури. Таким чином, як підкреслює вчений ставлення педагога до різних освітніх змін та нововведень визначає, насамперед, комплекс трьох його централій : гуманістичної, егоцентричної та методичної. При цьому найважливішим фактором є наявність у кожній централії таких складових, як когнітивної, емоційної та поведінкової.

Поряд з цим дослідник рекомендує застосовувати термін «учитель інноваційної орієнтації». Саме інноваційний потенціал педагога у реаліях сьогодення визначає ступінь його готовності до дослідницької роботи, яка залежить не лише від його креативності, але й від рівня сформованості інших важливих компонентів : мотиваційного (прагнення до інноваційної діяльності); методологічного (опанування концептуальних і теоретичних засад дослідної праці, орієнтація у сучасних підходах до вирішення педагогічних проблем, наявність власної професійної позиції); технологічного (вміння обирати інноваційну проблему та тему дослідження,

розробляти програму пошукової роботи, опанування методики напрацювання авторських програм, різних способів упровадження змін у педагогічний процес); рефлексивного (здатність до самоаналізу своєї діяльності та педагогічних проблем, до визначення на цьому фоні цілей та завдань експериментальної роботи).

Отже, домінуюче спрямування інноваційної діяльності, опосередковане переважаючими потребами, ціннісними настановами й орієнтаціями вчителя, його життєвою та професійною позицією, змістом діяльності, ступенем розвитку рефлексивної свідомості та самосвідомості, залежить від рівня сформованості основних компонентів культури професійно-особистісного самовизначення, зокрема позитивної готовності вчителя до участі в проектуванні нових освітніх систем, подоланні психологічних бар'єрів та творчих невдач, органічному поєднанні інноваційної діяльності й особистісно-психологічної культури, володінні різними способами модернізації та систематизації засобів навчально-виховного процесу, задоволеності педагогічною працею, гнучкості, варіативності, критичного мислення, вмінні застосовувати компромісні рішення, орієнтація та визначення позитивних якостей, переваг, значущості учнів, повага педагога до власного «Я» та «Я-іншого», вмінні визначати власні пріоритети в організації та реалізації педагогічного процесу тощо [1].

Розуміємо, що кожен педагог у своєму навчально-виховному закладі прагне досягти успіху та професійного самовдосконалення. Як зазначають В. Назаренко, Л. Назаренко, С. Одайник серед основних складових структури успішної діяльності вчителя є професійне здоров'я, що визначається вдалим професійним самовизначенням, позитивним відчуттям перебування на своїй професійній «ниві», можливістю цілковитої самореалізації в обраній професії та отримання задоволення й натхнення від своєї праці [3].

Водночас О. Марченко робить акцент на «педагогічній позиції» особистості вчителя й трактує окреслене як систему тих інтелектуальних, вольових та емоційно-оцінних ставлень до педагогічної дійсності та діяльності. Ученим виокремлено тактичну та стратегічну позиції педагогів у процесі навчально-виховного простору. Насамперед, стратегічна позиція педагога спрямована на тривалу перспективу, широту мислення й базується на стійких міжособистісних взаєминах, підпорядкованих меті та завданнях освітнього процесу. Натомість тактична позиція вчителя визначається його стратегією, а також залежить від конкретних обставин. З огляду цього, виокремлюють основні педагогічні тактики в ході професійної діяльності вчителя, а саме кінетична, що характеризується досягненням єдиних цілей педагога та учня, дотримуючись позицій «разом», «попереду», «позаду». Рівнева, – передбачає співпідпорядкованість учителя у взаєминах з учнями : «зверху», «знизу», «нарівні». Дистанційна позиція «відбиває» фізичну та духовну відстань між учасниками навчально-виховного процесу : «далеко», «близько», «поруч». Емпатійна позиція вчителя характеризується емоційним розташуванням до учня, яке допускає різного ступеня співпереживання, емпатійної палітри емоцій : «поза», «з», «в». Таким чином, універсальне й сучасне позиційне «розташування» та спілкування педагога зі своїми учнями має переважати позиція «поруч – на рівні – разом – з вами» [2].

Таким чином, особистість сучасного педагога має швидко реагувати на освітні зміни, вміти відстоювати власну думку, перспективно бачити переваги та недоліки власної діяльності, вміти передбачати ризики, професійно виконувати доручення та приймати конструктивні рішення тощо.

Література

1. Житник Б. О. Імперативи педагогічної інноватики сучасної школи. Частина II / Б. О. Житник. – Х. : Основа, 2015. – 96 с.

2. Марченко О. Г. Основи педагогічної майстерності / О. Г. Марченко. – Х. : Основа, 2009. – 112 с.
3. Назаренко В. С. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема : наук.-метод. посібник. Частина I / В. С. Назаренко, С. Ф. Одайник. – Харків, 2015. – 96 с.
4. Туріщева Л. В. Творчість у педагогічній діяльності / Л. В. Туріщева. – Х. : Основа, 2010. – 128 с.
5. Шевченко О. А. Тренінги професійного становлення молодих педагогів / О. А. Шевченко, І. А. Хозраткулова. – Х. : Основа, 2010. – 112 с.

УДК 37.011.3:57

Жирська Г. Я.

ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Актуальність проблеми формування еколого-валеологічної культури громадян сучасного суспільства зумовлена зростанням техногенного впливу на природне середовище і здоров'я людини, змушеної «виживати», всіляко пристосовуючись до умов життя. Ця здатність безпосередньо залежить від ступеня сформованості еколого-валеологічної культури, яку можна розглядати як засіб забезпечення екологобезпечної та здоров'язбережувальної взаємодії з довкіллям. Тому одним з головних завдань освіти є не лише створення умов для розвитку здорової особистості, а й формування у неї стійкої мотивації та звичок здорового способу життя, виховання потреби й умінь збереження у належному стані середовища свого існування тощо. Вирішення цих завдань потребує спеціальної підготовки вчителів, що дозволяє розглядати еколого-валеологічну культуру як компонент професійної культури педагога.

У багатьох психолого-педагогічних працях зазначається, що еколого-валеологічна культура виявляється в системі духовних цінностей особистості, у всіх видах і результатах людської діяльності, пов'язаної з пізнанням і перетворенням довкілля, виражає сутність та якісний рівень взаємовідносин між суспільством і природою. У дослідженні Бойчука Ю. Д. обґрунтовано, що формування еколого-валеологічної культури у людини сприяє розвитку в неї гуманістичних установок, ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, які сприяють становленню екологобезпечної та здоров'язбережувальної поведінки.

Мета даної публікації полягає у розкритті значення спецкурсу «Еколого-валеологічна культура вчителя» для підготовки творчого вчителя біології, зорієнтованого не лише на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи його гуманістичних цінностей як головного мотиву педагогічної діяльності у сфері еколого-валеологічної освіти.

Формування еколого-валеологічної культури майбутніх вчителів природничого напрямку є необхідною умовою їхньої фахової підготовки, оскільки саме вони основною мірою реалізують соціальне завдання з формування еколого-валеологічної компетентності школярів. На це спрямована низка навчальних дисциплін для студентів-біологів у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. Володимира Гнатюка, а також спецкурс «Еколого-валеологічна культура вчителя», метою якого є узагальнення екологічних, валеологічних, психолого-педагогічних і методичних знань та їх суб'єктифікація для формування особистісної значимості й готовності до використання у професійній діяльності.

Еколого-валеологічна культура вчителя біології розглядається нами як складова професійної компетентності, що відображає інтегративну якість особистості

педагога, яка відповідає рівню розвитку її в сфері екологічної та валеологічної освіти. Вона включає систему наукових і практичних еколого-валеологічних знань та умінь, ціннісних орієнтацій, поведінки і діяльності, що забезпечує усвідомлення життя людини та інших істот як найвищої цінності та формує готовність до його збереження. На нашу думку, еколого-валеологічна культура вчителя передбачає як особистісне ціннісне ставлення до оточуючого соціально-природного середовища, так і його готовність брати на себе відповідальність за збереження життя і здоров'я своє і своїх вихованців.

Організація процесу формування еколого-валеологічної культури вчителя біології здійснюється багатогранно на основі дослідження феномену еколого-валеологічної культури, що дозволило виділити її наступні компоненти: інтелектуальний, мотиваційний, діяльнісний, професійний та рефлексивний.

Інтелектуальний компонент еколого-валеологічної культури вчителя біології складають екологічні та валеологічні знання. Це – наукові відомості в галузі теоретичної та прикладної екології, людинознавчі знання із загальної та педагогічної валеології. Вони реалізують світоглядний аспект еколого-валеологічної культури (закономірності розвитку природи й суспільства, відомості про екологічний стан своєї місцевості, своєї країни, фізіологічні основи здоров'я, вплив екологічних чинників на стан здоров'я людей тощо).

Мотиваційний компонент еколого-валеологічної культури вчителя характеризує ціннісно-мотиваційну сферу екологічної та валеологічної діяльності, яку складають особистісні цінності, найрізноманітніші інтереси, потреби, прагнення, наслідування тощо. Про його сформованість свідчать загальнолюдські якості (людяність, гуманність, совітливність, відповідальність, бережливність, чуйність, милосердність), які реалізуються в конкретних історичних та соціально-екологічних умовах буття людини і виявляються у ціннісному ставленні до навколишнього світу.

Діяльнісний компонент еколого-валеологічної культури відображає характер і результативність як навчальної діяльності з оволодіння еколого-валеологічними знаннями й умінями, так і конкретної практичної діяльності з охорони природного оточення та збереження здоров'я оточуючих. Для формування діяльнісного компонента еколого-валеологічної культури вчителя біології важливими є спеціальні уміння: навчально-пізнавальні (уміння працювати зі спеціальною літературою екологічної та валеологічної тематики, готувати повідомлення і доповіді із вивчених джерел тощо) і практичні (уміння передбачати наслідки втручання людини в природні процеси та впливу їх змін на здоров'я людини, уміння співвідносити свої утилітарні потреби з вимогами раціонального природокористування; уміння пояснювати і залучати інших до природоохоронної та здоров'язбережувальної діяльності тощо).

Професійний компонент еколого-валеологічної культури вчителя біології – це спеціальна педагогічна діяльність, що здійснюється відповідно до усвідомленої мети. Він включає: знання та дотримання правил техніки безпеки і поведінки учнів у навколишньому середовищі; уміння організовувати екологобезпечну та здоров'язбережувальну діяльність школярів в освітньому просторі; уміння планувати та проводити уроки і навчальні заняття з предметів еколого-валеологічного спрямування; проведення екологічних ігор; уміння готувати, проводити та оцінювати якість виховного заходу еколого-валеологічного змісту; уміння аналізувати можливості та добирати матеріали для екологічного та валеологічного виховання учнів у позанавчальний час.

Рефлексивний компонент еколого-валеологічної культури складає здатність педагога до аналізу та самоаналізу сформованості еколого-валеологічної культури,

самоконтролю і саморегуляції власної еколого-валеологічної поведінки [1]. Цей компонент є дуже важливим для формування професійної компетентності педагога, оскільки під час рефлексії аналізується й оцінюється досягнення мети еколого-валеологічної діяльності. Вона дає можливість зіставити наслідки роботи із запланованими результатами, з'ясувати ефективність проведених заходів, перевірити рівень засвоєння не лише знань, а й способів діяльності, а також розвиток здібностей і особистісних якостей. У рефлексії виробляються навички критичного мислення, здатність до прогнозування результативності своєї еколого-валеологічної діяльності, складання програми професійного самовдосконалення.

Таким чином, розвиток еколого-валеологічної культури вчителя ґрунтується на засвоєнні системи психолого-педагогічних і методичних знань та практичних умінь з організації еколого-валеологічної освіти і виховання учнів у навчальний та позанавчальний час. Увага звертається на засвоєння сучасних технологій вивчення шкільних курсів «Екології» та «Основ здоров'я» на засадах формування життєвих навичок школярів. Здійснюється вправління у використанні у навчальній практиці найбільш ефективних методів і прийомів для розвитку екологічного мислення та валеологічної свідомості в учнівської молоді, удосконалення методики проведення екологічних ігор, тренінгів та здоров'язбережувальних освітніх технологій, природоохоронних заходів й оздоровчих програм. Еколого-валеологічна культура вчителя має індивідуальний характер, оскільки вона безпосередньо залежить від багатства тих суспільних відносин, в які вступає індивід. Саме на дослідження цього аспекту слід спрямувати наукові пошуки в перспективі. Адже урізноманітнення стосунків педагога з природою і суспільством сприятиме визнанню ним цінності життя і здоров'я кожної людини і довкілля загалом, підвищенню рівня відповідальності особистості за свою еколого-валеологічну діяльність та усвідомлення її наслідків. Вважаємо, що від ступеню сформованості еколого-валеологічної культури вчителя залежить подолання екологічної кризи та оздоровлення нації загалом.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти: Монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
2. Вайда Т. С. Екологічна культура студентів як педагогічна проблема / Т. С. Вайда // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 1. – Херсон: Айлант, 1998. – С. 104–108.

Zencaka A. E.

SIGNIFICANCE OF HIGHER EDUCATION OF LATVIA IN ECONOMIC GROWTH

Abstract

The aim of the article is to clarify the effect of higher education on economic development of Latvia. As a result of the research, measures that shall be implemented, so that by 2020 the situation in the supply of higher education programmes should be relevant to the labor market requirements and should not cause deficit or surplus of specialists of certain professions, will be developed. In the research, methods such as document analysis and statistical research method were used.

The information collected shows that a set of measures implemented so far is not sufficiently effective to promote the attractiveness of higher education in a number of technical specialties, although the employment rate among people with higher education is

significantly higher than those with primary, secondary or vocational education. In today's situation, the distribution of the number of students of higher education institutions among education programmes has a higher proportion in social and humanitarian sciences than in engineering sciences that in the future will lead to deficit of certain professions on the market. The situation is largely related to the acquisition of higher education as long-term intellectual investments and the size of the average wage in these sectors in the country.

Keywords: higher education; human capital, the labor market; globalization; integration, competitiveness; economy.

Introduction

In the changing world, the EU must become a smart, sustainable and inclusive economy. These three complementary priorities will be useful for the EU and its Member States on the way to the high-level employment, productivity and social cohesion. In particular, the European Union has set five ambitious targets, which are to be achieved in employment, innovation, social integration and energetics by 2020. The decisive factor of the state's long-term economic growth and competitiveness is the competitive intellectual resources, so the education and science should be given particular attention, and the effective functioning competence-based education system that is in continuous communication and interaction with the labor market is required.

Higher education plays an important role, whose mission is to train highly qualified specialists meeting the today's labor market requirements. It is necessary to obtain highly qualified human capital and to achieve long-term economic growth.

The European Commission has called the specialization in high-tech and knowledge-intensive areas as one of the EU's key competitive advantages on the global markets. These changes will also determine the fact that specific knowledge, skills and competences, in whose development and improvement the decisive role will be played by higher education and its availability, will become more and more requested.

Since higher education is a basic tool for solving today's global problems, the aim of the work is to analyse medium and long-term labor market forecasts, allocation of resources involved in higher education by thematic groups and to clarify the effect of higher education on the formation of competitive human capital that is the driving force of the economic growth. As a result of the research, measures that shall be implemented, so that by 2020 the situation in the supply of higher education programmes should be relevant to the labor market requirements and should not cause deficit or surplus of specialists of certain professions, will be developed.

1. Forecasts of the Latvian Labor Market's Medium and Long-term Demand

The Latvian labor market forecasts are based on the economic growth and demographic scenarios developed by the Ministry of Economy based on the Latvian medium and long-term growth targets set in the Latvian strategic planning documents – the Latvian Sustainable Development Strategy “Latvia 2030”, the Latvian National Development Plan 2014-2020, the Latvian National Reform Programme “EU 2020”, for the implementation of the strategy. [4]

The labor market forecasts are one of the tools that allow us to prematurely anticipate the formation of mismatches of the labor market in the future and allow ensuring more effective allocation of labor resources in the economy, show the potential development trends and potential risks of the labor market, taking into account expected changes to the structure of education supply, as well as the labor market's dynamics and demand for new competencies and skills. The following as key risk factors of the labor market's development by 2020 are set out:

1. Imbalance of the supply and demand of workforce.

2. Differences in trends of the labor market's development in different regions of the country.
3. Negative demographic trends and an aging workforce.
4. Migration of workforce abroad.
5. Low -level average wage in certain occupational groups.

As a basic problem in Latvia until 2030, the author puts forward disproportions of the labor market, which creates the need for improving the acquisition of education according to the labor market requirements, and an aging population, which creates the need for improving the situation in the health care, social security, work environment improvement and lifelong learning areas, as well as to understand, how to effectively implement the "silver" economy. [5]

2. Analysis of the Situation of Higher Education of Latvia

Today, higher education is a key tool for solving many today's global problems. It must be of high quality, available throughout the life and creativity-oriented education that allows responding to the global competition and demographic challenges, and is one of prerequisites for the existence of the knowledge-based economy.

Higher education is an education level, in which, after the acquisition of secondary education, the coordinated development of personality takes place in academic or professional fields of studies selected by a person, as well as the preparation for scientific and professional activities is performed. In Latvia the higher education has three levels – Bachelor's, Master's and Doctorate. [3]

In table 1 the author has compiled data on the number of Latvian higher education institutions, colleges and students, and teachers involved in them in the period of time from 2013-2015.

Table 1

The number of higher education institutions, teachers, students and graduates at higher education institutions in Latvia, 2013-2015

Serial No.	Academic year	Higher education institutions and colleges	Number of academic staff	Number of students	Number of foreign students	Number of graduates
1	2	3	4	5	6	7
1.	2013./2014.	61	4883	89 663	4475	21 608
2.	2014./2015.	60	4860	85 881	5293	17 390
3	2015./2016.	59	4910	84 282	6465	17 021

Data in table 1 shows that the number of higher education institutions and the number of staff have not increased significantly, but the number of students in a. y. 2015/2016 compared to a. y. 2013/2014 has decreased by 5381 or 6%, and the number of graduates in a. y. 2015/2016 compared to a. y. 2013/2014 has decreased by 4587 or 2.1%, where the most important factor influencing the number of reductions is changes to the demographic situation. Upon decreasing the potential number of students in Latvia, the need for a flexible higher education system, which is internationally open, actualizes and is put forward as one of priority directions of actions of the higher education development in the long-term development strategy until 2030, in which the objective to increase the proportion of foreign students at universities in Latvia up to at least 10% of the total number of students is defined. Latvia has made some progress, as at the beginning of a. y. 2015/2016, the proportion of foreign students already constituted 8% of the total number of students. (See table 1).

Analysing the higher education system, the author concludes that the greatest demand among students is exactly in social science, business and law fields in education programmes that do not meet the economic development trends, as upon developing the national economy, specialists of engineering professions are mostly required.

The problematic situation is characterized by the fact that it is difficult to increase the number of students in natural sciences and engineering, as poor knowledge and little interest in science-related subjects are already at the levels of primary and secondary education. At higher education institutions, 41% of graduates are exactly from social science, business and law fields; other fields have relatively small number of graduates, which causes problems at national level – surplus of human capital in some areas of the economy and deficiency in other areas.

The core of sustainable development of Latvia is the involution of productivity of human, economic, social and natural, including location and space, capitals, responding to the challenges of global trends. Upon decreasing in the number of population and aging the population, it is important not to reduce the value of the human capital base and to increase its productivity. The author believes that the higher education, its availability and quality are becoming increasingly important at household, business and national levels, as well as in the social-economic aspect, and positively affect the economic growth.

Acquiring higher education, a person has an opportunity to adapt to social changes and, by increasing his (her) qualification or retraining, to effectively align with the labor market, resulting in a competitive society and companies that provide the sustainable development and competitiveness of Latvia at the international level.

Conclusions

1. Upon increasing the global competition, it is needed to create a flexible higher education system that is internationally open, widely available, of high quality and able to meet the demand for appropriately qualified specialists according to the development trends in the economy.
2. The highest demand for workforce by 2030 is projected in the progressive industry, material sciences, electronics, ICT and biotechnology, “green” construction that creates the need for the increase in the number of students at higher education institutions in natural and engineering sciences.
3. 41% of graduates of higher education institutions of Latvia are exactly from social science, business and law fields; other fields have relatively small number of graduates that do not meet the economy growth trends and causes problems at national level – surplus of human capital in some fields of the economy and deficiency in other fields.
4. The higher demand in the social science, business and law fields is explained by the fact that poor knowledge and little interest in science-related subjects already at the levels of primary and secondary education whose knowledge is a key factor for studying natural or engineering sciences.

A Set of Measures Recommended by the Author:

1. Promote the attractiveness of higher education, which is closely linked to the qualification and scientific activities of academic staff, which has been falling due to insufficient resources for a long period.
2. Promote the renewal and replacement of faculty and their involvement in continuing education, as "aging" of academic staff can be observed.
3. Widen the supply of the 1st level professional higher education – particularly in technical specialties.

Literature

1. European Parliament (2015), Labour market shortages in the European Union. Study for the EMPL Committee. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542202/IPOL_STU\(2015\)542202_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542202/IPOL_STU(2015)542202_EN.pdf)
2. Ministry of Economics of Latvia (2016). The Informative Report on Medium and Long-term Labor Market Forecasts. https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas_attistiba/dsp/EMZino_06_160616.pdf
3. Ministry of Education and Science of Latvia. <http://www.izm.gov.lv/lv/izglitiba/augstak-izglitiba>
4. On the Approval of the Education Development Guidelines 2014-2020 <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>
5. Sustainable Development Strategy of Latvia until 2030. http://www.pkc.gov.lv/images/LV2030/Latvija_2030.pdf

УДК 17: 37. 013. 42

Зозуляк-Слущик Р. В.

МОРАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬО-СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Професіоналізм фахівців освітньо-соціальної сфери, а саме вчителів, соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників, безпосередньо залежить від гуманістичної спрямованості їх особистості. Тому у студентів цього фаху необхідно сформувати гуманістичну систему світогляду та переконань задля необхідності надання допомоги людині, зміни її життєвої ситуації. А це можливо тільки через формування у них певних груп якостей, а саме:

перша група – *морально-гуманістичні якості особистості соціального педагога* (гуманізм, альтруїзм, емпатійність, доброта, перцептивність, справедливість, терпимість, порядність, відповідальність, обов'язок, честь, гідність тощо);

друга група – *психолого-педагогічні якості*, які забезпечують встановлення ефективних відносин з усіма об'єктами та суб'єктами діяльності (комунікабельність, візуальність, красномовство, фактичність);

третья група – *психологічні характеристики*, які забезпечують придатність фахівця до протікання психічних процесів, стійкий психічний стан, високий рівень емоційних та вольових характеристик;

четверта група – *психоаналітичні якості*, які створюють основу для вдосконалення фахівця як професіонала (самоконтроль, самокритика, самооцінка), а також якості, які відображають стресостійкість (психофізична тренуваність, саморегуляція) [4, с. 69].

Питанням етичних аспектів фахівців освітньо-соціальної сфери займалися науковці А. Бойко, Г. Васянович, І. Зверева, А. Капська, І. Мигович, Т. Семигіна та інші. У їх роботах акцентується увага на ціннісно-гуманістичному характері професії фахівців освітньо-соціальної сфери в цілому. Ми ж розглянемо конкретні особистісні морально-гуманістичні якості та взаємозв'язок їх з етичними нормами та принципами освітньо-соціальної сфери.

Мета статті є виокремлення морально-гуманістичних якостей фахівців освітньо-соціальної сфери.

Детальніше розглянемо найбільш значимі морально-гуманістичні якості фахівців освітньо-соціальної сфери.

Така якість, як *любов до людей (гуманізм)*, допоможе фахівцю налагодити партнерські стосунки. Адже спілкуючись із дитиною, він мусить розгледіти

в ньому позитивні якості, намагання змінити думку про самого себе і таким чином сприяти позитивній трансформації особистості. Саме такий підхід дозволить згодом покращити життєву ситуацію школяра.

Тактовність – це якість, яка передбачає вміння фахівця дотримуватись міри, визначених моральних норм. Здатність урахувати обставини, наслідки своїх учинків, важливість прийнятих рішень мають зумовлюватись професійним тактом спеціаліста, сформованим на основі особистісної якості.

Психологи вважають, що фахівцеві слід сформувати в собі відповідну емоційну позицію, яку визначають як **емпатію** (тонке розуміння, співпереживання психологічного стану іншого). Це необхідна професійна риса й опанувати її – нагальна індивідуальна фахова програма. У діяльності фахівця вона означає розуміти вчинки дитини, співчувати їй, дивитись на ситуацію її очима. Така якість розвивається в міру набуття життєвого та професійного досвіду [3, с. 300].

У формуванні фахівця освітньо-соціальної сфери важливе місце посідають такі моральні чесноти, як **чесність і правдивість**. Перша виступає синтезом моральної цільності думок, дій особистості та виявляється у багатьох сферах суспільного життя через позитивні якості: правдивість, вірність, щирість, відвертість, принциповість тощо. Інакше кажучи, чесність – це прямота вчинків і поведінки, твердість і принциповість, вірність даному слову, які породжені глибоким ідейним переконанням. Невід’ємним мотивом справді морального вчинку була і є чесність. До того ж вона у стосунках фахівця освітньої сфери та дитини – одна з основ взаємної довіри та поваги, що значною мірою впливає на формування між ними партнерських взаємин [2, с. 108].

Правдивість як одна з форм чесності відображає власну моральну потребу в істині, спонукає правильно оцінювати достоїнства, щиросердно та відкрито визнавати й морально осуджувати недоліки як свої, так і чужі. Тобто фахівець не повинен приховувати від себе та інших справжній стан справ.

Чесність і правдивість вимагають, у свою чергу, принциповості, оскільки остання – це свідомий і послідовний захист людиною позиції та поведінки. **Принциповість**, як ніяка інша особиста властивість, є виразником і показником сутності індивіда, його високої свідомості, ідейності, прагнення визнання, а також проявом високого почуття громадянського обов’язку. Принципова людина завжди має власну думку, яка торована шляхом глибоких переконань, і відповідно твердо впевненість у тому, що і як вона робить, до чого прагне. Дана соціально-філософська категорія дуже близька до сміливості та правдивості.

Відомо, що соціальний педагог, як і вчитель, повсякденно спілкується з учнями, які надзвичайно різні за характером, темпераментом, здібностями, фізичними й духовними можливостями розвитку. Цілком природно, що до одних він може виявляти більшу симпатію, ніж до інших. Справа полягає не в тому, щоб фахівець не мав права симпатизувати більше одним учням, ніж іншим; симпатія викликається наявністю відомих властивостей, і якщо вона є, то виникає підсвідомо. Суть у тому, щоб не було несправедливого, упередженого ставлення з боку фахівця до дітей, котрі йому в чомусь менш симпатичні. Кожен учень, з яким працює фахівець, незважаючи на свої властивості, має рівні права на увагу та добре ставлення поряд з усіма іншими. Відсутність об’єктивності, повної справедливості в підході до вихованців підірве моральний авторитет фахівця і буде перешкоджати успіху в соціалізації, а значить, у навчанні й вихованні. Справжній виховник, а саме таким і має бути фахівець, не стане виділяти з учнівського кола улюбленців, тих, хто за будь-якої нагоди старається йому прислужитися, навіть підлеститися [1, с. 198].

Щодо духовних чеснот **співчутливості, душевності**, то їх слід вважати законом окреслених професій. Адже поважати кожну дитину та її близьких – справа

нелегка, це велика робота розуму й серця. Але зовнішня повага – то не основне. Потрібні ще благородна сміливість у поєднанні зі знаннями, мудрою обережністю та спостережливістю. Боязкий, слабкодушкий фахівець небезпечний, бо завжди знайде тисячі можливостей, аби нічого не зробити для дитини. Додамо, що такий спеціаліст намагається не діяти тоді, коли вбачає хоча б деякий ризик для свого реноме та спокою.

Отже, можна стверджувати, що компетентність фахівців освітньо-соціальної сфери, їх ділові якості безпосередньо залежать від морально-гуманістичних чеснот. Не власне моральні якості, а їхнє поєднання з професійними знаннями, навичками і досвідом створюють ту своєрідну домінанту, яка реалізується під час виконання професійного обов'язку. Причому, коли йдеться про професійну мораль фахівців освітньо-соціальної сфери, потрібно не тільки формулювати кодекс відповідних положень стосовно трудової діяльності, а й сприяти виробленню у фахівців здатність до морального орієнтування у складних життєвих ситуаціях, що вимагають високих морально-ділових і соціальних якостей.

Література

1. Васянович Г. Педагогічна етика : [навч.-метод. посіб.] / Г. Васянович; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
2. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості : [навч. посіб.] / Н. М. Вознюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
3. Зозуляк Р. Професія «соціальний педагог» : морально-етичний аспект / Р. Зозуляк // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці : [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – С. 298–302.
4. Професійна етика соціального педагога : [навч.-метод. посіб.] / Марченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. – Луганськ, 2009. – 563 с.

УДК 371.048.4

Кавецький В. Є.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ЗОШ

Відповідно до концепції Нової української школи одним з головних завдань освітніх реформ є створення умов для якісної підготовки учнів до творчої професійної самореалізації. Однак аналіз стану профорієнтаційної роботи в ЗОШ свідчить, що у більшості випадків діяльність шкільних профорієнтаторів не має цілісного характеру: проводяться окремі профдіагностичні методики, елементи профінформаційної роботи, поодинокі профконсультації. Тож важливо створити ефективну модель підготовки молоді до свідомого професійного самовизначення, яку будуть реалізовувати відповідно підготовлені педагогічні працівники. Проблемами допомоги особистості при професійному самовизначенні займався чимало дослідників. Питанням професійної орієнтації і профконсультавання присвятили праці Гільбух, О. Голомшток, Є. Клімов, Г. Костюк, В. Моляко, Є. Павлютенков, В. Симоненко, С. Чистякова, Б. Федоришин, М. Янцур. Чимало сучасних вітчизняних вчених проводять наукові розвідки в царині професійної орієнтації. Так, В. Вострікова визначила педагогічні засади професійної орієнтації старшокласників у навчально – виховному процесі [1], О. Джура окреслив роль освіти в системі факторів професійного самовизначення особистості [2], О. Негривода проаналізувала особливості підготовки майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками [4]. Водночас залишається недостатньо висвітленою проблема

удосконалення підготовки педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл до системної профорієнтаційної діяльності з учнями усіх вікових категорій. Тож **метою** дослідження є аналіз особливостей забезпечення готовності педагогічних працівників до реалізації завдань комплексної підготовки школярів до адекватного професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. З метою підвищення рівня готовності учнів до свідомого вибору напряму професійної самореалізації було опрацьовано програму підготовки оптантів, яка покликана створити умови для адекватного, свідомого і вільного професійного самовизначення, забезпечити процес вибору професії оптантами усією необхідною профорієнтаційною інформацією, виховувати в школярів спрямованість на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення, підготувати учнів до знаходження свого місця в сучасному професійному світі. Відповідно визначені такі завдання: забезпечити належний рівень готовності оптантів до вибору фаху, озброїти учнів знаннями про світ професій, тенденції розвитку сучасного ринку праці, поінформувати їх про мережу навчальних закладів, ознайомити оптантів із основні правила профвибору, закономірностями складання профплану, з особистими індивідуально - психологічними особливостями та можливостями їхнього розвитку, з матеріалами про компенсаторні механізми та індивідуальний стиль діяльності тощо. Високий рівень готовності учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення розглядається як сформованість в оптантів активної позиції щодо розв'язання проблем вибору фаху та позитивного ставлення до праці, належний рівень інформованості про світ професій і обрану ними зокрема, про шляхи професіоналізації, наявність у школярів умінь та навичок роботи з професіографічними матеріалами, уміння зіставляти власні індивідуально – психологічні особливості з вимогами професій, розвивати в собі професійно важливі якості, відповідність обраної учнем професії його інтересам, здібностям і соціальному запиту.

Для реалізації вищезазначених профорієнтаційних завдань на належному рівні необхідно належним чином підготувати педагогічних працівників, які виступатимуть в ролі шкільних профконсультантів. Важливою складовою готовності педагогів до здійснення профконсультаційних функцій є їхнє інформаційне забезпечення, однак дослідження позицій педагогів виявило невисокий рівень обізнаності вчителів щодо теоретичних аспектів профорієнтації: непоінформованість багатьох педагогічних працівників щодо її компонентів (етапів), параметрів готовності школярів до вибору професії, основних чинників впливу на профсамовизначення учнів. Такі поширені формами профорієнтаційної роботи в ЗОШ як бесіди і виховні години не є ефективними з точки зору респондентів. Останні дієвими заходами вважають організацію зустрічей з представниками професії, проведення профорієнтаційних екскурсій, застосування методик, що активізують діяльність самих оптантів. До чинників, що перешкоджають проведенню профорієнтаційної роботи на належному рівні, на думку педагогів, належать: безвідповідальне ставлення самих учнів до проблеми власного професійного самовизначення, вибір фаху оптантами під тиском, насамперед, батьків; недостатню компетентність педагогів, які виступають в ролі шкільних профконсультантів; низький рівень науково-методичного і матеріально-технічного забезпечення профорієнтаційного процесу [3]. Вищезазначені чинники засвідчують необхідність в організації системної підготовки педагогічних працівників до належного виконання ними профорієнтаційних функцій.

З метою забезпечення підвищення рівня готовності педагогічних працівників, які виступають в ролі шкільних профконсультантів до профорієнтаційної діяльності було опрацьовано відповідну системну модель роботи, що включає такі модулі: 1.

Теоретичні основи професійної орієнтації: нормативно – правова база профорієнтації, компоненти (етапи) профорієнтації, основи професіографії, особистість оптанта в системі профорієнтації. 2. Інформаційне забезпечення профконсультантів: динаміка розвитку сучасного ринку праці, соціально – професійні орієнтири школярів, основи класифікації професій, професійно – важливі якості фахівця. 3. Методика роботи з профорієнтаційною програмою: модель профорієнтаційної роботи в школі, координація діяльності педагогічних працівників, які виступатимуть в ролі шкільних профконсультантів, особливості використання форм і методів профорієнтаційної роботи з оптантами, специфіка діяльності з батьками оптантів, параметри готовності учнів до професійного самовизначення. 4. Формування професійної компетентності профконсультантів: методика проведення попередньої профдіагностики, алгоритм профконсультації, робота з професіографічними матеріалами, технологія проведення профорієнтаційних заходів, активізуючі профорієнтаційні методики тощо.

Оскільки, при підготовці школярів всіх вікових періодів для професійного самовизначення, передбачено застосування ділових ігор, групових занять, то з вчителями, практичними психологами доцільно провести тренінг, що включав би запропоновані програмою ділові ігри, а також вправи спрямовані на розвиток особистих якостей самих профконсультантів.

Підсумовуючи зазначимо, що належна підготовка педагогічних працівників, які виступатимуть в ролі шкільних профконсультантів до системної профорієнтаційної діяльності з учнями сприятиме підвищенню рівня готовності оптантів до свідомого професійного самовизначення. Підготовка має бути спрямована на забезпечення мотиваційного (установки і наміри), змістовно-операційного (знання, уміння, навички, компетенції) і орієнтаційного (принципи, переконання) компонентів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в опрацюванні моделей роботи з підготовки педагогічних працівників закладів нового типу і спеціальних закладів до профорієнтаційної діяльності, що враховуватиме особливості їхніх оптантів.

Література

1. Вострікова В. В. Концептуальні підходи до професійної орієнтації старшокласників профільних ліцеїв / В. В. Вострікова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя. – 2007. – Вип. 42. – С. 122–128.
2. Джура О. Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. Д. Джура. –К., 2004. – 17 с.
3. Кавецький В. Є. Психолого-педагогічне обстеження позицій педагогічних працівників ЗОШ щодо виконання ними профконсультаційної діяльності / В. Є. Кавецький // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки». – Херсон : ХДУ, 2016. – №72. – Т. 1. – С. 101–105.
4. Негривою О. О. Розвиток мотивації майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками / О. О. Негривою [Електронний ресурс] Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2010/NiO_8_2010/pedagog/Nehriv.htm

УДК 378:004+37.013.42

Калаур С. М.

**ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ТА ВЕБІНАРІВ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ
СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ**

Нині у вищих педагогічних навчальних закладах йде активне впровадження в освітній процес інформаційних технологій, які спрямовані на вдосконалення професійної підготовки студентів й націлені на досягнення максимального рівня конкурентоспроможності фахівців на ринку праці. Вагому роль у структурі професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери відіграють уміння та навички у галузі розв'язання як особистісних, так і професійних конфліктів. Сучасні психолого-педагогічні дослідження фіксують той факт, що конфлікти сприймаються суб'єктами соціальної взаємодії як неминуче явище, з яким необхідно не тільки рахуватися, але й активно впливати з метою реалізації конструктивної взаємодії.

Відзначимо, що предметом численних досліджень науковців стали форми вияву конфліктів, їх причини, поведінкова характеристика суб'єктів, схильних до конфліктної взаємодії. Зокрема, проблема конфліктів є фундаментальною для психологічної науки (М. Дойч, А. Ішмутаров, В. Мерлін, Е. Еріксон, З. Фрейд, К. Хорні, та ін.). У педагогічній науці українськими конфліктологами накопичений значний науковий потенціал (А. Гірник, Н. Грішина, П. Ковальчук, Н. Мамієва, М. Пірен, М. Цюрупа та ін.). Характеристика компонентів конфліктологічної компетентності представлена у роботах Т. Ковшечнікової, Н. Самсонової, С. Філь, Б. Хасана, Л. Цой, Г. Щедровіцького та ін.

Однак, варто акцентувати увагу, що практичні аспекти вдосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційних технологій під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування мало дослідженні, не повною мірою використовується потенціал мультимедійних презентацій та вебінарів у розвитку конфліктологічної компетентності студентів.

Таким чином, ми поставили собі за мету – дослідити переваги інформаційних технологій, з'ясувати потенціал мультимедійних презентацій та вебінарів під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів.

Насамперед відзначимо, що сучасні інформаційні технології, у розумінні білоруського науковця М. Желдака [2], передбачають сукупність методів і практичних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та представлення інформації, які розширюють знання людей і розвивають їхню здатність до управління технічними та соціальними процесами. Встановлено, що сучасні інформаційні технології є підґрунтям процесу інформатизації освіти та впливають на: поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації; підвищення ефективності навчального процесу на підставі його індивідуалізації та інтенсифікації; адаптацію інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей студентів; активізацію пізнавальної діяльності студентів і підвищення мотивації; інтеграцію різних видів діяльності в межах єдиної методології, яка заснована на використанні інформаційних технологій [4, с. 16].

Погоджуємося із висновком А. Яновського, про те, що «важко навіть уявити в наш час демонстрацію чогось чи навчання без мультимедійного супроводу – презентації» [4, с. 32]. Використання презентацій економить час і насичує необхідною інформацією. П. Ломакин наводить цифри про те, що людина здатна засвоювати приблизно 20% почутого матеріалу, 30% того, що побачила, проте вона здатна запам'ятати понад 50% одночасно побаченого і почутого [3, с. 3–4]. Так під час викладання навчальних дисциплін «Соціальна конфліктологія» та «Соціальне партнерство» на основі використання програми PowerPoint активно створювали презентації, які мали розмітки: маркеровані списки, електронні таблиці, діаграми, гістограми, прикрашали графічними елементами, вставляли готовий рисунок з

Бібліотеки рисунків, користувалися шаблонами. PowerPoint дозволяла наочно подавати повідомлення декількома способами: показ слайдів на екрані, на папері, розміщенням в Moodle.

Науковий термін «вебінар» утворено від «веб» та «семінар». Веб (англ. Web – мережа, павутина) – загальноприйняте позначення приналежності до комп’ютерної мережі тоді як семінар – це інтерактивне навчальне заняття, в ході якого студенти мають змогу виступати з доповідями, ставити запитання, брати участь в обговоренні та дискутувати. Тобто, вебінар, у найбільш загальному розумінні, «означає семінар, який проходить в комп’ютерному середовищі [1]. Зокрема, вебінар як особлива форма організації освітнього процесу з’явилася в кінці 1990-х років, коли в мережі Інтернет стали масово використовуватися конференц-зв’язок. Як відзначає С. Сідоров [1] торговий знак «Webinar» було зареєстровано в 1998 році і його власником є компанія InterCall. Фахівці доводять, що вебінар це своєрідний семінар, який організують на основі Інтернет-технологій, і якому властива інтерактивність.

Вважаємо, що під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування викладачам доцільно самим розробляти вебінари та залучати до цього студентів. З практичної точки зору нами було ініційовано проведення вебінару на тему «Конфлікт у соціально-педагогічній сфері» (рис. 1).

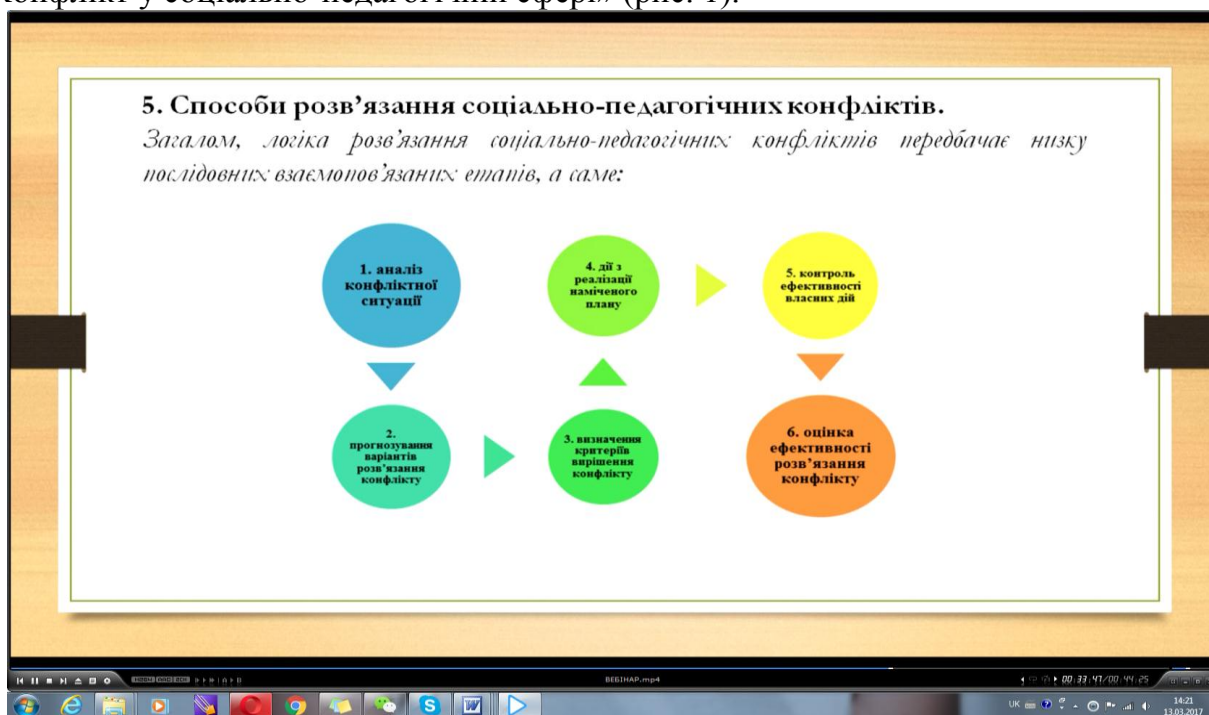


Рис. 1. Фрагмент кадру з вебінару на тему «Конфлікт у соціально-педагогічній сфері».

Загальна тривалість вебінару, розробленого при участі магістрів соціальної педагогіки, 45 хвилин. Він спрямований на висвітлення в інтерактивній формі таких питань:

1. Конфлікт як засіб регулювання міжособистісної взаємодії.
2. Поняття соціально-педагогічного конфлікту. Його динаміка та структура.
3. Ознаки соціально-педагогічного конфлікту.
4. Типологія конфліктів в соціально-педагогічній сфері.
5. Способи розв’язання соціально-педагогічних конфліктів.

Таким чином, можемо підвести підсумки, про те, що використання мультимедійних презентацій та вебінарів дозволяє суттєво вдосконалити інтерактивне освітнє середовище засобами інформаційних технологій під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування. І презентації і вебінари

володіють значним потенціалом у розширенні практичних умінь і навичок студентів щодо розв'язання професійних конфліктів. Вони мають позитивний вплив на формування показників конативного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Література

1. Вебинар как форма дистанционного обучения [Электронный ресурс] // С. В. Сидоров. Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/4-1-0-351>
2. Желдак М. И. Внедрение информационных технологий в учений процесс / М. И. Желдак. – Мн. : Новое знание, 2003. – 152 с.
3. Ломакин П. А. Электронные презентации своїми руками / П. А. Ломакин, А. В. Севостьянов. – М. : Майор, 2004. – 352 с.
4. Яновський А. О. Організація пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / А. О. Яновський : навч.-метод. пос. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 155 с.

УДК 373.3: 808.51

Киричок І. І.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Потреба в розв'язанні важливих соціально-економічних і культурно-просвітницьких проблем ставить нові вимоги до мовної освіти й мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ, оскільки обов'язковою умовою успішної навчальної і майбутньої фахової діяльності є знання логічних основ різних видів спілкування, володіння культурою ділового, професійного мовлення, наявність сформованих умінь публічного виступу, без чого неможлива продуктивна педагогічна діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особлива увага сучасних науковців приділяється розвитку умінь публічної промови, таких як вміння логічно структурувати висловлювання, вибирати коректні мовні засоби його оформлення, надавати емоційно-позитивного забарвлення публічному виступу в контексті вдосконалення комунікативної культури студентів різних ВНЗ (Л. Д. Кісельова, Т. А. Ладиженська, Д. В. Макарова, І. І. Риданова, Г. А. Павловська [1], Т. А. Плєсцова [2]).

Водночас, окремі важливі аспекти методики формування професійного мовлення майбутніх педагогів початкової школи залишаються недослідженими. Не була предметом окремого вивчення проблема формування вмінь публічного виступу у майбутніх учителів початкової школи, для яких вміння володіти словом є обов'язковим компонентом педагогічної діяльності.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми формування вмінь публічного мовлення у майбутніх педагогічних працівників, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми «Шляхи формування вмінь публічного виступу в майбутніх вчителів початкової школи».

Формулювання мети роботи (постановка завдання). Мета дослідження полягає у визначенні форм, методів, розробці методики формування вмінь публічного виступу в майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі теоретичних положень з урахуванням узагальнення даних, отриманих при вирішенні поставлених завдань

дослідження, вивчення і узагальнення досвіду формування зазначених умінь, нами була розроблена методика формування умінь публічного виступу у майбутніх учителів, яка враховує досвід Т. О. Плєсцової [2, с. 17–18].

Дана методика реалізується на трьох етапах навчання, кожен з яких передбачає певні цілі й завдання і кожен з яких спрямовано на формування трьох груп умінь публічного виступу: когнітивного, комунікативно-операційного та оціночно-рефлексивного.

Для досягнення зазначених цілей і рішення задач кожного етапу навчання використовувалися розроблені нами підготовчі та комунікативні вправи, тренінги, що забезпечують ефективне формування умінь публічного виступу.

Метою I етапу було ознайомлення майбутніх учителів з жанром «публічний виступ», формування когнітивних мовленнєвих умінь, необхідних для рецепції публічного виступу. Ми інформували студентів під час евристичної бесіди про специфіку жанру «публічний виступ», здійснювали контроль засвоєння отриманих відомостей у формі опитування.

На цьому етапі нами запропоновано види завдань для майбутніх учителів, серед яких назвемо окремі: виписати із поданих викладачем джерел інформації лексичні одиниці, що мають відношення до певних тем педагогічного характеру, подати ці матеріали для обговорення; схарактеризувати комунікативну ситуацію, визначити адресат публічного виступу, професійну приналежність автора, вид публічного виступу, основні завдання, які ставить автор публічного виступу; скласти список проблем, порушених у публічному виступі тощо.

Завданнями II етапу методики формування умінь публічного виступу визначено детальне ознайомлення студентів з різними видами публічних виступів, із засобами мовного впливу, характерними для публічних виступів; формування комунікативно-операційних умінь публічних виступів різних видів у майбутніх учителів початкової школи.

Окремі види завдань для студентів на цьому етапі: виявити наявні в публічних виступах різні види аргументів, визначити їх призначення, проаналізувати їх структуру; проаналізувати уривок (фрагмент) тексту публічного виступу та визначити спосіб подальшого викладу в ньому змісту (опис, розповідь чи міркування) та ін.; скласти план публічного виступу на запропоновану тему тощо.

Завданням III етапу методики формування оціночно-рефлексивних умінь публічного виступу в майбутніх керівників було ознайомлення з технологією підготовки і створення публічних виступів різних жанрів; формування умінь створювати різні види публічних виступів; аналізувати недоліки та переваги свого мовлення під час виступу.

Нами було запропоновано такі завдання для студентів: скласти на зазначену тему на основі запропонованого плану різні види публічних виступів а) короткий виступ (повідомлення), б) полемічна мова, в) презентація, г) доповідь; зробити коротке повідомлення на вказану тему; виступити з полемічною промовою на захист (спростування того чи іншого твердження) положення; здійснити самоаналіз свого публічного виступу, записаного на аудіо- та відео-носії тощо.

Як показало дослідження, найбільш оптимальними формами навчання студентів, спрямованими на формування умінь публічного виступу, визначено такі: усні публічні виступи, розмова на тему, дискусія, рольова гра, оціночно-змагальні заходи. Серед методів, які сприяють розвитку умінь публічного виступу майбутніх вчителів початкової школи, є такі: інформаційно-рецептивні, проблемно-творчі: метод аналізу ситуацій мовлення, метод аналізу інциденту спілкування, метод «семикратного пошуку», діалоги, різні види вправ, комунікативний тренінг.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, процес набуття умінь публічного виступу здійснюється на основі включення майбутніх учителів початкової школи до активної діяльності з високим рівнем самостійності, що потребує створення відповідного освітнього середовища. Кожна група вмінь публічного виступу в майбутніх учителів початкової школи формується на певному етапі розробленої нами методики формування умінь. Метою I етапу визначено ознайомлення майбутніх педагогічних працівників з жанром «публічний виступ», формування когнітивних мовленнєвих умінь, необхідних для рецепції публічного виступу. II етап методики присвячено детальному ознайомленню студентів з різними видами публічних виступів, із засобами мовного впливу, характерними для публічних виступів, формуванню комунікативно-операційних умінь публічних виступів різних видів. На III етапі методики формування оціночно-рефлексивних вмінь публічного виступу в майбутніх учителів було визначено формування умінь створювати різні види публічних виступів, аналізувати недоліки та переваги свого мовлення під час виступу.

Література

1. Павловская Г. А. Педагогические условия формирования социокультурных умений публичной речи студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис... на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.01. «Общая педагогика и история педагогики» / Г. А. Павловская. – Воронеж, 2011. – 24 с.

2. Плещова Т. А. Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему (английский язык, продвинутый этап обучения): автореф. дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Т. А. Плещова. – М., 2007. – 22 с.

УДК 378.091+373.3:371.1

Кікінежді О. М., Шульга І. М.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

Відповідно до Концепції нової української школи (2016 р.), однією із ключових компетентностей початкової школи, яку потрібно сформувати у підростаючого покоління є «екологічна грамотність і здорове життя», тобто усвідомлення дітьми ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя у повсякденному житті [2, с. 12]. Водночас у контексті реалізації Цілей сталого розвитку до 2030 року, важливим питанням, яке стоїть перед нашою державою є забезпечення гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок і дівчат.

Вищезазначені завдання можливо вирішити шляхом створення у початковій школі здоров'язберезувального середовища як творчо-розвивального та гендерно-освітнього на засадах гуманістичної педагогіки, що дасть змогу розширити культуро-творчий простір для всіх учасників педагогічної взаємодії та забезпечить оптимальні умови розвитку кожної особистості, незалежно від статі.

Водночас зміни, які відбуваються в національній системі початкової освіти вимагають оновлення змісту навчальних дисциплін у вищій школі з точки зору гендеру, зокрема тих, які стосуються питання підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбереження молодших школярів.

У психолого-педагогічній літературі питанням професійної підготовки вчителів займаються А. Адєєва, Т. Бойченко, Ю. Бойчук, Н. Коцур, С. Симоненко, С. Страшко. Особливості впровадження гендерного підходу у систему вищої освіти розкриті у

працях С. Вихор, Т. Говорун, Т. Дороніної, І. Іванової, В. Кравця, О. Кікінежді, О. Луценко, А. Мудрика, Л. Штильової та інших вчених. Проте проблема підготовки майбутнього вчителя до здоров'язбереження молодших школярів на засадах гендерного підходу досі залишається мало вивченою, що зумовило мету нашої статті.

Найбільш дотичною навчальною дисципліною, яка стосується формування у майбутніх педагогів знань та умінь щодо здоров'язбереження молодших школярів є «Методика навчання основам здоров'я», яка читається на факультеті педагогіки і психології ТНПУ ім. В. Гнатюка. Гендерні наголоси у викладанні цього курсу стосуються, на нашу думку, формування у студентів гендерного світогляду, гендерної чутливості та толерантності з метою створення ними здоров'язбережувального середовища для молодших школярів обох статей.

Впровадження окремих гендерних модулів у навчальний курс «Методика навчання основам здоров'я» передбачає розробку нового і адаптацію наявного методичного інструментарію, а саме: навчальних програм, посібників, практикумів, посібників для проведення практичних і семінарських занять. Необхідною умовою впровадження гендерних модулів є врахування гендерної складової при викладанні лекційного змісту дисципліни, на семінарських і практичних заняттях; розробка відповідних спецкурсів; участь в конференціях з гендерної тематики, написання індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових, дипломних та магістерських робіт. Велику роль відіграє правильна організація самостійної навчальної та науково-дослідницької роботи студентів щодо вивчення особливостей впровадження гендерного підходу до викладання предмета «Основи здоров'я» у початковій школі, з'ясування можливих труднощів його інтеграції в зміст предмета тощо. Виявленню майбутніми педагогами гендерних проблем допоможе також порівняння спільного та відмінного між статево диференційованим та гендерним підходами, здійснення гендерного аналізу та експертизи навчальних підручників, друкованих зошитів, інших методичних матеріалів у здійсненні навчально-виховного процесу з основ здоров'я; написання конспектів уроків, моделювання практичних робіт із врахуванням гендерної складової; виявлення позитивних і негативних тенденцій у міжстатевому спілкуванні молодших школярів; їх орієнтації на колективні творчі справи, дружбу та товаришування з «різними біологічно, та рівними соціально» [3, с. 139–140.].

Підґрунтям у роботі зі студентами є принципи гендерної просвіти, розроблені В. Кравцем, Т. Говорун, О. Кікінежді, а саме: 1) науковість, об'єктивність гендерних знань як головної опори у розвінчуванні стереотипів; 2) адекватність їх освоєння віковим можливостям студентів та їх майбутнім вихованцям; 3) позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо життя в статі; 4) суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в учбовому діалозі; розвінчування статевих стереотипів; 5) рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як другорядного [5, с. 10–11].

Для роботи зі майбутніми педагогами рекомендуємо також використовувати матеріали, розроблені Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравцем у межах виконання «Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні» (ПРООН) [Стандарти]. Зокрема, система гендерно-орієнтованих форм та методів роботи включає: *тренінги* («Основні «виміри» тендеру», «Міфи та реальність у переборенні гендерних стереотипів»); *науково-практичні лекції* («Стать та гендер: соціальні феномени», «Засади гендерної педагогіки»); *практикуми* («Гендерна рівність в змісті освіти», «Гендерна експертиза освітніх та виховних програм для початкової школи»,

«Контент-аналіз дитячих журналів», «Приховані проблеми гендерної освіти», «Гендерні настанови у вітчизняній педагогічній спадщині В. Сухомлинського, А. Макаренка, С. Русової, К. Ушинського, Г. Ващенко») [1, с. 1–60].

У процесі інтерактивних занять студенти вчаться визначати спільне та відмінне у статево диференційованому та гендерному підходах; обговорювати проблему фемінізації дитячих освітніх закладів; виявляти елементи «прихованої» дискримінації у навчальних програмах, підручниках, друкованих зошитах, дитячих журналах та інших методичних матеріалах для початкової школи; ознайомлювались із засадами гендерного підходу, особливостями його впровадження у навчально-виховний початкової школи.

Отже, актуальність обраної теми дослідження підтверджуються необхідністю впровадження гендерної складової у зміст навчальних дисциплін у ВНЗ, що дасть змогу підготувати компетентного вчителя нової генерації, який здатен виховати здорових та успішних дівчат і хлопців.

Перспективами подальших розвідок є апробації розроблених навчально-методичних матеріалів для роботи із студентами в системі вищої школи.

Література

1. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. – 2012. – Частина 3. – 282 с. (Програма розвитку ПРООН в Україні).

2. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. – К., 2016. – 34 с. – Режим доступу :

<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>

3. Шульга І. М. Гендерні наголоси в здоров'язбережувальній діяльності майбутнього педагога початкової школи / І. М. Шульга // Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на прикладі українських ВНЗ) : [навч. посібник] / за заг. ред. Н. Світайло. – 2013. – С. 135–140.

УДК 74.015.3:35.035

Клочек Л. В.

ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми. Вивчення психологічних особливостей соціальної справедливості у педагогічній взаємодії обумовлюється викликами сьогодення, коли сучасна людина вимушена виборювати справедливе до себе ставлення держави, соціуму та найближчого оточення. Основи почуття гідності, самоцінності особистості закладаються у шкільні роки, коли у процесі педагогічних взаємодій учнів і вчителів останні виявляють справедливе ставлення до кожного без виключення школяра, з урахуванням його індивідуальних особливостей та життєвих обставин. Досягнення позитивного результату обумовлюється застосуванням діалогічної форми спілкування учасників освітнього процесу. Тому вивчення окресленої проблеми доцільно здійснювати із застосуванням діалогічного підходу.

Аналіз останніх досліджень. У психологічній науці ідея діалогу, започаткована філософом античності Сократом і представниками морально-онтологічної філософії М. М. Бахтіним, С. Л. Франком, П. О. Флоренським, набула свого розвитку в працях психологів Г. М. Андреєвої, І. Д. Бежа, І. С. Булах, О. О. Бодальова, Л. В. Долинської, Г. В. Дьяконова, Б. Ф. Ломова, М. М. Обозова та ін. вчених, які свою наукову увагу акцентували на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників соціальних процесів. Зокрема, вчені Б. Ф. Ломов, М. М. Обозов у своїх

працях підкреслювали, що вплив, який люди здійснюють один на одного під час спілкування, є безперервною взаємодією суб'єктів як партнерів. Г. М. Андреева, Ю. М. Ємельянов у своєму трактуванні діалогу тлумачили його переважно як лінгвістичне явище, водночас наголошуючи на тому, що він відбувається між двома особистостями, кожній з яких властиві свої інтенції. С. Л. Братченко розглядав діалогічне спілкування з точки зору діалогічної спрямованості особистості, яка відображає її індивідуальну комунікативну парадигму, що включає уявлення людини про рівноправне спілкування, яке базується на взаємній повазі та довірі. Вітчизняні вчені І. Д. Бех, І. С. Булах, Л. В. Долинська акцентували увагу на тому, що у педагогічній взаємодії встановлення психологічної рівності між її учасниками, ведення паритетного діалогу забезпечується комунікативною компетентністю суб'єктів спілкування, яка ґрунтується на етично упорядкованому цілісному життєвому досвіді педагога та досвіді міжособистісного спілкування учнів чи студентів.

Постановка завдання. Обґрунтувати доцільність застосування діалогічного підходу вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливістю педагогічної взаємодії є наявність соціальної нерівності, що об'єктивно обумовлюється різними соціальними статусами вчителя й учнів. Тому на практиці досягнення психологічної рівності у взаємодії представників цих категорій виникає не завжди. К. Роджерс з цього приводу зазначав, що слідування дорослого (педагога) гуманістичним принципам у навчанні та вихованні зростаючої особистості залежить від його бажання поділитися своєю владою. Його реалізація забезпечується діалогічністю спілкування вчителя й учнів.

У концепції вченого Г. О. Ковальова діалог виступає як інтерсуб'єктна взаємодія, важливою особливістю якої є те, що її сторони знаходяться у рівноправних і відкритих стосунках, певний час співіснують та здійснюють розвивальний вплив один на одного [3].

Г. В. Дьяконов у своєму розумінні діалогу виходив з його екзистенційно-онтологічного вивчення і тлумачив як багатогранне явище, яке можна аналізувати з різних точок зору: як процес, подію, «спів-буття», «само-буття», «іншо-буття» його учасників [4]. З позицій такого підходу можна розглядати діалогічні стосунки, які встановлюються між суб'єктами педагогічної взаємодії. Так, у плані процесу діалог учнів і вчителя виглядає як використання останнім таких прийомів і технологій, за допомогою яких здійснюється навчально-виховний вплив на школярів. Демонстрування вчителем свого морального ставлення до учнів, спілкування з ними у вимірі загальнолюдських цінностей прищеплює школярам норму ціннісного, справедливого ставлення до іншої людини. Діалог учасників навчально-виховного процесу як подія мислиться ними як така взаємодія, яка є значущою для кожної сторони. І вчитель, і учні в діалозі отримують такий досвід співробітництва, співтворчості, такі позитивні переживання з приводу схожості цінностей, що позитивно позначаються на векторі особистісних змін кожного. Це дає можливість у поточній ситуації сприймати учасниками взаємодії один одного як партнерів, рівних у своїх правах суб'єктів, які працюють на досягнення спільної мети. У плані «спів-буття» діалогічність взаємин учителя і школярів виявляється в дотриманні педагогом тактики ділових взаємостосунків, у застосуванні оптимальних способів організації демократичного спілкування з учнями. Його соціальна справедливість передбачає гуманістичну стратегію управління діяльністю школярів, головним інструментом якого є діалогічність взаємин. Вони визначають «само-буття» кожної сторони педагогічної взаємодії. Предметом оцінювання вчителя стають власні особистісні та

професійні якості, які виявляються чи утворюються у діалогічних стосунках з учнями, та стиль педагогічної діяльності. Школярі, зі свого боку, усвідомлюють своє місце в таких взаєминах, оцінюють власні комунікативні здібності, свою активність у діалозі та здатність до саморегуляції під час ведення дискусії. Адекватна самооцінка кожної сторони педагогічної взаємодії свідчить про справедливе ставлення суб'єктів по відношенню до себе, що передбачає як виправдану самокритику, так і прийняття власних позитивних рис і проявів. У плані «іншо-буття» відкриваються можливості для виходу суб'єктів за межі власне педагогічної взаємодії, що у подальшому дає їм можливість реалізувати потребу в самоактуалізації. Усвідомлення вчителем доцільності своїх справедливих дій щодо учнів, сприймання їх школярами як норми життя, а також справедливе оцінювання учнями результатів діяльності педагога і позитивні переживання останнього щодо цього – все це «виводить» обидві сторони взаємодії за її рамки, формує загальне ціннісне ставлення до людини як такої та потенційно наближає особистість до самоактуалізації.

І. С. Булах, Л. В. Долинська пов'язували процеси самоактуалізації, самовираження особистості з усвідомленням нею своєї активної позиції у взаємодії з іншою людиною. Увага вчених акцентувалася на умовах досягнення рівності психологічних позицій, що означало визнання особистості партнера, її гідності, взаємна повага [2].

У своїх дослідженнях учений І. Д. Бех переконливо доводив, що під час діалогічної взаємодії суб'єкти виявляють активність не тільки по відношенню до предмета спільної діяльності, а й один до одного. Особистість кожного дослідник визначав як діалогічне утворення, становлення якого відбувається у дитячому віці у процесі діалогічних взаємодій. Розроблена вченим дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування вчителів і учнів включає процеси, які спрямовані на активізацію механізмів і внутрішніх детермінант розвитку особистості його учасників. Запобіжником відчуженості між ними є встановлення ціннісно-сміслового консенсусу, який забезпечує через налагодження діалогу досягнення гуманістичних цілей діяльності педагога.

У обох сторін взаємодії виявляється «Ми-переживання», яке створює загальну конструктивну атмосферу діалогу. Таке спілкування сприяє свідомому прийняттю учнем моральних цінностей, які стають особистісними – внутрішнім регулятором його моральної поведінки. Створення сприятливих умов для особистісного розвитку школярів забезпечується таким реагуванням на їхні прояви, що сприяє позитивним моральним перетворенням школярів. У діалозі, на думку І. Д. Беха, обидві сторони мають виявляти ціннісне ставлення як до своєї особистості (що є справедливим по відношенню до себе), так і до партнера по спілкуванню. Вчений наголошував на важливості створення у процесі діалогу учасників педагогічної взаємодії можливостей для вияву «Я-переживань» вихованця, які стають передумовою інтеріоризації моральних цінностей в особистісні [1].

Висновки. Таким чином, застосування діалогічного підходу в дослідженні проблеми психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії зводиться до таких положень: 1) оптимальною умовою для конструктивної взаємодії учасників соціальних процесів є діалогічність їх відносин; 2) діалог є способом вербального спілкування і одночасно феноменом інтерсуб'єктної взаємодії; 3) діалог сприяє особистісному розвитку його учасників і відкриває перспективи їх гуманістичної самоактуалізації; 4) у форматі діалогічної взаємодії встановлюється психологічна рівність між її учасниками, що обумовлює їх домінанту на цінності іншої людини, відкритість у взаєминах; 5) діалогічна взаємодія передбачає здійснення її учасниками освітнього процесу взаємного розвивального впливу, що виявляється в позитивних

змінах в моральному розвитку особистості кожної сторони, в здатності робити моральний вибір, відстоювати власну гідність і вдаватися до справедливих дій по відношенню до іншої людини.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – 116 с.
3. Диалог как форма психологического воздействия. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. Сб. науч. Трудов / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 13–28.
4. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: “Полиграфія”, 2006. – 602 с.

УДК 172. 111:371.4

Коваль О. Є.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МИЛОСЕРДЯ У СТУДЕНТІВ ВНЗ

Постановка проблеми. Впродовж тривалого часу милосердя як морально-етична категорія традиційно не задіювалася до понятійного апарату психологічної науки. Більше того, у радянському минулому термін «милосердя» був виключений не тільки з наукового, а й із офіційного слововживання, оскільки ідентифікувався із релігійною діяльністю та релігійною мораллю, а відтак і розглядався як «пережиток минулого», як щось недостойне радянської людини [7]. Однак у людській свідомості та повсякденні завжди залишалася місце і для розуміння змісту цього поняття, і для прояву даної чесноти у життєствердженні особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові праці присвячувались вивченню даного феномену з релігійної, етико-філософської, педагогічної позицій та в аспекті соціальної роботи. Філософська основа розуміння милосердя закладена у працях стародавніх мислителів: Аристотеля, Конфуція, Піфагора, Платона, Сократа та ін., які відносили дану рису-якість до найважливіших людських чеснот. Теоретичні основи виховання у дітей милосердя, її сутність та умови становлення розкрито у працях Ш. Амонашвілі, В. Бабенко, Л. Безгласної, І. Беха, О. Богданової, М. Болдирева, О. Бондаревської, О. Будугай, Ю. Глінчук, І. Кобільченко, І. Княжевої, О. Матвієнко, М. Монахова, В. Петрової, О. Савченко, Т. Сущенко, О. Якімова та ін. У сучасних філософських (І. Ільїн, В. Зеньковський, Н. Лосский, В. Розанов, В. Соловйов і ін.), а пізніше й у психологічних (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Б. Братусь, Ю. Василюк, Л. Виготський, Є. Головаха, В. Куніцина, К. Муздибаєв, В. Мухіна, Н. Паніна, К. Роджерс, Г. Свідерська, В. Слободчиков, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.) концепціях милосердя розглядається як характерна риса психічного і суто духовного здоров'я особистості. Проблема морального розвитку особистості розкривається у працях Л. Анциферової, Л. Божович, Б. Братуся, Ю. Василюка, Л. Кольберга, Д. Леонтьєва, А. Маслова, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, В. Франкла, Е. Фромма.

Позаяк феномен милосердя тим паче, розвиток милосердя у студентів, досі не досліджувався психологами як самостійне психологічне явище, **метою** нашого дослідження визначено проблему розвитку милосердя у студентів ВНЗ у психологічному вимірі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, у світлі сучасних змін у психології, яка у своїх наукових пошуках дедалі активніше звертається до «найвищих феноменологічних рівнів людського існування» [3, с. 176], вивчення психологічної природи милосердя диктується не тільки дослідницькими інтересами, а й наявним станом міжособистісних стосунків у суспільстві. Якщо звернутися до етимології досліджуваного поняття, то проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що термін «милосердя» походить із П'ятикнижжя, у якому давньоєврейське слово «hesed» (тобто «любляча доброта») виражало принцип ставлення Бога до людей, а також те, що він очікував від людей у їхньому ставленні один до одного: довірливість і вірність [4, с. 349].

У науковій літературі милосердя визначають як жалість, співстраждання, готовність безкорисливо чинити добро кожному, хто цього потребує, діяльно любити слабких і нужденних [8, с. 5]. Відомий український філософ В. А. Малахов вважає милосердя діяльним прагненням допомогти кожному, хто має в тому потребу [6, с. 344–346]. На діяльну природу милосердя вказує також В. О. Білоусова: «Милість серця» – це співчутлива та діяльна любов до людей, до всього живого, готовність допомагати кожному нужденному завдяки великому людинолюбству, милості. Милосердя як чеснота ґрунтується на поважанні достоїнств іншої людини, доброзичливості, чуйності, турботі та активній допомозі [2, с. 85].

І. Д. Бех наголошує, що милосердя – це вчинок, який є вираженням почуттів людини, спрямованих на благополуччя іншого. У вчинку-милосерді обов'язково наявна відкритість внутрішнього світу людини до подібної собі, в іншому разі такий учинок не може бути здійснений [9, с. 344]. На його думку, розрізняють два види такого вчинку. Перший – це вчинок, у якому особистість здійснює акт благодіяння, котрий мотивується її переживанням жалості до іншої людини. Другий вид пов'язаний з актом виправдання, прощення чи пробачення людиною людини. За вияву милосердя як безкорисливого благодіяння відбувається духовне єднання, коли одна особа настільки переймається негараздами іншої, що тимчасово ототожнює себе з нею, ніби розчиняється в ній. Ця емоційна особливість відіграє велику роль у міжособистісних стосунках, у сприйнятті людьми один одного, у встановленні взаєморозуміння [1, с. 218].

На нашу думку найпростішою формою розвитку милосердя у студентів є приклад, який викладач подає студентам. Це часто бентежить тих педагогів, які вважають своїм основним завданням передачу знань і не звикли бути зразковим носієм морально-етичних чеснот. Однак, незаперечним є той факт, що викладач не повинен забувати про вплив, який його дії та поведінка як в аудиторії так і поза нею здійснюють на студентів. Форма пояснення теж є однією з провідних та базових форм розвитку милосердя, адже питання, які виникають у процесі навчання часто носять прихований моральний зміст. Основне завдання викладача – це донести та пояснити морально-етичний аспект будь-якого явища, чи події, яка вивчається у певному академічному курсі. Заохочення також є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, адже студент, який не справляється з тою чи іншою академічною дисципліною, особливо потребує заохочення викладача, стимуляції та мотивації подальшої пізнавальної діяльності.

Незаперечним є той факт, що студентська група – це мала частина соціуму зі своїми ознаками, правилами поведінки та усталеними відносинами. Завданням викладача є створення хорошого морально-етичного клімату на основі поваги до студентів, справедливості, ввічливості та толерантності у відношенні до кожного. Викладач повинен піклуватися про наявність балансу між змаганням та співпрацею,

про психологічну комфортність «слабких» студентів у групі, про загальну відповідальність та здатність працювати в колективі.

Сучасний студент є не лише активним членом групи, а й членом сучасної сім'ї, яка покладає на нього не так багато зобов'язань. Науково-технічний прогрес та загальний високий рівень життя значно спростили перелік обов'язків молодого людини, такі як допомога по дому чи по господарству. Це в свою чергу призвело до формування егоїстичного покоління, зосередженого на собі і на власних потребах [5, с. 526]. Лише невеликій частині його представників вдалося навчитись акцентувати увагу не лише на власній особі, а й на проблемах інших людей, що для майбутніх фахівців є вкрай важливим.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, сучасне покоління, незважаючи на загальний незадовільний рівень морального виховання, все ж робить значні кроки для його покращення, реалізуючи теоретичні концепції, форми та засоби розвитку милосердя у студентів на практиці. Однак, нові і ще незначні розробки у психологічній площині розвитку милосердя не мають одного конкретного спрямування, що робить дану проблему актуальною та відкритою для вивчення.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. – К., 1997. – 192 с.
3. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: Монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
4. Гусейнов А. А., Апресян Р. Г. Этика: учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
5. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в Американській школі (1830–1990): дис. ...доктора пед. наук: 13.00.01 / Жуковський Василь Миколайович. – К., 2004. – 536 с.
6. Малахов В. Милосердя // Малахов В. Етика: Курс лекцій. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
7. Милосердие // Настольная книга священнослужителя: [в 6 т.]. – Т. 6. – Тематический материал для проповеди. Евхаристия – Молитва. – М., 1988. – С. 308–326.
8. Милосердие. Учебное пособие / Под ред. М. П. Мчедлова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН) – М., 1998. – 214 с.
9. Свідерська Г. М. Морально-психологічна природа феномену милосердя / Г. М. Свідерська // Пробл. заг. та пед. психології : зб. наук. пр. – 2011. – 13, Ч. 4. – С. 343–350.

УДК 374.7

Когут О. І.

АНДРАГОГІКА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Андрогогіка як наука про навчання дорослих людей зародилася хронологічно раніше, аніж освіта дітей. Проте історично склалося так, що навчанню дітей надавали більшої уваги. Упродовж століть формувалося переконання, що найважливіше – передати дитині знання, уміння та навички, необхідні для вступу у «світ дорослих».

Актуалізація педагогічних пошуків вчених, методистів, вчителів-новаторів по удосконаленню навчально-виховного процесу призвела до появи великої кількості новітніх технік, методик, педагогічних технологій. Існує багато наукових праць, де вони описані, зроблено науковий та методичний аналіз змісту освіти. Однак, в основному ці праці зорієнтовані на школу або вищий навчальний заклад, а не

післявузівську підготовку. На сьогоднішня виникла вкрай актуальна проблема – визначити методологічну основу, на якій базується освіта дорослих, зокрема і післядипломна освіта, а також новітні підходи, принципи навчання. Це зумовило актуальність постановки проблеми дослідження.

Останнім часом питанням післядипломної освіти присвячено багато наукових та науково-методичних праць, які стосуються різних аспектів функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У них розглядаються загальнометодологічні питання (І.Анциферова, І.Белецький, В.Демчук, В.Дивак, Ю.Завалевський, В.Зарипова, В.Олійник, Н.Протасова, Т.Сущенко), проблема професійного становлення молодого вчителя (Б.Дьяченко). У витоків андрагогіки як самостійної науки стоять вчені: М.Ш.Ноулз, Р.М.Сміт, П.Джарвіс, Д.Савічевич, Б.Самоловчев, Ф.Пеггелер, Т.Тен Хааве, Л.Турос та ін.

Змейов С.І. визначив андрагогіку (від грецького «aner», «andros» – дорослий чоловік, зрілий чоловік + «ago» – веду) як науку про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються і навчають організовувати процес навчання [1; с. 69]. Вибудоване за аналогією до слова «педагогіка», поняття має грецьке походження (андрос – чоловік, людина; агогейн – звістки). Буквальне значення андрагогіки – це «ведення дорослої людини» (людиноведення).

Андрагогічна модель навчання «... будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії навчання дорослих: самостійність навчання; опора на життєвий досвід; індивідуалізація навчання, створення власної програми навчання; системність навчання; конкретність навчання; актуалізація результатів навчання; елективність навчання, тобто надання тому, хто навчається, свободи вибору мети, змісту, форм, методів, термінів і місця навчання; розвиток освітніх потреб. В андрагогічній моделі головна роль належить тому, хто навчається. Доросла людина стає рівноправним суб'єктом навчання» [2; с. 5].

В андрагогічних моделях суттєво змінюється роль викладача. На зміну традиційним формам занять, таким як лекційні та семінарські заняття, повинні прийти нові. Тому в системі післядипломної освіти особливої ваги набуває питання компетентності викладача, який працює з дорослими. Це повинен бути професіонал у своїй галузі, який володіє широкими інтегрованими знаннями, прийомами міжособистісного спілкування, може використовувати різноманітні методики, новітні технології навчання дорослих.

У роботах Н.Протасової андрагогічний підхід розглядається як концептуальна основа розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, і це пояснюється тим, що «...для дорослого фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших; андрагогічний підхід базується на використанні внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку, самовдосконалення» [3; с. 38].

Модернізація всієї системи післядипломної освіти передбачає оновлення на змістовому і процесуальному рівнях, які взаємопов'язані між собою, однак введення процесуальних інновацій потребує підвищення педагогічної майстерності викладачів і методистів, які повинні оволодіти новою для них методикою моделювання, проектування, активних та інтерактивних методів, різноманітних соціально-педагогічних та психолого-педагогічних тренінгів, ділових ігор, креативної практики.

Існуюча в ІІПО система курсів підвищення кваліфікації потребує організаційних змін, а також перегляду встановлених нормативів ліцензування освітньої діяльності.

Невирішеною залишається проблема елективної диференціації. Складність реалізації пов'язана з типовими програмами, які діють протягом не менш як п'яти

років, що зумовлено ліцензуванням закладів. Тому важливим питанням сьогодення є модернізація навчальних планів і програм у бік суттєвого збільшення варіативної складової у змісті, що дасть змогу у більшій мірі задовольняти запити педагогів.

Отже, післядипломна педагогічна освіта, організація курсів підвищення кваліфікації повинні набути ознак гнучкості, мобільності й оперативності, ситуативно реагувати на швидкі зміни в системі освіти країни й оновлені потреби й запити педагогічних працівників, базуючись на андрагогічних принципах навчання.

Література

1. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых /С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
2. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка: теоретичний аспект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//http:// lib.iitta.gov.ua/6919](http://lib.iitta.gov.ua/6919)
3. Протасова Н.Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : [навч.-метод. посіб.] / Н.Г.Протасова. - К. : Вид-во УАДУ, 2000. –160 с.

УДК 373.3(075.2)

Кодлюк Л. І.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Реформування змісту вітчизняної іншомовної освіти детермінувало введення у навчальний процес нових методів, засобів та форм організації навчальної діяльності, які покликані стати своєрідним ключем для досягнення провідних цілей дисципліни «Іноземна мова». Чільне місце у контексті новітніх інновацій відводять інтерактивному навчанню як одному із провідних напрямів сучасної школи. Науковці розглядають його як одну з ефективних форм стимулювання активності учнів до мовленнєвої взаємодії [3, с. 168].

Варто відмітити, що результативність впровадження у навчальний процес інтерактивної технології невід’ємно пов’язана із умінням педагога майстерно їх використовувати. Кожен учитель вибудовує власну модель навчальної діяльності, залучаючи для цього різноманітні засоби. Серед них ключове місце слід відвести відповідному дидактико-методичному забезпеченню, «серцем» якого є підручник. Проблема наповнення змісту навчальної літератури інтерактивно-спрямованим матеріалом є актуальною у науковій думці і слугує гарантією ефективності збагачення учнів знаннями, оволодіння ними певними навичками та уміннями.

Питання обґрунтування сутності, структури та змістового наповнення інтерактивного навчання не є новим у науці. Воно стало предметом активного вивчення низки учених (В. Мельничук, С. Ніколаєвої, О. Пометун, Л. Пироженко та ін.), у результаті чого отримано чимало варіантів її ефективного вирішення. Ключовим у контексті нашого дослідження вважаємо напрацювання В. Редька щодо місця інтерактивних технологій у змісті підручників з іноземної мови.

Мета тез полягає у розкритті потенційних можливостей навчальних книг з іноземної мови для формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності у процесі інтерактивного навчання.

Сьогодні пріоритетними вважаються ті методи у системі навчання іноземних мов, які сприяють реалізації її провідних підходів – комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, діяльнісно-орієнтованого, культурологічного та рівневого. Педагогічний термін «активні методи та форми навчання» об’єднує групу технологій, використання яких забезпечує високий рівень активності навчальної діяльності учнів.

Останнім часом набув поширення термін «інтерактивне навчання», який розглядають як сучасну форму активних методів [5, с. 279].

Визначення цього феномену знаходимо у працях О. Пометун. Науковець стверджує, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [4, с. 7]. Його впровадження у навчальний процес сприяє реалізації низки цілей: 1) розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел; 2) можливість перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя; формування глибокої внутрішньої мотивації [1, с. 71].

Суттєвою особливістю інтерактивного навчання є те, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної та рівноправної взаємодії усіх її учасників. Тобто оволодіння іншомовною мовленнєвою компетентністю здійснюється не лише в режимі «учитель – учень», а кожен школяр отримує можливість виступити комунікантом у парній чи груповій формах діяльності. Функція педагога у цьому процесі переважно зводиться до стимулювання їх самостійно здійснювати пошук шляхів досягнення визначених цілей.

Одиницею інтерактивного навчання є *інтерактивна технологія*, яка віддзеркалює, як нами зазначалося вище, практику впровадження комунікативно-діяльнісного підходу і слугує його визначальною характеристикою. Інтерактивна технологія покликана зробити діяльність тих, хто навчається, максимально продуктивною шляхом підвищення рівня їхньої пізнавальної активності відповідно до цілей навчання у межах сфер, тем, ситуацій спілкування та за допомогою відповідного мовного й мовленнєвого матеріалу, дібраного з урахування комунікативних потреб [2, с. 226].

Широке використання інтерактивної технології у змісті шкільних підручників з іноземної мови певним чином слугує показником їх наукової цінності, на чому неодноразово акцентує увагу відомий фахівець у галузі підручникотворення В. Редько. Дослідження ученого дали змогу визначити критерії ефективності застосування цих методів: мотивація навчання; пізнавальна активність; активізація мислення; активна інформативність; співпраця в колективі та результативність [3, с. 171–172].

Інтерактивну технологію у навчанні іноземних мов класифікують за формою їх виконання, в межах якої виділяють певні види [5, с. 282]. Коротко розглянемо ці методи. Чільне місце у навчанні іноземної мови, не лише на його початкових етапах, але і для основної та старшої школи, займають ігрові форми інтерактивної технології. У навчальній діяльності вони представлені методами «ділова гра», «діловий театр», «інтерв'ю», конкурси практичних робіт з їх обговоренням, моделювання ситуацій, проектна методика та кейс-метод. До дискусійних форм інтерактивної технології відносять евристичну бесіду, «мозковий штурм», «круглий стіл», «акваріум», рольову дискусію, обговорення аудіо- та відеозаписів тощо. Характерним для них є наявність діалогу, обговорення спору, обмін досвідом, думками, ідеями тощо. Вартими уваги є тренінгові форми інтерактивної технології (мають змогу задіяти дискусійні та ігрові форми), які відображаються комунікативними тренінгами, практичними груповими та індивідуальними вправами, колективним рішенням творчих завдань тощо.

У змісті шкільних підручників згадані вище методи відтворені у творчих комунікативних завданнях та мовленнєвих ситуаціях, які стимулюють учнів здійснювати узагальнення та порівняння, навчають інтегрувати інформативний

матеріал в межах вивчених тем у різних видах навчальної діяльності, сприяють засвоєнню нового матеріалу, опираючись на уже набуті знання, сформовані навички та вміння.

Застосування інтерактивної технології, представлені у змісті шкільних підручників, оптимізує процес навчання іноземної мови і робить його ефективнішим. Таке навчання сприяє не лише формуванню іншомовної комунікативної компетентності, а й забезпечує розвиток інтелектуальних здібностей, аналітичного мислення та розвиває творчу особистість. Перевагою інтерактивної технології є одночасне залучення учнів з різним рівнем навченості до активної комунікативної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні особливостей формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності засобами підручника з іноземної мови шляхом використання інтерактивного навчання.

Література

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. –176 с.
2. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
3. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. М. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. М. Пометун. – К. : вид-во «А. С. К», 2004. – 192 с.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах : колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.

УДК 373.6(075)

Козира В. М.

ДЕЯКІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Більш корисно навчитися декількох мудрих правил, які завжди будуть тобі у нагоді, ніж навчитися багатьом непотрібним для тебе речам
Сенека

Інтерес до технології розвитку критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні близько десяти років тому. Натомість в освіті США та Канади цей напрям навчання розвивається вже майже півстоліття. Критичне мислення сприяє переходу від навчання, орієнтованого на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення. На думку О. Пометун, найважливішим аспектом критичного мислення є його відповідність вимогам демократизації освіти та суспільства. Воно є дієвим способом виховання демократичного менталітету громадян [1].

Здатність критично мислити є досить цінним умінням для людини 21-го століття, вимушеної практично безперервно перебувати під інформаційним тиском і численними спробами інформаційного маніпулювання свідомістю громадян, в комунікаційних контактах із іншими людьми. До цього додаються швидкі соціально-економічні зміни і трансформація щоденного буття.

Відсутність системної роботи з медіа грамотності, нездатність більшості дорослих відрізнити факти від думки, виявити недостовірну інформацію, так само як і нездатність знайти потрібну правдиву інформацію, – це наслідки недостатньої уваги освіти до розвитку критичного мислення.

Критичне мислення є мисленням вищого порядку. Воно спирається на отриману інформацію, усвідомлене сприйняття власної розумової діяльності в оточуючому інтелектуальному середовищі та діяльності інших. Однак рівень критичності визначається як обсягом знань, так і особистісними якостями, установками, переконаннями. Критичність особистості повинна бути напрямлена перш за все на самого себе: на аналіз і оцінку своїх можливостей, особистісних якостей, вчинків, поведінки в цілому [2].

Розпочинаючи роботу з учнями за технологією розвитку критичного мислення, вчитель має усвідомлювати, що навчити учнів мислити критично можна, якщо мислити критично самому. Критичне мислення формується поступово, воно буде результатом щоденної праці. З чого ж можна почати педагогу?

Ефективними є наступні **стратегії розвитку критичного мислення**.

1. *Використовуйте «пустопорожній час».* Ми часто відволікаємось і витрачаємо наш час на непотрібні речі (перекладування каналів телебачення, безцільне «блукання» в інтернеті чи соцмережах, самозвинувачування чи жаль щодо минулого), що не приносять нам ні продуктивного результату, ні задоволення. Тож чому б не використати цей час на тренування мислення?

Наприклад, наприкінці кожного дня можна проаналізувати: про що я сьогодні думав? коли я мислив при цьому про якісь дурниці, а коли, навпаки, думав продуктивно? що я сьогодні зрозумів нового? чи дозволив я сьогодні якійсь негативній думці мене «вимкнути» на якийсь час? якби можна було б повторити цей день – щоб я подумав, зробив інакше? чи впливали на мене думки інших, чи я діяв відповідно до власних переконань і цінностей?

Якщо робити це регулярно – наше мислення почне змінюватися.

2. *Працюйте над однією проблемою щодня.* Це можна робити навіть на ходу, наприклад, по дорозі з роботи. Подумайте, які проблеми перед вами зараз стоять. Відкиньте ті, на які ви не можете впливати самостійно. Потім оберіть проблему, яка вам під силу. Вивчіть її з усіх боків: з яких елементів вона складається, як стосується ваших цілей та потреб? Виясніть, яка інформація вам потрібна для ширшого розуміння та вирішення проблеми. Потім зберіть інформацію й продумайте ресурси та дії: що можна зробити в короткостроковій та довгостроковій перспективі; що вам для цього потрібно? Продумайте стратегію дій та контролюйте їх.

3. *Ведіть інтелектуальний щоденник.* Кожний тиждень записуйте його в такому форматі: опис емоційно значимої для вас ситуації, вашу реакцію на неї, її аналіз та оцінку, що ви взнали про себе? що б ви зробили інакше, якби можна було б повторити цю ситуацію?

4. *Перебудуйте характер.* Виберіть одну інтелектуальну рису – наполегливість, співчуття, сміливість, смиренність тощо – та розвивайте її протягом тижня. Наприклад, обравши смиренність, фокусуйтеся на моментах, коли ви визнаєте, що ви – неправі, а також на моментах, коли ви відмовляєтесь це визнавати навіть тоді, коли погоджуєтесь з доказами цього. Спробуйте розширити ваші знання, переконання та прийняти інші думки.

5. *Зменшуйте рівень егоцентризму.* Людині властиве егоцентричне мислення – несвідомий нахил на свою користь. Спостерігайте за собою у таких ситуаціях: коли я думаю егоцентрично? чи говорю часом ірраціонально – аби отримати свою вигоду? чи намагаюся нав'язати свою волю іншим? Зафіксувавши такі моменти, спробуйте

вдатися до саморефлексії, задавши собі такі питання: а що б в такій ситуації відчувала та зробила раціональна людина?

6. *Перегляньте свій погляд на речі.* Ми живемо у світі, де часто ситуація є вже певними чином «визначена» соціальними нормами, правилами, цінностями тощо. І те, як визначена ситуація, впливає на те, як ми відчуваємося в ній і як ми діємо. Але насправді кожна ситуація може бути визначена багатьма способами – в цьому і закладено можливості для нас. Кожен з нас в силі дивитися на проблеми чи «негативні» ситуації під іншим кутом зору, побачити в них конструктивні, позитивні моменти, знайти шляхи виходу і бути щасливішим.

Наприклад, можна створити список 5-10 негативних ситуацій, де ми відчуваємо себе сердитими, незадоволеними, розчарованими тощо. І до кожної з них знайти альтернативні бачення і модель поведінки. У складних ситуаціях ви можете зробити так, як радить мудрий англійський дитячий вірш: «For every problem under the sun, there is a solution or there is none. If there be one, think til you find it. If there be none, then never mind it». (Відкладіть думки про цю проблему на якийсь час – тоді вихід може знайти вас сам!).

7. *Працюйте зі своїми емоціями.* Щоразу, коли ви відчуваєте негативні емоції, спитайте себе: які мої думки привели мене до цього? як інакше я можу подумати про те, що мене так турбує? Можливо щось в цій ситуації є смішним, цікавим, новим досвідом. Якщо ви знайдете відповіді на ці питання – ваші емоції неодмінно змінюватимуться.

8. *Проаналізуйте вплив групи на ваше життя.* Час від часу задавайте собі питання, як на вас впливає той чи інший колектив, група, соціум: яку поведінку від вас очікують? що забороняють робити? як насправді вам давно хотілося б поводитися згідно особистих норм та цінностей?

Підсумовуючи, підкреслимо, що розвинуте критичне мислення дає людині: відчуття свободи власної волі; розширення горизонтів бачення світу; можливість знаходити та приймати певні важливі істини для себе; глибоке розуміння себе, своїх цінностей та потреб; сміливість приймати рішення; гнучкість та кращу адаптацію до змін; врівноваженість та спокій здатність протистояти інформаційному тиску; вміння знаходити та знешкоджувати маніпуляції; толерантність до думок інших людей; екологічне ставлення до членів колективу, але водночас вміння орієнтуватися в першу чергу на свої власні цінності тощо.

Усі перелічені вище якості особистості можуть збагатити життя педагога та будуть фундаментом для розвитку критичного мислення учнів.

Література

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати: науково-методичний посібник / За наук. ред. О. І. Пометун. – Харків, 2007. – 190 с.
2. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

УДК 159.9:37.011.3–051

Колісник О. Г.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спостереження ситуації в навчальному закладі (тематика звернень з боку педагогів та учнів, аналіз конфліктних ситуацій в системі вчитель – учень), результати досліджень, обмін думками з колегами, приводять до висновку, що далеко не всі педагоги приділяють належну увагу теоретичним знанням про вікові

можливості та індивідуальні особливості дітей. Практика показує, що в даний час навчання і виховання слабо опираються на комплекс наявних психологічних знань про розвиток дитини та формуванні її особистості.

У сучасних освітніх установах все ще недостатньо враховуються вікові інтереси та особливості дітей – і у змісті, і у формах проведення ігрової, навчальної діяльності, в організації виховних заходів і, головне, у спілкуванні з школярами. Вчителі, які працюють з дітьми не один рік, часом володіють надзвичайно бідними і одноманітними відомостями про психологічні особливості своїх учнів.

Як зазначає Л. А. Лазаренко, «сучасна ситуація показує низький рівень психологічної компетентності педагогів, робота яких не орієнтована на врахування психологічних станів дітей, на своєрідність дитячих мотивів навчання, праці та поведінки, внутрішньокolleктивних відносин, робить цю роботу багато в чому формальною і породжує в освітньому середовищі негативні явища».

Потреба у вчителях, здатних зайняти особистісно – гуманну позицію щодо вихованця й щодо себе, висуває в розряд **актуальних проблему психологічної просвіти педагогів, насамперед підвищення їх психолого - педагогічної компетентності.**

Учитель повинен не тільки досконало знати свій предмет, а й володіти психологічними знаннями і педагогічною майстерністю, вивчати внутрішній світ дитини, її родину, корегувати міжособистісні взаємини в колективі, які позитивно чи негативно впливають на емоційний, інтелектуальний, соціальний розвиток дитини.

Кожен педагог повинен бути психологічно освічений та психологічно компетентний, тобто здатний ефективно використовувати психологічну освіченість на практиці.

Психологічна компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок з психології; чіткість позиції щодо ролі психології в професійній діяльності педагога; вміння використовувати психологічні знання в роботі; вміння бачити за поведінкою дитини її стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно – вольової сфери, рис характеру, здатність орієнтуватися, оцінювати психологічну ситуацію у відносинах з дитиною і колективом дітей та обирати раціональний спосіб спілкування.

Високий рівень психологічної компетентності дозволяє педагогу доцільно використовувати особистісні ресурси, оптимізувати професійну активність, актуалізувати приховані можливості дітей, ефективно моделювати педагогічну ситуацію, прогнозувати розвиток особистості, аналізувати результати своєї діяльності.

Сьогодні кожен педагог повинен знати основи вікової психології та фізіології. Щоб усвідомлювати механізми управління фізичним і психічним вихованням і використовувати ці знання у своїй роботі, педагогу потрібно знати закономірності життєдіяльності організму і функціональних систем. Пізнання закономірностей роботи вищої нервової діяльності дозволяє педагогу свідомо, з розумінням використовувати розвиваючі та навчальні технології, що сприяють оптимальному розвитку людини.

Для вирішення будь-яких педагогічних проблем успішно використовують певні психологічні прийоми, знання яких допомагає педагогу бути більш компетентним і ефективним у своїй діяльності. Вчитель, що володіє багажем психологічних знань, використовує їх для розуміння, тлумачення і відображення різних педагогічних ситуацій, мотивів поведінки вихованця, його стану тощо.

Вивчивши літературу з даної теми, ґрунтуючись на роботах таких психологів, як Лазаренко Л. А., Зімньої І. А., Ємельянова Ю. І., Маркової А. К., можна зробити висновок, що психологічна компетентність педагога – важливий елемент професійної

педагогічної компетентності, який багато в чому визначає педагогічний професіоналізм сучасного педагога, особливо в умовах зміни освітньої парадигми, нового підходу до освіти в нашій країні.

Традиційна модель психологічної просвіти педагогів у межах навчального закладу є недостатньо технологічною, затеоретизованою. Тому ми поставили перед собою завдання підібрати такі технології навчання педагогів, які спрямовані на навчання баченню проблеми, розуміння зв'язків; технології, що навчають плануванню, проектуванню, моделюванню, складанню завдань та вирішення професійних завдань у конкретних умовах, оцінювання результату і внесення необхідних коректив.

Досить ефективним груповим методом навчання педагогів є тренінг, завдяки якому учасники розкривають власний потенціал, відбувається особистісне й професійне зростання. За допомогою різноманітних технік педагоги усвідомлюють і долають власні психологічні проблеми, які перешкоджають вирішенню професійних і життєвих завдань. У соціально-психологічному тренінгу застосовуються практично усі методи навчання: інформування, групова дискусія, рольові та ділові ігри, аналіз ситуацій, психогімнастика, тестування, самостійна робота, індивідуальне консультування тощо.

Враховуючи все вищезначене, ми поставили перед собою завдання – **розробити та реалізувати у гімназії заходи, які сприятимуть розвитку психолого – педагогічної компетентності педагогів, формуванню психологічної культури.** Це завдання було реалізоване у створеному нами проекті «Розробка та впровадження програми формування психологічної компетентності педагогічних працівників».

Завдання проекту

1. Розробити та впровадити у навчальному закладі систему заходів з підвищення психологічної компетентності педагогічного колективу.
2. Озброїти вчителів сучасними технологіями проведення навчально-виховної роботи.
3. Забезпечити педагогів антистресовим техніками.
4. Сформувати у педагогів НЗ навички саморегуляції в стресових ситуаціях, навички самоорганізації, самомотивації.

ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ

I. Підготовчо – організаційний етап (жовтень – грудень 2013 р.)

Спільно з адміністрацією навчального закладу визначено та обговорено тему, мету та завдання проекту, зібрано та опрацьовано тематичні матеріали, діагностичний інструментарій.

II. Діагностично-аналітичний етап. Проведено попередню діагностику в системі моніторингу особистісного розвитку учнів та педагогів та системно-кореляційний аналіз її результатів (використані методика: «Життєва активність особистості за основними видами діяльності»; «Соціально-комунікативний розвиток учнів класу»; «Ціннісні орієнтації у сфері спілкування» (автор Киричук В. О.), «ДВОР» (за З. Карпенко).

Застосування цих методик дало можливість порівняти експертну оцінку життєвої активності вихованців за основними видами діяльності класними керівниками (життєва активність) з оцінкою учнів стосовно того, в якій сфері діяльності зосереджена найбільша активність кожного вихованця (ціннісні орієнтації). Співставлення цих показників дало можливість побачити рівень обізнаності класного керівника про індивідуальні особливості учнів класу. Результати свідчать про незнання класними керівниками своїх вихованців, про суб'єктивне оцінювання учнів, їхньої життєвої активності при проведенні діагностики. На основі

отриманих матеріалів розроблено комплекс заходів з формування психологічної грамотності педагогічного колективу гімназії.

III. Організаційно – виконавчий етап. Реалізація комплексу заходів з формування психологічної компетентності педагогічного колективу, поточна діагностика, аналіз та корекція змісту запланованих заходів, відповідно до результатів діагностики. На цьому етапі передбачене поступове впровадження інтерактивних технологій у виховну роботу класних керівників та презентація ними корекційно – виховних сценаріїв роботи з учнівськими колективами.

IV. Підсумковий етап. Узагальнення та аналіз результатів проекту, систематизація результатів практичної роботи передбачається у травні 2017 року. Але проміжні результати його реалізації відстежуються систематично.

Позитивна динаміка, що спостерігається у процесі реалізації програми, свідчить про те, що педагоги стали активно використовувати інтерактивні методи не тільки у навчальній, а й у виховній роботі з учнями; навчилися розрізняти емоційні стани учнів та вибирати ефективні методи виховного впливу; актуалізували та підвищили свої знання з вікової психології. Все це свідчить про ефективність запропонованої моделі розвитку психологічної компетентності педагогів, на відміну від традиційної моделі психологічної освіти.

Література

1. Гончарова Н. А. Разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетенции будущего учителя в условиях информатизации образования / Образование и общество. – 2008. – №1. [http: //www.ieducation.ru > 1_2008/is.html](http://www.ieducation.ru > 1_2008/is.html)
2. Ємельянов Ю. І. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М., 1985.
3. Зимняя І. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 27 с.
4. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации //Современные наукоемкие технологии. – 2008. – №1 – с. 67–68.
5. Лук'янова Н. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. М., 2004.

УДК 378.147

Колодійчук Л. С., Гайдукевич С. В.

ПЕРСПЕКТИВИ ПРОЕКТУВАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасна світова практика інформатизації навчального процесу вказує на стійку тенденцію до впровадження віртуальних вимірних засобів для проведення досліджень реальних процесів. Зокрема, в американських університетських навчально-наукових лабораторіях знайшли широке застосування віртуальні пристрої фірми «National Instruments».

Під віртуальними пристроями розуміють програми в середовищі LabVIEW, що функціонально і зовні подібні до реальних та виконують певні задачі [2. с. 34]. Концепція віртуальних інструментів полягає у проектуванні програмної моделі деякого реально існуючого приладу з метою збору даних і керування технологічними процесами.

В основі проектування віртуальних інструментів ми поставили системний підхід. Встановлено, що проектування технічної дисципліни включає наступні етапи: пошуковий; моделювання; організаційно-управлінський і конструювання [1, 22].

На першому етапі проектно-віртуальної діяльності ми визначали зовнішні щодо даної системи цілі досягнення бажаного результату. Зокрема, створювали загальне уявлення про результат проектування і оформлювали у вигляді користувацького інтерфейсу на лицьовій панелі. Такий інтерфейс був представлений елементами вводу виводу даних: цифровими контролами, реостатами, індикаторами, осцилографами та елементами дизайну.

Наше бачення найбільш важливого другого етапу, полягало у моделюванні віртуальних інструментів на блок-діаграмі. Зокрема, після проектування інтерфейсу користувача, переходили до розробки основного коду програми, який доповнений додатковими елементами палітри Function. Зокрема, віртуальними циклами, масивами, кластерами, генераторами симуляції сигналів (Sine Pattern) тощо.

При цьому представлення інформації можна здійснити наочно у вигляді масивів у табличній чи графічній формах. Вважаємо, що найбільш зручною є наочна інтерпретація експериментальних даних у файл типу “крупноформатна таблиця”, а також за допомогою осцилографів Waveform.

Після розробки блок-діаграми перейшли до організаційно-управлінського етапу. Він полягав у налагодженні роботи віртуальної схеми у середовищі LabVIEW. Для цього підійде інструмент «Highlight Execution», що вмикає режим анімації потоку даних і режимами покрокового налагодження та редагування програми.

Специфіка даного IDE полягає у можливості роботи в режимі “підказки”. Тобто, програма керує діями програміста, надаючи коментарі і блокується при здійсненні недопустимих помилок.

Проектування завершували конструкторським етапом, який передбачав конфігурацію спеціальних пристроїв збирання даних (DAQ) та під'єднання вхідних і вихідних елементів.

З нашої точки зору, проектування віртуальних пристроїв може бути використано для вирішення таких задач автоматизації та вимірювання: регулювання рівня води у водонапірній вежі; реверсивний пуск асинхронного електродвигуна; частотне регулювання електроприводу; таймери; ШИМ-контролери тощо.

У ході дослідження виявлено, що перспективи проектування віртуальних пристроїв зумовлені такими чинниками: зниженням матеріальних витрат унаслідок застосування лише віртуальних інструментів; більшою точністю проведення експериментальних досліджень; багатофункціональністю вимірних пристроїв із метою реалізації різномірних технічних задач; підвищенням показників надійності системи автоматичного управління та вимірювання внаслідок зменшення аварійних режимів роботи; підвищенням наочності збирання, обробки та відображення інформації в табличній і графічній формах; доступного налагодження роботи віртуальних пристроїв за рахунок покрокового режиму й анімації потоків даних по програмних провідниках; вирішенням екологічних проблем.

Література

1. Колодійчук Л. С. Етапи педагогічного проектування навчального процесу / Л. С. Колодійчук // Молодь і ринок: Науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, 2009. – Вип.6 (53). – С. 48–50.
2. Тревис Дж. LabVIEW для всех. Пер. с англ. Клушин Н. А. – М.: ДМК Пресс; Прибор Комплект, 2005. – 544 с.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ МОВЛЕННЕВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО УЧИТЕЛЯ

Українська мова – це одне з найбільш оригінальних явищ у світі. Як наука вона не є статичною, а постійно розвивається під впливом певних суспільних та історичних процесів за властивими тільки їй законами.

Щоб мова «заговорила» у всій своїй красі, треба з нею жити у злагоді, пізнати її, адже, на переконання класика української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століть Івана Франка, «слова – полова, але огонь в одежі слова – безсмертна, чудотворна фея, правдива іскра Прометей» [9]. Але мова – дуже тонка матерія, і якщо не вдосконалювати її, то стихійне слововживання може надавати сказанному доволі дивного відтінку. Наприклад, у діловому стилі інколи чуємо фразу **не мішай мені**, але, за словником, **мішати** має таке значення: *за допомогою мішалки, ложки і т. ін. перегортати, збовтувати, перемішувати що-небудь; сполучати що-небудь різнорідне; помилково приймати одне за інше; плутати, не розрізняти; діал. бентежити*, і лише у розмовному стилі вживається у значенні *заважати*. Отож відомий український письменник уже ХХ століття Борис Антоненко-Давидович акцентував, що «правильно й чисто говорити своєю мовою може кожний, аби тільки було бажання. Це ... не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини. Культурними в нас мусять бути всі, незалежно від того, працює людина розумово чи фізично» [1].

Сучасний дослідник мови В. Б. Задорожний стверджує, що «усе наше життя – мандрівка. І мандрувати можна по-різному. Один із способів: сидиш собі за столом і мандруєш країною українського слова. А країна ця безкрая: є в ній і гори, й долини, і пустелі, й хащі...» [2; 2]. А мовні реалії сьогодення «характеризуються неоднозначністю, суперечливістю, плюралізмом щодо вибору лексико-граматичних одиниць» [7; 12].

Мовлення завжди індивідуальне... Мова живе в мовленні, а відтак і мовленнєва комунікативна діяльність не можлива без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Це, за висловленням І. Синиці, «мова в дії», що охоплює аудіювання, говоріння, читання і письмо. Мовлення людини залежить від віку, освіти, професії, мовленнєвого довкілля. Воно різниться особливим добром слів, фразеологічних одиниць, побудовою речень, манерою висловлення. Мовленнєва діяльність може здійснюватися в усній чи письмовій формі, і здебільшого усне мовлення, а діалогічне особливо, є ситуативним. Кожному мовцеві необхідно знати основні вимоги до культури мовлення, адже мовлення має бути змістовним (думки підпорядковані законам логіки й послідовності, є доказовими), правильним (відповідати нормам літературної мови), комунікативно доцільним (підпорядковуватися мотивованому вибору мовних засобів), багатим (мовець має мати значний обсяг словника), точним (дотримання оптимального слововживання), виразним, стилістично вправним (відповідати особливостям функціонального стилю і типу), грамотним (підпорядковуватися нормам правопису). А ще культура мовлення немислима без дотримання мовленнєвого етикету, тобто без уміння уважно слухати співрозмовника, толерантно розмовляти, доладно висловлюватися. Дуже негативно позначається на мовленні вживання діалектизмів, просторічних слів, кальок, запозичень, канцеляриту, мовних штампів тощо [3; 7–14].

Сьогодні важливим компонентом професійної діяльності залишається вдосконалення мовленнєвої підготовки – фахового мовлення, основними ознаками якого є досконале володіння літературною мовою, її нормами, уміння правильно,

точно й виразно передавати думки засобами мови. А оскільки імідж учителя – це інструмент спілкування із масовою свідомістю, то одним із головних факторів іміджу учителя є комунікативний складник.

Отож метою нашого дослідження є порушення проблеми щодо різноаспектного удосконалення мовленнєвої культури учителя: психологічного (знання особливостей особистості учня, умов спілкування); професійного (знання особливостей дидактичного мовлення); риторичного (знання основ красномовства).

Дослідженням проблеми формування професійного мовлення учителя займалися і мовознавці (Н. Бабич, Л. Мацько, В. Пасинок, Л. Струганець), і дидакти (А. Бодальов, Л. Буєва, А. Єрьомкін, В. Кан-Калик, О. Мудрик, А. Капська, М. Коць), і лінгводидакти (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Т. Окуневич, М. Пентиліук, І. Хом'як, С. Омельчук).

Серед основних аспектів мовленнєво-методичної компетентності сучасного учителя С. Омельчук виділяє такі рівні: акцентуаційний, орфографічний, лексичний, граматичний, уживання лінгвістичної й методичної термінології [8; 13].

Порушення акцентуаційних норм призводить до мовної неохайності, що не сприяє авторитетові фахівця. Ось приклади слів, у яких в усному мовленні часто спостерігається порушення норм наголошення:

- віршовИй, фаховИй, дробовИий, текстовИй, черговИй, вирАзний, новИй;
- найважлИвіший, порядкОвий, типОвий, бАтьківський, але бАтьківство, зв'Язний;
- видАння і видАннЯ, завдАння, пізнАння, скликАння і склИкання;
- вИпадок, довІдник, інтерфІкс, лнІйка (від. лінія), лінІйка, ознАка, показник, рефлЕксія, фОрзац, чорнОзем, кіломЕтр, одинАдцять, мИша, кропивА, Олень, спИна, два рОки і шість рокіІ, течІя, серЕдина;
- автор – авторИ, але три Автори, пОмилка і помИлка, але помилкИ, стУпінЬ, але ступенІ, фАрба, але фарбИ, гостЕй, але грОшей;
- нАчинка, вИпадок, вІрші, пОзначка, кулінАрія, металУргія, ікОнопис;
- відобразИти, ненАвидіти;
- котрИй, могО, твогО, свогО, одномУ, алЕ, аджЕ;
- кажУ, пишУ, роблЮ, говорЮ, возжУ, нестИ, везтИ, плелА, взяла, прошУ.

Однією з типових помилок орфографічного рівня є неправильне вживання закінчень іменників чоловічого роду другої відміни однини або ж інші порушення:

Так кажемо	Так треба казати
<i>Першого варіанту</i>	<i>Першого варіанта</i>
<i>Тлумачення терміну</i>	<i>Тлумачення терміна</i>
<i>Пишемо з абзацу</i>	<i>Пишемо з абзаца</i>
<i>Навчального предмету</i>	<i>Навчального предмета</i>
<i>Півтора раза</i>	<i>Півтора разу</i>
<i>Борцова</i>	<i>Борщева</i>
<i>Збаражський</i>	<i>Збараський</i>
<i>Піццерія</i>	<i>Піцерія</i>
<i>Діск</i>	<i>Диск</i>

У мовленні учителів спостерігаються типові вади лексичного рівня, як-от:

Так кажемо	Так треба казати
<i>Записати число</i>	<i>Записати дату</i>
<i>Позначки на полі</i>	<i>Позначити на березі</i>
<i>Напрямки діяльності</i>	<i>Напрями діяльності</i>
<i>В алфавітному порядку</i>	<i>За алфавітом</i>
<i>Виключення з правил</i>	<i>Виняток з правил</i>

<p>Використовувати коректор Сім екземплярів посібника Номер журналу Хід уроку Дана тема Відкритий урок Наступні правила Усі бажуючі Відкрити зошит Підняти руку Встаньте Більша половина Поставити книжку на стіл Підвести підсумки Загрузити на сайт Скачати на CD</p>	<p>Використовувати білило Сім примірників посібника Число журналу Перебіг уроку Ця чи зазначена тема Показовий урок Такі правила Усі охочі Розгорнути зошит Піднести руку Підведіться Більше половини Покласти книжку на стіл Підбити підсумки Помістити на сайті Скопіювати на CD</p>
---	--

Нехтування граматичною правильністю мовного матеріалу, який вивчає морфеміка, словотвір, морфологія та синтаксис, здебільшого трапляється у відповідних конструкціях фахового мовлення педагогів, а саме:

Так кажемо	Так треба казати
Завідувач кабінетом	Завідувач кабінету або завідуючий кабінетом
Складові твору	Складники твору
Здобуті знання	Набуті знання
Саме головне	Найбільш головне
У більш ширшому значенні	У більш широкому значенні
Сторінка сто шість	Сторінка сто шоста
Дванадцять дівчат і дев'ять хлопців	Дванадцять дівчат і дев'ятеро хлопців
Іменником називається	Іменником називають
Учнями складено	Учні склали
Давайте зробимо	Зробімо
Хочу сказати	Скажу
Підібрати приклади	Дібрати (знайти) приклади
Піти за журналом	Піти по журнал
Звернутися за допомогою	Звернутися по допомогу
Шафа для книжок (мета)	Шафа на книжки
При потребі скористатися	За потреби скористатися
Підкреслити за допомогою олівця	Підкреслити олівцем
Таке ж значення	Таке саме значення

Непривабливим є мовленнєвий потік учителя, який припускається помилок щодо вживання лінгвістичної й методичної термінології:

Так кажемо	Так треба казати
Розвиваюча мета	Розвивальна мета
Діюча програма	Чинна програма
Уточнюючі запитання	Уточнювальні запитання
Маленька літера	Мала літера
Три крапки	Крапки
М'який знак	Знак м'якшення
Проблемне запитання	Проблемне питання
Задати запитання	Поставити запитання

<i>Вид уроку</i> <i>Відповідаючий учень</i> <i>Ведучий і ведуча</i> <i>Дозвольте вас перебити</i> <i>Виховні міроприємства</i> <i>Здавати екзамени</i> <i>Поступити в вуз</i> <i>Подзвонити після заходу</i>	<i>Тип уроку</i> <i>Учень, який відповідає</i> <i>Учень і учениця</i> <i>Дозвольте перервати ваш монолог</i> <i>Виховні заходи</i> <i>Складати іспити</i> <i>Вступити до ВНЗ, або вишу</i> <i>Потелефонувати після заходу</i>
---	--

Проблемою жанрів педагогічного спілкування опікувалися Т. Ладиженська, Н. Іпполітова, Л. Якушина, Л. Хаймович, О. Єрохіна, В. Мещеряков, А. Габідуліна, Т. Радзівєвська, А. Сохар, Н. Сєдова, Ю. Рождественський, Н. Голуб та інші. Адже ефективність мовлення залежить від обраних мовцем стратегії і тактики мовленнєвої поведінки та жанру мовлення. І володіння такими уміннями становить один із аспектів навчання риторики [6; 112–113].

Ознака	Група і приклади
Форма	Усні (пояснення, виступ, бесіда) і писемні (лист, щоденник, нарис)
Характер комунікації	Офіційні (автобіографія), неофіційні (гра), умовно офіційні (пояснення)
Комунікативна стратегія	Навчальні (урок, пояснення), дискурсивні (педрада, комплімент)
Структура	Прості (подяка, прохання), складні (виступ), комплексні (конспект уроку)
Походження	Первинні (порада, зауваження), вторинні (промова, доповідь)
Комунікативна мета	Інформаційні (інструктаж), переконувальні (виступ), етикетні, розважальні
Зміст	Специфічні (щоденник), універсальні (лист, подяка)
Концепція адресата	Адресовані учням, батькам, колегам, поліадресні (оголошення), я-адресні
Концепція мовця	Мовець – учитель, мовець – учень, змішаного типу
Будова	Монологічні (стаття), діалогічні (бесіда), полілогічні (дискусія)
Тональність	Раціональні (узагальнення), емоційні (привітання, похвала)
Мовне втілення	Клішовані (заява), індивідуалізовані (пропозиція)
Характер підготовки	Спонтанні (оцінювання), частково підготовлені (дискусія), підготовлені

Формуванню чіткого уявлення про жанри мовлення сприятиме і перелік жанрів педагогічного мовлення, укладений за алфавітом: автобіографія, аналіз роботи, анкета, анотація, афіша, афоризм; батьківські збори, бесіда; вибачення, виступ, відгук, відмова, відповідь, втішання; дискусія, диспут, діалог, довідник, доповідь, доручення; екскурсія, есе; замітка, заперечення, записи, засідання, зауваження, заява, звіт, згода, знайомство; інструктаж, інструкція, інтерв'ю; казка, коментар, комплімент, конспект, консультація; лекція, лист; монографія; наказ, нарис, настанова оцінювання; огляд, оголошення, оповідання, осудження; педрада, переказ, підручник, повідомлення, попередження, порада, портрет, протест; репортаж, реферат, рецензія, розіграш, розписка; словник, слово, стаття, схвалення; тези, телефонна розмова; характеристика; щоденник.

Найкращим висловленням є спонтанне, але до нього потрібно готуватися і проаналізувати основні його складники: вступ (продумати стислий опис ситуації); основна частина (скласти перелік проблем і способів їх розв'язання, дібрати

ілюстративний матеріал); висновки (сформувані резюме, можливі запитання, їх обговорення).

Секрети підготовки до успішного виступу, які окреслив Лоуренс Стаунт, запропоновано у електронному посібнику «Культура мовлення» видавничої групи «Основа» [4; 3–8]: визначити мету виступу (з'ясувати обсяг інформації, мету виступу, очікувана реакція, переваги з погляду слухачів, обсяг змісту, перелік основних джерел інформації, регламент); спланувати його завершення (застосувати один із прийомів: «щасливий кінець», «кращі ліки», «останній іспит», «показовий приклад», «емоційне завершення»); продумати початок виступу та способи утримання уваги аудиторії (підготувати провокаційне запитання, історію з життя, цікаві факти або статистичні дані, згадку про останні новини або цікаву цитату); визначити структуру та логіку тексту (інформацію згрупувати на основі контрасту чи у хронологічній послідовності); продумати засоби підтримання уваги (підготувати привабливі візуальні засоби, цікаві історії, демонстраційні матеріали, реальні історії); створити адекватні візуальні засоби (найкращий візуальний засіб містить стільки інформації, скільки сприйме людина, яка їде в автомобілі зі швидкістю 90 км/год); зібрати інформацію про аудиторію (з'ясувати відомості про вік, пріоритети, освіту, досвід слухачів, встановити терміни роботи і підібрати приклади); зробити записи та примітки (виготовити картки для нотаток, записати ключові слова); зробити тренування виступу (дивитися на слухачів; говорити стисло, конкретно і зрозуміло; використовувати приклади; повторювати перефразовані важливі думки; уникати штампів і монологічності; продумати послідовність застосування інформаційних, дзеркальних і естафетних запитань).

Таким чином, на основі зазначеного вище ми можемо зробити висновки. По-перше, дослідження з культури мовлення і красномовства тривають, і уже отримані результати піддаються аналізу, трансформації, оновленню й оприлюдненню на паперових та електронних носіях – у фаховій періодиці, методичних посібниках, наукових виданнях, мережі Інтернет. По-друге, професійно-мовленнєва культура вчителя є сукупністю властивостей особистості. По-третє, провідними факторами формування професійно-мовленнєвої культури вчителя є якість мовлення вчителя (правильність, змістовність, логічність, ясність, чистота, точність, стислість, багатство, простота, доцільність, виразність, емоційність), самовдосконалення комунікативної культури і психолого-педагогічні знання. По-четверте, справжній учитель – завжди учень. Відтак необхідно постійно збагачувати й оновлювати свої знання, тим більше, що розвиток глобальної інформаційної мережі формує людину нового типу з іншими ціннісними орієнтирами, морально-етичними нормами, моделями поведінки і спілкування [5; 12].

Література

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://yak-my-hovorymo.wikidot.com/perednye-slovo>
2. Бібліотечка «Дивослова», 2009.
3. Козачок М. В., Крамар В. М., Качуровська Г. П. Культура власного мовлення на щодень. Методичний посібник. – Бучач, 2006. 40 с.
4. Культура мовлення [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/0B_NEODPHIEY-V3RTUU5OcnFiSFE/view
5. Кравець Л. В. Інформаційні технології й мовна комунікація сьогодення // Вивчаємо українську мову й літературу. – 2017. – № 4 - 5. – С. 8–12.
6. Ніна Голуб. Мовленнєвий репертуар для вчителя. З практики ознайомлення студентів із жанрами педагогічного мовлення // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2009. - № 5. – С. 107–118.

7. Маленко О. О. Мовні реалії сьогодення в аспекті професійної компетентності словесника // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2017. - № 7 – 8. С. 12–17.
8. Сергій Омельчук. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя словесника // Дивослово. – 2012. - № 5. С. 13–18.
9. Франко Іван. Лісова ідилія [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://aphorism.org.ua/search.php?keyword=%B2%E2%E0%ED%20%D4%F0%E0%ED%EA%EE>

УДК 37.013:37.013.42

Корольова Т. В., Кічула М. Я., Олексій К. Б.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Якість вищої освіти є ключовим поняттям Болонського процесу. З метою її забезпечення розроблено Рамку кваліфікацій Європейського простору, вищої освіти (2005 р.), Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти (2005 р.), утворено Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (2004 р.) та Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (2008 р.) [3, с. 4].

Питанням реформування систем вищої освіти, розвитку європейського виміру освіти займалися О. Бражник, В. Кремень, В. Білокопитов, Г. Козлакова, К. Корсак, М. Кісіль, С. Ніколаєнко, А. Похресник, М. Згуровський, С. Бін, П. Волш, Д. Вудхауз, Б. Кеєм, А. Маршал, Б. Неткова та ін. Проблеми якості освіти на державному і регіональному рівнях висвітлені у працях В. Кременя, І. Вакарчука, В. Лугового, С. Ніколаєнка, М. Дарманського, Г. Єльнікової та ін. Забезпечення якості освіти досліджували А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, К. Корсак, С. Ніколаєнко, А. Павленко, Г. Степенко, С. Шевченко та ін.).

Мета статті – розкрити поняття «якість вищої освіти» та проаналізувати принципи професійної діяльності майбутніх педагогів.

Якість вищої освіти – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах [1, с. 1016].

Для забезпечення якості вищої освіти майбутніх педагогів, необхідно організувати їхню навчально-пізнавальну діяльність так, щоб інтегрувати фундаментальні (природничо-наукові) та фахово-зорієнтовані навчальні дисципліни, які, надаючи базові знання, формують основу професійної діяльності. Вважаємо, що реалізація принципів органічного поєднання фахово-орієнтованих та фундаментальних знань має здійснюватися на рівні визначення цілей освіти, які формують критерії добору змісту навчальних дисциплін для студентів, і поділяються на:

– гносеологічні – забезпечують формування наукового світогляду (розвиток цілісних уявлень про природу, єдину наукову фізичну картину світу, методи та методологію наукового пізнання);

– епістемологічні – сприяють формуванню загальнонаукових та спеціальних (необхідних для успішного оволодіння фаховими навчальними дисциплінами) умінь та видів діяльності;

– когнітивні – розвивають здатності до перетворення матеріального світу на основі законів фізики, набуття фахових компетенцій, розвиток логічного та критичного мислення;

– морально-етичні – забезпечують формування ціннісних пріоритетів [2].

Результати аналізу напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених свідчать, що добір навчальних дисциплін та навчально-пізнавальна діяльність майбутніх педагогів, спрямована на формування їх професійної діяльності, здійснюється на основі таких принципів:

- особистісно орієнтований зміст освіти;
- раннє включення в процес професійної (квазіпрофесійної) діяльності і спілкування, тобто практичне спрямування освіти;
- використання форм та методів навчання, що ґрунтуються на високій активності і особистому включенні студентів в освітній процес;
- діалогічний підхід у взаємодії викладача та студента, що забезпечує поєднання емоційно-ціннісного і професійно-особистісного досвіду викладача й студента;
- використання групових методів роботи, що забезпечують повноцінний зворотний зв'язок.

Таким чином, у результаті опрацювання та аналізу теоретичних засад проблеми якості вищої освіти майбутніх педагогів, приходимо до висновку про складність, динамічність, багатогранність цього явища у педагогічній науці. Зокрема, подальшого дослідження потребують розробка та використання критеріїв та показників якості освіти у забезпеченні якості вищої освіти майбутніх педагогів.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Мороз И. И. Актуальные проблемы дифференцированного подхода в учебно-воспитательной работе со студентами / И. И. Мороз // Педагогика добра в контексте этнокультурного социума : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 150-летию И. Гаспринского, май 2001 г. / Крым. гос. индустр. пед. ин-т. – Симферополь, 2002. – С. 187–191.
3. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Ялта (21–22 березня 2013 року). Ялта: РВНЗ КГУ, 2013. – Ч. 1. – 292 с.

УДК 37.06:053.2

Коростіль М. П.

МЕДІАЦІЯ ЯК СПОСІБ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТУ. ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВІДНОВНИХ ПРАКТИК

Постановка проблеми. Україна переживає глибоку конфліктну ситуацію, зумовлену насамперед зовнішніми факторами, але не позбавлену і внутрішніх суперечностей. Сьогоднішній стан описується термінами «воєнна агресія», «анексія частини території», «воєнні дії», «окупація частини території країни», «терористична діяльність військових формувань». Конфліктна ситуація в країні поглиблюється соціально-економічною кризою, необхідністю термінового реформування багатьох сфер соціального та економічного життя, ідеологічними коливаннями еліти і частини населення, інформаційною війною тощо.

Нині в Україні експерти зазначають тенденцію зростання рівня агресії та конфліктів як у суспільстві загалом, так і серед дітей та підлітків. За цих умов питання впровадження в освітній простір відновних практик, зокрема медіації для вирішення конфліктів, набуває надзвичайної актуальності.

Мета статті. Охарактеризувати особливості реалізації медіації як технології конструктивного вирішення конфліктів.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Серед сучасних науковців І. Айтерсен, Г. Гурп, Х. Бесемер, Р. Фолджер, Дж. Фолджер, Р. Вальц, Б. Вегманн, Н. Грішина, Н. Гайдук, Н. Волкова, А. Гірник, А. Бобро, Р. Коваль, А. Горова, Р. Безпальча, Б. Леко, Г. Чуйко та ін. присвятили свої роботи проблемі виникнення та врегулювання конфліктів за допомогою медіації. Питання педагогічних конфліктів висвітлені у роботах М. Пірен, В. Орлянського, П. Прибутько, Т. Яхно та багато ін. На конфлікти між учнями звернули увагу такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Л. Шестакова, А. Кашина, О. Громова, Н. Гришина, А. Анцупов, А. Шипилов. У своїх працях вчені позитивно оцінюють застосування медіації у різних сферах суспільного життя та описують переваги її використання, проте недостатньо звертається увага на використання медіації однолітків як альтернативного шляху у системі вирішення шкільних конфліктів [1, с. 190].

Виклад основного матеріалу. В Україні розроблено навчальну програму та спецкурс для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з проблеми «Базові навички медіатора в навчальному закладі. Забезпечення участі жінок і дітей у вирішенні конфліктів та миробудуванні». Під час підготовки програми використано напрацювання вітчизняних авторів, які присвятили свою наукову діяльність медіації та вирішенню конфліктів мирним шляхом: Н. Гайдук, А. Гірника, Н. Гришиної, В. Замніуса, В. Землянської, Р. Ковалю та інших. За основу взято методології видатних зарубіжних конфліктологів Йогана Гальтунга, Христофа Бесемера [5.4].

Конфлікти на макрорівні (суспільства) підживлюють конфлікти на мікрорівні (сім'я, групи людей, колективи). Збільшення кількості конфліктів та конфліктних ситуацій на різних рівнях призводить до того, що все частіше для їх вирішення застосовуються насильницькі методи поведінки та впливу. Тож одним з наслідків конфлікту є зростання рівня насильства в суспільстві.

Уміння розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом є дуже важливим для суспільства, для миробудування. А для цього необхідно опанувати навички розв'язання конфліктів.

Миробудування – це складний і тривалий процес. Він починається не з закінчення війни, а набагато раніше і продовжується після підписання мирної угоди. Прагнучи миру, необхідно робити все можливе для його встановлення, в тому числі через активізацію потенціалу жінок – вчителів, соціальних працівників, педагогів. Важливим є формування у педагогічних працівників спеціальної професійної підготовки для побудови конструктивних безконфліктних відносин.

Миробудування потрібно вивчати. Основою миробудування, розв'язання конфлікту є діалог, а ефективним інструментом – медіація.

Актуальною стає особа медіатора – спеціально підготовленого посередника у вирішенні конфліктів, який однаково підтримує обидві сторони та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення.

Медіаційна компетентність необхідна у професійній діяльності вчителів, вихователів, практичних психологів, соціальних педагогів тощо.

За результатами всеукраїнського опитування «Молодь і протиправна поведінка», проведеного Українським НМЦ практичної психології і соціальної роботи у вересні–грудні 2015 року, 39% учнів та студентів підтвердили зростання кількості правопорушень і злочинів серед неповнолітніх через ненависть за територіальною належністю, 38% – не визначилися з цього питання. Проблема конфліктів в учнівських колективах набула загострення у зв'язку з загальним емоційним напруженням у суспільстві та недостатньою кількістю підготовлених медіаторів (посередників) серед учнів. Відповіді на запитання: «Як часто у Вашому класі виникають конфлікти між різними учасниками навчально-виховного процесу?» –

розподілились так: щодо конфліктів «учень–учень» 10% відповіли «Так, часто», 39% – «Інколи», 30% – «Рідко»; у взаємостосунках «учень–педагог»: 6% відповіли «Так, часто», 27% – «Інколи», 28% – «Рідко». Загострення соціально-політичної ситуації у зв'язку з воєнними подіями на Сході України сформувало нові виклики перед педагогічними працівниками [5.3].

Одним з таких завдань є профілактика конфліктів, що виникають на ґрунті ненависті, ворожнечі, упередження, дискримінації за територіальною ознакою. Наведені дані вказують на необхідність розробки і впровадження програм відновного правосуддя та медіаційних практик. Відсутність медіаторів з вирішення конфліктів відображає розподіл відповідей респондентів на запитання про роль посередника в умовах навчального закладу: учні вказали, що в умовах конфлікту звернуться по допомогу насамперед до класного керівника (36%), психолога (18%), інших учнів (17%), заступника директора з виховної роботи (11%), директора (10%), соціального педагога (6%), батьків (1, 8%), інших осіб (0, 2%) [5.3].

Конструктивне вирішення конфлікту стає можливим завдяки техніці медіації. У дослівному перекладі «медіація» означає «посередництво», що в понятті конфліктології розуміється як посередництво в суперечках неупереджених третіх осіб, які визнають права і обов'язки обох сторін. Медіатори як неупереджені нейтральні до конфлікту сторони допомагають конфлікуючим сторонам знайти взаємоприйнятне вирішення їхніх проблем. Завдання медіаторів полягає не в тому, щоб винести рішення третейського суду або надати вирок. Швидше від самих сторін конфлікту залежить вироблення рішення, що оптимально відповідає їхнім інтересам. У результаті медіації сторони повинні прийти до вигідного для них обох рішення, тобто повинні «виграти» всі.

Отже, розглянемо повне визначення процесу медіації, яке полягає в тому, що під цією діяльністю розуміється добровільний і конфіденційний процес, в якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася. Особливою рисою медіації є те, що сторони спільно беруть на себе відповідальність за прийняття рішення та його виконання.

Медіатор – спеціально підготовлений посередник у вирішенні конфліктів, який однаково підтримує обидві сторони та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення. Медіатор несе відповідальність за процес, а не за рішення.

Так що ж позитивного в конфлікті дає медіатор і процес медіації? Суть процесу полягає в тому, що медіатор забезпечує захищений простір для обговорення проблеми, допомагає створити і супроводжує відкрите, довірливе, безпечне і неагресивне взаємовідношення сторін, при дотриманні певних правил і обов'язків сторонами, що призводить до встановлення співпраці і глибшого розуміння опонентів один одного. При цьому медіатори вислуховують проблеми всіх учасників, дають їм висловити свої почуття і допомагають з'ясувати справжні інтереси конфлікуючих сторін. Завдяки цьому противники дізнаються про справжні проблеми, почуття, думки і інтереси обох опонентів, що призводить до розвитку уваги і більш глибокого розуміння внутрішнього світу іншої людини, створюючи атмосферу довіри і допомагаючи спільній роботі над вирішенням складної ситуації. Метою медіації є знаходження взаємовигідного рішення та підписання угоди, яку підписують і виконують усі сторони конфлікту.

Важливими ознаками методу техніки медіації є:

- присутність медіатора, що виконує функції посередника;
- присутність всіх сторін, що є у конфлікті;
- неформальний, позасудовий рівень;

– добровільність участі в процедурі медіації та самовизначення щодо вирішення конфлікту: повноваження прийняття рішення не передаються третім особам. Результат переговорів не є обов'язковим, поки його не схвалили всі учасники.

Складові елементи медіації:

- конфліктуючі сторони;
- предмет конфлікту;
- поверхневе і неповне розуміння мотивації, потреб і інтересів поведінки конфліктуючими опонентами;
- медіатор;
- прояснення потреб і цілей конфліктуючих сторін;
- підсумкове рішення, яке є взаємоприйнятне для обох сторін, яке знайшов не медіатор, а до якого прийшли самі опоненти за допомогою співпраці.

Медіація базується на певних принципах, які служать чинниками, що забезпечують безпечне та відкрите середовище для взаємодії і співпраці сторін, які в підсумку впливають на ефективне підведення підсумків і підписання взаємної угоди.

Принципи медіації:

- добровільність;
- конфіденційність – активна участь сторін;
- прийняття відповідальності за наслідки конфлікту;
- нейтральність і безоціночність.

Процес медіації складається з певних етапів, під час яких застосовуються спеціальні техніки і методи для прояснення ситуації і стану опонентів.

Етапи медіації:

- Етап 1 – Підготовчий.
- Етап 2 – Індивідуальні зустрічі.
- Етап 3 – Зустріч сторін. Медіативна бесіда.
- Етап 4 – Фаза реалізації.

Переваги медіації:

- економія часу;
- зниження вартості процесу вирішення спору;
- можливість впливати на результат;
- конфіденційність процедури;
- можливість збереження або відновлення ділових взаємин з партнерами;
- можливість запобігти виникненню подібних конфліктів у майбутньому;
- гарантія виконання рішення (у разі успішної медіації).

Висновки. Нині в суспільстві все більш нагальним стає питання пошуку шляхів мирного вирішення конфлікту, все частіше люди сідають за стіл перемовин, щоб досягти якнайкращого результату. Медіації можуть проводитися одним або декількома людьми. Медіація, що проводиться кількома людьми, доцільна, коли мова йде про складні конфлікти, де беруть участь більше двох сторін і необхідні тривалі медіаційні зустрічі.

Література

1. Білик Н. М. Перспективи впровадження технології медіації однолітків у загальноосвітній школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 2 (46).
2. Бесемер Христоф. Медиация. Посредничество в конфликтах / Пер. с нем. Н. В. Маловой. – Калуга, «Духовное познание», 2004. – 176 с.
3. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / К.: Києво-Могилян. акад., 2010. – С. 167–169.

4. Головатий В., Горова А., Коваль Р., Синюшко М., Семчишин О., Шидловська Л. Стратегії забезпечення життєздатності відновних практик: механізм співпраці правової системи та громади заради суспільної безпеки. Посібник. – К.: Видавець Захаренко В.О., 2009. – 224 с.
5. Левченко К. Б., Панок В. Г. Навчальна програма та спецкурс для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з проблеми «Базові навички медіатора в навчальному закладі. Забезпечення участі жінок і дітей у вирішенні конфліктів та миробудуванні» / К. – 2016.
6. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. / под общей редакцией Карнозовой Л. М. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
7. Максудов Р. Р. Восстановительная медиация: идея и технология: Метод. рекомендации. – М.: Институт права и публичной политики, 2009. – 72 с.

УДК 37.013-051

Коротюк З. М.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням важливості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Одним із основних напрямів реформування сучасної системи освіти є рівень професійної компетентності педагога. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті визначено вимоги до професійної компетентності вчителя. Сучасному педагогу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Тому успіх сучасної освіти пов'язаний з особистісним потенціалом вчителя, а сьогодення школа змінює його статус, функції, зростають вимоги до професіоналізму. Високих результатів у своїй діяльності може досягти лише педагог, який здатний налагодити стосунки з вихованцями, батьками та вміє спрямувати процес спілкування на досягнення педагогічних завдань. Професійні знання для педагога – це ще далеко не все, щоб досягнути успіху в своїй діяльності. Він повинен відчувати і чути вихованців, розуміти їх світ, мотиви, вміти встановлювати як ділові, так і емоційні контакти з групою, з кожним вихованцем окремо, вміти здійснювати педагогічне спілкування. Учитель виступає активним суб'єктом спілкування: курує процес спілкування й організовує взаємодію в освітньому процесі. Саме спілкування виявляється складовою педагогічної діяльності, а комунікативна компетентність – складовою професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Серед вітчизняних учених проблему змісту і структури комунікативної компетентності досліджують педагоги та психологи: Н. Анікеєва, Н. Бібік, А. Богуш, О. Головка, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Заброцький, В. Звягінцев, І. Зимня, В. Кан-Калик, Л. Коваль, І. Колеснікова, Ю. Крижанська, А. Маркова, Л. Петровська, Т. Симоненко [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Як підкреслює Ю. Г. Татур, компетентність, по суті, потенційна, проявляється в діяльності й має особливість розвиватися в діяльності [2]. Саме в процесі професійного розвитку є можливість цілеспрямованого й планомірного формування комунікативної компетентності вчителя.

Тому аналіз наукових публікацій свідчить про те, що ряд вчених використовують термін «комунікативна компетенція», а визначають його як здатність людини до спілкування, а також володіння комунікативними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для ініціювання та підтримання процесу спілкування.

Постановка завдання. аналіз складових комунікативної компетентності педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна компетентність – це сукупність знань, вмінь і навичок, які проявляються в комунікативних діях і забезпечують ефективність процесу спілкування; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе й інших при постійній зміні психічних станів, стосунків між особистостями та умов соціального середовища. Від умінь педагога ефективно будувати таке спілкування багато в чому залежить результат виховання й навчання. Ефективна реалізація комунікативної функції можлива при наявності у педагога готовності до її виконання, що включає певні цінності, мотиви, знання, уміння, здібності, навички, якості, досвід, які в сукупності визначають як інтегральну властивість особистості педагога - комунікативну компетентність.

Поняття «комунікативна компетенція» ввів у наукову термінологію Д. Хаймс, визначивши її як «притаманні людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування» [1].

Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння.

До простих вмінь можна віднести:

- вміння вербального і невербального спілкування, тобто вміння говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби;

- вміння розподіляти свою увагу;

- Вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками);

- вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню;

- вміння «подавати себе» у спілкуванні з даною аудиторією;

- вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

Складні комунікативні вміння можна поділити на:

- вміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами;

- вміння організувати пристосування у спілкуванні;

- вміння здійснювати «комунікативну атаку»;

- вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні;

- вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань.

Висновки. Комунікативна компетентність педагога, майстерність психологічного спілкування є необхідним інструментом гуманізації освіти.

Література

1. Базарова Т. Ю. Век живи, век учишь // Психологическая газета. – 1999. – №6. – С. 12–13.
2. Бойчук Н. І. Професійна компетентність вчителя як запорука успішності суспільства // <http://intkonf.org/boychuk-ni-profesiyna-kompetentnist-vchitelya-yak-zaporuka-uspishnosti-suspilstva/>
3. Методичний посібник: Нестерова Л. В., Лузан П. Г., Манько В. М., Герлянд Т. М., Петрова М. Я., Романенко Л. В., Слатвінська О. А., Шевчук Л. І., Шимановський М. М. / Наукова редакція Нестерової Л. В., Герлянд Т. М. – К: ПІТО НАПН України, 2012. – 264 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 286 с.
5. Петрікова Н. І. Професійна компетентність учителя - важлива складова якісної освіти // http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/34011/

6. Професійна компетентність учителя. Бібліотека Уманського педагогічного університету // <http://library.udpu.org.ua/chytachevi/bibliohrafichni-ohliady/21-profesiina-kompetentnist-uchytelia>

7. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–94.

8. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя // <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>

УДК 377.35

Кравець Л. М.

КАТЕГОРІЯ РЕФЛЕКСІЇ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Постановка проблеми. Один із головних критеріїв, які характеризують готовність фахівця до професійної діяльності – уміння самостійно й творчо працювати. Ефективним напрямком вдосконалення професійної підготовки студентів вишу є керований вплив на формування рефлексивних якостей у майбутнього вчителя. Саморефлексія – одна з важливих професійно-педагогічних характеристик учителів, тому такі її компоненти, як самопізнання, самоаналіз, самооцінка і самоконтроль, доцільно досліджувати саме в умовах підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень. Проблема формування саморефлексії є предметом досліджень багатьох сучасних зарубіжних та вітчизняних учених. Певні її аспекти розглянуто в працях М. Боришевського, Л. Виготського, О. Главацької, І. Зязюна, А. Мудрик, С. Карпенчук та інші. Однак обґрунтування й аналіз психолого-педагогічних технологій формування саморефлексії у майбутніх педагогів потребують детального вивчення.

Мета статті: на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури розкрити специфіку формування саморефлексії майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Поняття рефлексії первинно виникло у філософії. В науковий обіг його ввів Р. Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядала свідомість передусім як мислення. Бути свідомим, вважав він, означає мислити і рефлексувати над власним мисленням, а процес рефлексії є тотожним здатності індивіда зосереджуватись на змісті своїх думок, абстрагуючись при цьому від зовнішнього, тілесного [4]. Філософський аспект аналізу рефлексії пов'язаний з виявленням її гносеологічної суті, з'ясуванням співвідношення рефлексії з об'єктивним буттям особистості, співвідношенням буття і свідомості, свідомості і рефлексії. Варто зазначити, що аналіз проблеми свідомості – це, передовсім, розгляд феномену рефлексії як смислового центру всієї людської реальності, оскільки у сфері індивідуальної свідомості рефлексія виступає способом розв'язання центральної суперечності «свідомості взагалі» – суперечності між наївною (цілковито є рефлексією) і трансцендентальною (максимально є рефлексією) свідомістю.

Філософську позицію стосовно феномену рефлексії знаходимо у Р. Декарта, Дж. Локка. Заслугою останнього стало те, що було виокремлено психологічні явища: відчуття і рефлексію, вказавши, що остання складає особливе джерело знань – внутрішній досвід, на відміну від зовнішнього, заснованого на доказах органів чуття. Це трактування стало згодом головною аксіомою інтроспективної психології [4; 7].

Німецькі філософи І. Кант, І. Фіхте і Г. Гегель розглядають поняття рефлексії як абстрактну категорію. Зокрема, І. Кант вказує, що рефлексія не має справи із самими предметами, а лише зі станами душі, коли людина пристосовується до того,

щоб знайти суб'єктивні умови, за яких вона може створювати поняття. Рефлексуюча здатність потрібна людині у тому випадку, коли дане тільки часткове, а загальне ще потрібно сформулювати [5]. Отже, рефлексія набуває гносеологічної форми, і її розглядають як форму пізнання, тобто є психічним актом, концентрацією свідомості на собі, засобами пізнання.

Наприкінці XIX – на початку XX століття, коли зароджувалися такі філософські напрями, як феноменологія, екзистенціалізм, герменевтика, рефлексивні феномени як невід'ємну частину людської свідомості аналізували й визначали у межах кожної з них. У онтологічній і гносеологічній парадигмах вітчизняної філософії рефлексія представлена як спосіб усвідомлення особистістю свого духовного досвіду, що є найбільш важливим змістом свідомості. В останній третині XX-го століття відновився інтерес філософів до проблеми рефлексії, що привело до суттєвого збільшення кола філософських міркувань, пов'язаних зі згаданим феноменом. У зв'язку з інтенсифікацією процесів інтеграції й диференціації наукових знань у пізнанні починає формуватися методологічна рефлексія, визначальна ефективність наукових відкриттів, що дає змогу стверджувати про зміну філософського трактування рефлексії.

У даний час рефлексію залучають до обґрунтування методологічних проблем, організації міждисциплінарних досліджень, а також для перспективного розроблення засобів комплексного вивчення і проектування системних об'єктів, оптимізації та управління великими системами.

Таким чином, у філософії рефлексія виступає водночас формою існування філософського знання, основним методом його отримання, а також засобом взаємодії з іншими галузями знань.

Рефлексію як предмет вивчення у межах різних психологічних напрямів почали досліджувати у XX-му столітті. У вітчизняній психології цьому передували дослідження Б. Ананьєвим, П. Блонським, Л. Виготським, С. Рубінштейном [1; 2; 3; 10] поняття «свідомість» на теоретичному рівні, де воно виступало як пояснювальний принцип організації і розвитку психіки людини. За П. Блонським, із появою рефлексії свідомість виступає як вихід людини з безпосереднього захоплення процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього [2].

На початку XX-го століття інтерес до рефлексії теоретиків і практиків психолого-педагогічної науки був досить незначним. Але з 1920 року під впливом різних причин (поширення біхевіоризму в США, інструменталізму в Європі та ін.) розпочинається період, коли проблематика рефлексії стає предметом дослідження окремих представників психологічної та педагогічної наук. Проблемам дослідження рефлексії торкалися у своїх працях П. Блонський, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн [2; 3; 6].

Висновки. Проблема рефлексії є однією з найбільш актуальних у філософських працях і психолого-педагогічних дослідженнях. Учені характеризують значення рефлексії у контексті формування особистості. Це дає змогу розуміти її як один із важливих компонентів педагогічної майстерності, оволодіння яким дає можливість особистості майбутнього педагога творчо самореалізуватися за умов сучасного освітнього простору.

Рефлексія педагогічної діяльності, виступаючи її суттєвим компонентом, забезпечує вчителю адекватне відображення й усвідомлення об'єктів професійної діяльності, себе самого як суб'єкта цієї діяльності, особистості учня як суб'єкта взаємодії, й на цій основі – адекватне, успішне регулювання нею.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / Павел Петрович Блонский; сост. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 1979. – 304 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология: учебник для студ. пед. учеб. заведений / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Декарт Рене. Сочинения / Рене Декарт; вступ. ст. Я.А. Слина. – СПб.: Наука, 2006. – 648 с. – (Серия «Слово о сущем»).
5. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. / Иммануил Кант; [под общ. ред. В.Ф.Ахмуса]. – М.: Мысль, 1968. – Т.4, ч. 1. – 1965. – 544 с. – портр.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. / Джон Локк; [пер. с англ. А.Н. Савина]. – Т. 1. – М. : Мысль, 1985. – Т. 1 / [ред., авт. вступ. ст. И.С. Нарский]. – 1985. – 622 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

УДК 159.923-057.87

Кричковська Т. Д.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проблема ідентичності виникає у контексті реалізації життєвої і професійної ідеології людини, у контексті становлення професіоналізму психолога-практика, а також у контексті реалізації професійної підготовки фахівця. Постановка проблеми ідентичності, визначення її структури, генези і умов становлення є актуальною по причині відміченої дослідниками кризи ідентичності сучасної людини (Г. М. Андрєєва, Т. М. Буякс, А. В. Кузьмін, Д. Орлов, М. В. Закаворотня, Л. М. Путілова, А. В. Лук'янов, П. Гуревич та ін.). Наукове розуміння ідентичності має теоретичне і практичне значення як у плані досягнення самоідентичності, особистісного зростання, самопізнання і духовності, так і для реалізації цілей наукового пошуку у ситуації впливу інформаційних технологій і засобів масової інформації, кризи суспільних систем, деякої віртуальності існування.

Мета дослідження – дослідити особливості становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі вузівського навчання. **Об'єкт** дослідження – особистість студентів педагогічних спеціальностей. **Предмет** дослідження – особливості професійної ідентичності студентів-педагогів у процесі вузівської підготовки. **Завдання** дослідження: 1) розкрити особливості професійної ідентичності як психологічної проблеми; 2) проаналізувати можливі шляхи досягнення професійної ідентичності у процесі вузівського навчання; 3) розкрити роль вищої освіти у формуванні образу Я студента та у становленні профідентичності майбутніх педагогів; 4) емпірично дослідити особливості становлення професійної ідентичності студентів-педагогів; 5) виявити особливості динаміки образу Я та якості професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей.

Теоретична значущість даного дослідження полягає у тому, що професійна ідентичність як багатомірний та інтегрований психологічний феномен, котрий забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, розвивається у процесі професійного навчання, а також зумовлюється розвитком у студентів рефлексії при дотриманні певних умов. **Практична значущість** дослідження проблеми професійної

ідентичності пов'язана із вивченням впливу вузівського навчання на формування образу Я майбутніх педагогів, а також з'ясуванням особливостей становлення професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей.

Ідентичність як психологічний феномен є складним явищем, розуміння сутності якого розвивалось у межах дослідження самосвідомості і самоствавлення, ідентичність також розглядалась як один із аспектів проблеми Я. Концептуальний аналіз цієї проблеми дає можливість інтерпретувати її в руслі фундаментальних теоретико-емпіричних підходів таких зарубіжних авторів, як А. Адлер, М. Берзонскі, А. Ватерман, Е. Гоффман, Д. Кемпбел, Дж. Марсіал, З. Фройд, М. Шефір та ін. Різномічне дослідження ідентичності та її криз здійснено також у працях В. Агеевої, О. Єрмолаєвої, І. Кона, Г. Ложкіна, В. Малахова, Л. Шнейдер, Т. Яблонської та ін. На певний взаємозв'язок професійної ідентичності та професійної самосвідомості вказують результати досліджень Є. А. Клімова, О. Калитаєвської, В. Ф. Петренка, А. І. Донцова, Ю. М. Жукова, Л. А. Петровської та ін. Професійна ідентичність є основною характеристикою професійного розвитку особистості, вона свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації та розвитку, а також про ступінь визнання себе як професіонала. Професійна ідентичність допомагає особистості керувати своїм професійним становленням, свідомо вибирати лінію свого професійного розвитку, спираючись на власні та групові цінності.

Стратегічним напрямком організації емпіричного дослідження нами обраний метод поперечних зрізів. Зокрема, ми порівнювали думки студентів спеціальності «Початкова освіта» факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя про вплив навчання у вузі на їхні уявлення про себе з вивченням особливостей образу Я студента-педагога та уявлень про образ педагога-професіонала. У ході дослідження встановлено, що за час навчання у вузі відбуваються реальні зміни в образі Я студентів. Переважна більшість студентів вважають, що вища освіта вплинула на різноманітні компоненти їх самосвідомості. Студенти IV курсу відмічають зміни самооцінки під впливом вищої освіти, причому в основному у бік її підвищення. Для студентів значимими були такі форми навчальної діяльності як самостійна робота з науковою літературою, теоретичні лекції, неформальне спілкування з викладачами та спілкування з науковими керівниками. За час навчання образ педагога стає для студентів більш гармонійним і цілісним, зростають вимоги до себе по мірі навчання, а також з'являється незадоволеність власними досягненнями, що свідчить про критичне ставлення до себе як професіонала.

На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми психологічних особливостей професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей, ми з'ясували, що:

1. Ідентичність як психологічний феномен є складним явищем, розуміння сутності якого розвивалось у межах дослідження самосвідомості та самоствавлення, а також розглядалась як один із аспектів проблеми Я.
2. Професійна ідентичність як психологічна проблема розглядається у контексті і взаємозв'язку з професією, професійною придатністю, професійною готовністю, професійним самовизначенням, професійною самосвідомістю, здоров'ям людини (на біологічному, психологічному і соціальному рівнях), процесом професіоналізації особистості в цілому.
3. До особливостей досягнення професійної ідентичності під час навчання можна віднести: процес професійного самовизначення, який передбачає набуття смислів майбутньої роботи; входження у професійну спільноту, тобто процес професійної

персоналізації; процес структурування часу, упорядкування і самостійності в організації життєдіяльності, тобто процес самоорганізації.

4. В основі професійного становлення педагога лежить самоідентифікація з професією, яка розглядається нами в якості провідного компоненту професійної підготовки. При цьому професійна ідентичність педагога повинна відповідати вимогам гнучкості та мінливості.

5. У ході дослідження встановлено, що за час навчання у вузі відбуваються реальні зміни в образі Я студентів педагогічних спеціальностей. Переважна більшість студентів вважають, що вища освіта вплинула на їх уявлення про себе, зокрема на психологічний час особистості, фізичне і духовне Я, соціальний простір особистості і навіть на статеву ідентифікацію.

6. Динаміка професійної ідентичності серед студентів різних курсів суттєво різниться. У першокурсників НДУ переважає псевдопозитивна ідентичність, проте по мірі навчання вона змінюється переходом не стільки до позитивної ідентичності, скільки на ще більш ранні стадії: більшість студентів третього і четвертого курсів перебувають на стадії дифузної ідентичності та мораторію ідентичності.

7. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать такі складові особистості педагога, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійна свідомість, професійне мислення, креативність, критичне мислення.

Література

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов // – Ростов н/Д, 1996.
2. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. [Текст] / В. И. Панов // – М., 2004.
3. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. [Текст] / Л. Б. Шнейдер // – М., 2004.

УДК 37.013.76

Криховець-Хом'як Л. Я.

СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. В умовах сьогодення є обґрунтованою необхідність модернізації освіти на основі компетентнісного підходу. Адже сучасні реалії ринкового середовища ставлять нові вимоги до майбутніх фахівців в оволодінні під час навчання професійною компетентністю.

Вітчизняні науковці під компетентнісним підходом часто розуміють спрощену триєдину систему: «знання – вміння - навички». Такий підхід є прийнятний в українській практиці, але не є єдиний, що засвідчують сучасні дослідження характерних проблем підготовки майбутнього фахівця у будь-якій сфері діяльності.

Метою дослідження є науково-теоретичне вивчення та обґрунтування змісту професійної компетентності із точки зору європейських стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження професійної компетентності займалися і займаються багато вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, І. Лебедев, Г. Сафронова, Б. Оскарссон, С. Шо, В. Хутмахер, Дж. Равен та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетенція походить від латинського слова «competentia», від competo взаємно прагну, відповідаю, підходжу.

Це сфера повноважень будь-якої організації, установи або особи. Коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід.

Компетентною вважається особа, що є досвідченою у певній галузі (професії) і повноваженою повноправною у розв'язанні якоїсь справи. Більшість науковців вважає, що дефініції «компетентність», «компетенція» увійшли у наукову літературу із професійної педагогіки. Однак виникає питання узгодження вітчизняної педагогічної термінології із компетентісним підходом.

Науковці у компетентісному підході часто використовують спрощену триєдину систему «знання – вміння - навички». Зокрема, основні терміни: знання, уміння, навички визначені як компетенції у Законі України «Про професійний розвиток працівників» [1].

Даний підхід є підхожий у вітчизняній практиці, але не є єдиний, що засвідчують дослідження зарубіжних науковців Б. Оскарссона, С. Шо, В. Хутмахера, Дж. Равена та ін.

Виходячи із європейських стандартів, І. Лебедев компетентність подає, як здатність діяти у ситуації невизначеності, здатність працювати в команді та навчатися. Під компетентністю найчастіше розуміють інтегральну якість особистості, яка проявляється у загальній здатності і готовності її до діяльності, базується на знаннях і досвіді, які отримані у процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь в діяльності [4].

Сучасні умови глобалізації та орієнтація України на Європейське співтовариство, стали передумовою створення Національної Рамки Кваліфікацій (НРК) узгодженою з Європейською Рамкою Кваліфікацій (ЄРК). Із точки зору європейських стандартів, зміст компетентності значно ширший, що передбачає здатність особи до виконання певного виду діяльності та виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Результати навчання - компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [3].

Для цілей Національної рамки кваліфікацій терміни «кваліфікація», «кваліфікований рівень» вживаються у такому значенні:

кваліфікація - офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами;

кваліфікаційний рівень - структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня [3].

На сучасному етапі у проекті НРК України для опису кваліфікаційних рівнів використовують набір чотирьох базових основних компетентностей: знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність.

Знання - осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності.

Уміння - здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні та практичні.

Комунікація - взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності.

Автономність і відповідальність - здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати проблеми та відповідати за результати своєї діяльності.

Інтегральна компетентність - узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності [3].

Відповідно кваліфікація - офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами.

Із метою введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти, з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців, впроваджується Національна рамка кваліфікацій (НРК).

Національна рамка кваліфікацій - це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. За проектом реалізації НРК в Україні виділяють дев'ять рівнів освіти [3]. Опираючись на 5-й рівень освіти, якому відповідає вища освіта короткого циклу, розуміємо, що за описом – це випускник коледжу (закладу II або III рівня акредитації), який отримує в умовах сьогодення кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста.

Враховуючи реалії змін ринкового середовища, часту непередбаченість ситуацій, у випускників коледжів вимагається відповідальність та формування в них вмінь і навиків самостійного прийняття рішень, які є складовими управління.

Зокрема, А. Петров під професійною компетентністю розуміє формування таких якостей, як володіння на високому рівні професійною діяльністю в певній сфері; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; вміння професійно спілкуватися; здатність нести професійну відповідальність за результати праці [2].

Згідно опису основної базової компетентності «автономність і відповідальність» передбачено, що випускник незалежно від обраного фаху, будь-якою спеціальності даного рівня кваліфікації повинен здійснювати обмежені управлінські функції та приймати рішення у звичних умовах з елементами непередбачуваності. Такі навики можна формувати під час вивчення дисциплін економічного профілю, які згідно навчальних планів та програм передбачені на різних спеціальностях в навчальних закладах такого типу. Використання практичних інструментів ще під час навчання дасть змогу виявити і розвинути лідерські здібності студента. Надалі це дасть можливість випускнику коледжу зайняти активну громадянську позицію, очолити громаду, підрозділ, організацію, чи зайнятися організацією власного бізнесу в обраній професії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вважаємо, що суттєво важливим є те, наскільки випускник коледжу під час навчання набув навиків у професійній діяльності, але набуття комунікативних та управлінських навиків, зокрема, навиків самоменеджменту визначає його адаптивність в обраній професії. Такі навики створюють основу професійної компетентності випускника коледжу, оскільки забезпечують у подальшому постійний розвиток і кар'єрний ріст в обраній сфері діяльності, є запорукою його професійного успіху, що потребує більш детального дослідження у перспективі.

Література

1. Закон України «Про професійний розвиток працівників» № 4312 від 12.01.2012 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/go/4312-17>.
2. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // *Alma mater*. - 2004. - №10. - С. 6-10.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» № 1341 від 23.11.2011р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>.

4. Сафронова Г. В. Основні характеристики економіко-правової компетентності фахівця / Г. В. Сафронова // Науковий вісник Ужгородського національного університету: 2014. – Вип. 33. – С. 173–176.

УДК 378.046.4+378.2

Лещук Г. В.

АЛЬТЕРНАТИВНІ ШЛЯХИ ЗДОБУТТЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ У ФРАНЦІЇ

Введення європейської кредитно-трансферної системи стало причиною реорганізації традиційної французької системи освіти у різних галузях. Значні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку французької системи освіти, дозволяють говорити про процес її модернізації. Модернізація професійної освіти в сучасних умовах передбачає диверсифікацію варіантів та пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації та її підвищення в рамках концепції неперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади розвитку європейської післядипломної педагогічної освіти розроблено у працях М. Альте, Ф. Бухбергера, Ж. Мете, Ж. Пігосу. Напрями та зміст підвищення кваліфікації фахівців у сфері освіти у Франції проаналізовано у дослідженнях К. Корсака, Ю. Несіна, А. Сбруєвої, Л. Пуховської та інших.

Мета дослідження: окреслити альтернативні шляхи здобуття та підвищення професійної кваліфікації у Франції.

Виклад основного матеріалу. У Франції функціонує достатньо розгалужена система післядипломної професійної освіти, яка розвивається з 70-х років ХХ ст. У рамках післядипломної освіти розрізняють дипломну підготовку (formations diplômantes) та кваліфікаційну підготовку (formations qualifiantes). Перша веде до оволодіння новою спеціальністю, друга – призначена для осіб, які лише прагнуть підвищити свій кваліфікаційний рівень. Відповідно, навчання в системі післядипломної освіти завершується або отриманням національних дипломів, що свідчать про оволодіння новою спеціальністю, або сертифікатів чи свідоцтв, що підтверджують проходження курсів підвищення кваліфікації. Таким чином, завданнями післядипломної освіти є оволодіння новими спеціальностями, підвищення кваліфікації чи перепідготовка осіб, що в результаті сприяє кращому професійному включенню фахівців, розвитку їх професійних компетенцій, відкриває доступ до різних рівнів професійної кваліфікації, активізує участь фахівців у економічному, культурному, соціальному розвитку суспільства.

Модернізація системи підготовки фахівців у Франції передбачає так звану трансформацію архітектури освіти та включає два напрями: 1) запровадження категорії «визнання професійної компетенції» (ВПК) як альтернативного способу здобуття професійної кваліфікації; 2) розвиток вищої та післядипломної професійної освіти [1].

У Законі про соціальну модернізацію затверджено ряд нових положень щодо ВПК:

- 1) можливість підтвердження професійної компетенції на основі наявного професійного досвіду;
- 2) механізм ВПК застосовується при усіх формах сертифікації: державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей;
- 3) при ВПК береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська

діяльність, робота на штатній посаді тощо);

4) для ВПК необхідна наявність мінімум 3 років професійного досвіду [1].

Таким чином, до 2002 р. необхідною умовою отримання професійної кваліфікації у Франції було проходження спеціальної професійної підготовки, що підтверджувалося відповідними дипломами та свідоцтвами. Тепер кожен бажаючий може звернутись із заявою у відповідні установи і, склавши певні іспити, одержати свідоцтво, що підтверджує його компетенцію, чи отримати дозвіл на скорочення термінів навчання в залежності від наявного досвіду і/чи освіти.

Нова система, безсумнівно, відповідає інтересам сучасного французького суспільства в тому, що стосується підвищення соціального статусу громадян, які працюють без спеціальної освіти та кваліфікації. З моменту введення закону в дію проводиться серйозна робота з уточнення та визначення кваліфікаційних характеристик з різних спеціальностей як необхідної умови розробки вимог до іспиту на ВПК. Однак, будучи продуктивним вирішенням проблеми гострої нестачі кваліфікованих кадрів, ВПК розглядається окремими дослідниками як механізм швидкої та менш дорогої освіти, який ставить під питання необхідність існування не тільки освітніх установ, але й підприємств як місця одержання практичних знань і умінь, тому що ВПК відкриває прямий доступ до ринку праці та до визначеного соціального статусу. Дослідники також дотримуються думки, що відбудеться трансформація загальної концепції отримання кваліфікації з точки зору якості освіти. У традиційній моделі, «моделі кваліфікації», відповідальність за якість одержуваної освіти ніс навчальний заклад, сучасна модель, «модель компетенції», перекладає відповідальність на індивіда, який наділяється правом вирішувати, яким чином одержати необхідні знання [3].

Останніми нововведеннями в системі французької післядипломної освіти стали запровадження періоду професіоналізації та індивідуального права на підготовку як можливостей підвищення кваліфікації фахівців.

Метою періоду професіоналізації є вирішення проблеми низького рівня кваліфікації працівника чи невідповідності його кваліфікаційного рівня новим виробничим вимогам. Як правило, навчання шляхом професіоналізації проходять особи, що знаходяться у процесі пошуку роботи та молоді люди без практичного професійного досвіду. Професіоналізація відбувається шляхом укладання контракту із закладом чи підприємством, на базі якого відбувається підготовка. Існує три види контрактів, кожен із яких має визначені навчальні цілі та завдання: контракт орієнтації, адаптації чи кваліфікації.

Навчання у рамках контракту орієнтації (*contrat d'orientation*) носить загальноознайомлюючий характер і призначене для осіб, які хочуть отримати уявлення про специфіку професійної діяльності в тій чи іншій сфері.

Контракт адаптації (*contrat d'adaptation*) укладають, як правило, особи, які лише закінчили навчання в освітньому закладі і не мають практичного досвіду роботи.

Контракт кваліфікації (*contrat de qualification*) призначений для фахівців, які прагнуть підвищити свій кваліфікаційний рівень.

Період професіоналізації триває, як правило, 6-12 місяців і ґрунтується на принципі почергового навчання [2].

Індивідуальне право працівника на підготовку може реалізовуватись без відриву від виробництва лише у процесі коротких стажувань (20 годин на рік упродовж 6 років) і надається особам, які прагнуть підвищити свою кваліфікацію на базі іншого закладу, підприємства, не розриваючи при цьому трудового контракту зі своїм роботодавцем і зберігаючи заробітну плату. Якщо підготовка відбувається в позаробочий час, то крім витрат на навчання, роботодавець має виплачувати

працівнику допомогу, що становить близько 50% його заробітної плати [2].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Система післядипломної освіти у Франції не є статичною, триває пошук нових форм організації навчання, які б відповідали інтересам як працівників, так і підприємств. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі вимог до іспиту з ВПК з широкого спектру спеціальностей та вивченні сучасного європейського досвіду післядипломної освіти.

Література

1. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.03.2017: – <http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_loimodern.html. – Загол. з екрану.

2. Le dispositif de formation professionnelle continue en France.–[Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.03.2017:–<[@titre=Le-dispositif@var_recherche=dispositif+formation+continu.>](http://www.centre-info.fr/article.php3id_article=12)–Загол. з екрану.–Мова фран.

3. Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie. – 2010. – P. 18–19.

УДК 37.07:005.591.6

Литвин О. І.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ

Стаття присвячена розкриттю психологічної готовності педагогічних працівників до впровадження у свою професійну діяльність технологій тайм-менеджменту. Обґрунтовано необхідність впровадження методик управління часу в систему підвищення кваліфікацій вчителів.

Ключові слова: тайм-менеджмент, керівник навчального закладу, педагогічні працівники, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Зміни в освітній галузі, наукові досягнення вимагають постійного підвищення фахового рівня спеціалістів. Ефективність управлінської діяльності значною мірою залежить від рівня фахової і світоглядної підготовки кадрів до компетентної, інноваційної, творчої роботи в нових умовах, які характеризуються прискоренням усіх суспільних процесів. Формування компетенцій у сфері управління часом для педагогічних працівників можливе на основі реалізації в системі підвищення кваліфікації спеціальних програм навчання тайм-менеджменту.

Самоосвітня діяльність кожного педагога залежить від рівня його підготовки, а також обраних форм і способів узагальнення досвіду. У цьому контексті важливо на практичному етапі чітко визначити послідовне вирішення поставлених завдань, передбачити корекцію та моніторинг результативності роботи над проблемою.

Мета статті полягає у висвітленні необхідних передумов готовності вчителя до впровадження у свою повсякденну діяльність інноваційних технологій тайм-менеджменту.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Як стверджують психологи та педагоги, в основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її здійснення. Поняття психологічна готовність до діяльності було введено в психологічну науку у 1976 році білоруськими дослідниками М. І. Дьяченко і Л. А. Кандибовичем. У відповідності зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, учені поділяли готовність на короткотривалу (ситуативну), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості [2].

Фундаментальні дослідження з проблеми готовності до діяльності здійснили Д. Узнадзе та колектив грузинських учених-психологів, який він очолював. У своїх роботах науковець дав визначення поняттю «готовність суб'єкта до дії» і визначив умови її виникнення. Д. Узнадзе зробив висновок, що у випадку певної ситуації та наявності потреби у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, установку до здійснення певної діяльності чи направлення на задоволення його актуальної потреби [5, с. 170].

Подальший розвиток проблеми готовності до певної діяльності здійснили А. Ковальов, Н. Левітов, К. Платонов, А. Пуні, П. Чаматі, О. Отич, О. Ярошенко та інші. Учені встановили, що готовність залежить від індивідуальних властивостей особистості, типу вищої нервової діяльності і зовнішніх умов.

В роботах В. О. Моляко є класифікація рівнів готовності до здійснення діяльності:

1. Високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу тощо.).

2. Середній (середній рівень вияву наведених якостей).

3. Низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей) [4].

Із проблемою нестачі часу стикається кожен. Час є регулятором всієї діяльності людини. Дослідження психолога Д. Г. Елькіна показують, що між сприйняттям часу та діяльністю існує прямий зв'язок: чим точніше сприйняття часу, тим успішнішою є діяльність [3].

Виклад нового матеріалу. Тайм-менеджмент – це процес організації та планування діяльності особи чи організації з метою підвищення ефективності використання свого робочого часу; це вміння ставити завдання та виконувати їх. Мистецтво тайм-менеджменту – це працювати не наполегливіше, а ефективніше, а отже отримати найкращий результат за найкоротший проміжок часу.

Інноваційні технології тайм-менеджменту є особливо актуальними для сучасних педагогів перед якими щодня постає безліч завдань, які треба здійснити в обмежені строки.

Багато людей вважає, що правильно використовувати час легко і для цього не потрібно нічому вчитися. Однак є об'єктивні причини, через які люди замислюються про те, щоб щось змінити у своїх звичках. Це найчастіше відбувається тоді, коли людина починає розуміти, що їй постійно не вистачає часу, або в процесі професійного та особистісного росту, коли виникає багато цілей і завдань, які вона хоче реалізувати.

Отже, включення педагога в процес використання технологій тайм-менеджменту часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність педагога до використання технологій тайм-менеджменту можна визначити за такими показниками:

- інформованість про новітні технології тайм-менеджменту, знання новаторських методик роботи.
- усвідомлення ним потреби впровадження методик управління часом у власній педагогічній практиці;
- оволодіння практичними навичками освоєння інновації;
- готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;

- зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

Для забезпечення ефективності та результативності процесу формування готовності педагогічних працівників до впровадження технологій тайм-менеджменту необхідно створити відповідні умови (табл.1).

Психологічні умови готовності учителя до впровадження тайм-менеджменту

Таблиця 1

Види умов	Показники готовності
Психологічні умови	створення сприятливого психологічного мікроклімату; наявність позитивної мотивації в педагога до впровадження інновацій у свою діяльність; діагностика психологічного налаштування педагогів на використання тайм-менеджменту; розвиток критичного мислення суб'єктів педагогічного та управлінського процесу; запровадження етики міжособистісних відносин при організації колективних справ у рамках ресурсу часу.
Педагогічні умови	підготовленість вчителів до засвоєння практичних навичок і умінь; наявність в педагогів позитивної установки на оволодіння такими навичками; наявність необхідного рівня теоретичних знань і практичних умінь з даного виду діяльності; створення умов для ініціативної творчої праці з відповідним регламентом часу;
Економічні умови	наявність необхідних ресурсів для оволодіння технологією тайм-менеджменту; планомірність, ритмічність та надійність виконання усіх функцій суб'єктів; оцінювання ефективності кожного суб'єкта, групи та колективу за певну норму часу; стимулювання працівників, які найбільш раціонально використовують час під час навчально-виховного процесу; вдосконалення правил внутрішнього розпорядку; оптимізація організаційних відносин з навколишнім середовищем, спрямування зусиль педагогічного колективу на виховання в учнів розуміння часу як економічного ресурсу.

Для ефективного використання технологій тайм-менеджменту учителями і директором школи необхідно здійснювати такі заходи:

- 1) проводити діагностування проблем з управління часом у педагогів;
- 2) впроваджувати у систему методичної роботи школи програм навчання з використання технологій управління часом;
- 3) залучати педагогів до участі у семінарах та вебінарах з питань тайм-менеджменту;
- 4) проводити тренінги з розвитку професійної компетентності педагогів;
- 5) сприяти обміну досвідом вчителів щодо використання інноваційних технологій тайм-менеджменту у професійній діяльності;

б) проводити моніторинги ефективності використання технологій управління часом у педагогічній роботі серед вчителів навчального закладу.

Висновки. Узагальнюючи викладене у статті, зазначимо, що готовність учителів до використання технологій тайм-менеджменту є необхідною умовою для їх творчої педагогічної діяльності та подальшого кар'єрного зростання. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуються нами з розробкою системи використання методик управління часом в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посіб / О. С. Боднар, І. Г. Запорожан, А. Й. Романюк; за заг. ред. О. С. Боднар. – Тернопіль : Астон, 2011. – 312 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Белорус, ун-т. 1976. – 197 с.
3. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. – Москва : АПН РСФСР, 1962. – 310 с.
4. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
5. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 351 с.

УДК 159.9:305-047.22:37.011.3-051

Логвінова Д. В.

ГЕНДЕРНА ОБІЗНАНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Сучасні трансформації, що відбуваються в суспільстві, суттєво змінюють усталені способи життєдіяльності, суспільні норми та ідеологічні конструкції, що їх визначають. Сьогодні Україна протистоїть руйнівному інформаційному впливу Росії в умовах розв'язаної нею гібридної війни, і дуже важливим є забезпечення процесу виховання підростаючого покоління, орієнтованого на відновлення Української держави, її національної єдності та незалежності, на демократичні цінності та соціальну справедливість. Тому сьогодні актуальним в освітній сфері є формування й розвиток психологічної культури (або компетентності) у вчителів-наставників, а також у майбутніх фахівців. На думку Л. С. Колмогорової [2], психологічна культура передбачає володіння навичками самостійного аналізу складних життєвих ситуацій, навичками зняття власного емоційного напруження, пов'язується зі здатністю до самовдосконалення, саморозвитку та духовного зростання. Успішність педагогічної діяльності забезпечується прагненням учителя отримувати альтернативну освіту та опановувати новітні технології у професійній сфері, проявляти гнучкість у поглядах на проблему, займати активну позицію щодо розв'язання громадських проблем [1].

На нашу думку, оновлення та реформування змісту навчальних програм повинно здійснюватися з урахуванням системи знань з гендерної психології: воно має передбачати дотримання гуманістичних і демократичних принципів соціального життя, зосереджувати увагу на особистості, її становищі й статусі, на її значенні в забезпеченні подальшого стійкого розвитку людства. Уся комплексна система знань повинна обов'язково містити соціостатевий складник, розкривати основні аспекти гендерного підходу в розумінні міжстатевих стосунків, рівень розвитку яких прямопорційно пов'язується із рівнем розвитку суспільства. Тільки таким чином може бути досягнута мета створення справедливого демократичного суспільства, у

якому є умови для розвитку й самоактуалізації кожної особистості з урахуванням її потреб, нахилів і можливостей.

У соціальних науках "гендер" розглядається як конструкт реальних практичних перетворень у суспільних стосунках, складовим компонентом яких є статус жінки та чоловіка. У поширеному розумінні "гендер" визначається як змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм, характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та взаємин жінок і чоловіків, набутих ними під час соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їхньої статі [2]. Отже, система гендерних знань повинна відображатися в програмах навчальних закладів.

Гендерні дослідження спрямовані на вивчення ролі, активності волевиявлення й самореалізації чоловіків і жінок у змінних історичних умовах соціального буття, виступають підґрунтям для створення сучасної гендерної теорії. Свій внесок у розвиток гендерної теорії роблять науковці з соціології, психології, педагогіки, історії, філософії, релігієзнавства, мистецтвознавства, а також політичні науки, науки про державне управління, економіка й статистика. Саме тому гендерний підхід можна розглядати як міждисциплінарний підхід, що може пояснити або зазначити напрямки конструктивних змін у суспільстві, пов'язаних із ідеєю організації справедливого життя в сучасному світі.

Сучасна гендерна теорія зосереджена на теоретичному аналізі нерівноваги, незбалансованості становищ жінки й чоловіка та їхніх можливостей і шансів у самотворенні, самоутвердженні та саморозвитку. Її аспектами є:

- вивчення ролі жінок і чоловіків як суб'єктів соціального світотворення, їхнього світобачення й потенційних можливостей у перетворенні соціальних стосунків та їх упорядкованості;

- вивчення об'єктивних соціальних, економічних, політичних та культурних умов, що породжують, зумовлюють і відтворюють нерівність статей, виявлення гендерно зумовленої природи всіх соціальних та інституційних стосунків;

- осмислення ролі сучасної жінки та чоловіка, їхніх позицій у взаєминах, а також пропозицій щодо їхнього соціального урівнення; пошук шляхів входження жінки в чоловічо-домінантну систему стосунків та надання їй нових можливостей, які б відповідали інтересам і потребам обох статей;

- критика й перетворення сучасного національного й світового порядку, пошук нових форм упорядкування всіх соціальних стосунків у інтересах жінки й чоловіка як рівноправних істот на основі аналізу діяльності, організації й управління світових і національних державних та громадських структур.

Виникнення гендерних досліджень зумовлене соціальною необхідністю внести соціостатевий складник у суспільствознавчі дисципліни, потребою перебудувати світове й національні суспільства та переосмислити їх цінності. Прогрес у суспільному розвитку потребує розширення економічних і соціальних ресурсів, зокрема жіночого соціуму, нових форм їх організації й управління. З цього погляду гендерні дослідження виступають як соціальне замовлення сучасного суспільства (питання рівності статей дедалі починає розглядатися як засадний принцип демократичного розвитку суспільств, гуманістичного змісту їх політичної організації), а термін "гендер" поступово набуває значення категорії, яку можна зіставити з категоріями "класу" та "раси", все більш пов'язується з поняттями нації, політики, демократії, розглядається у зв'язку з мистецтвом, культурою.

Отже, фахівець із високим рівнем психологічної компетентності й культури повинен відрізнятися тим, що постійно знаходиться у процесі осмислення й

визначення соціальних змін, пошуку ресурсів, можливостей і меж перебудови усталених норм, окреслення перспектив. І все це можливим може стати, якщо відбудуться значні зміни в освітніх програмах, будуть створені умови для їх втілення в реальність.

Література

1. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психологическое здоровье и психологическая культура личности в структуре профессиональной подготовки студентов в вузе [Електронний ресурс] / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-i-psihologicheskaya-kultura-lichnosti-v-strukture-professionalnoy-podgotovki-studentov-v-vuze>
2. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [Електронний ресурс] / Л. С. Колмогорова. – Режим доступу: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_3/at14.html
3. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник / Т. М. Мельник, Н. Д. Чухим, І. О. Головащенко та ін. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 10–29.

УДК 37.036+37

Майданюк Ю. О.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Система професійної підготовки студентів до ролі медіатора спирається на науково-методичне обґрунтування необхідного забезпечення навчального процесу у вищій школі з урахуванням потреб соціальної практики та професійної компетентності майбутнього спеціаліста.

Тому, слід зазначити, що вміння медіатора затребувані не тільки при вирішенні назрілих конфліктів, але і в умовах запобігання конфліктам, а також налагодження партнерських відносин і підвищення функціонального ресурсу мікросоціальних утворень, в тому числі, сімейних, виробничих, навчальних та громадських.

Узагальнюючи можна сказати, що випадки успішного завершення переговорів сторін конфлікту в форматі медіації поодинокі, але це скоріше виняток, ніж правило. І головними причинами такої ситуації є відсутність законодавчо закріпленого механізму медіації та брак теоретичних і практичних досліджень стосовно цієї теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти медіації та інших процедур альтернативного вирішення конфліктів висвітлювалися у працях Л. Морської, Н. Гришиної, Н. Лаврової, В. Лаврова, Є. Сорокіної, М. Вдовіної.

Метою статті є виділення критеріїв та розкриття особливостей розвитку медіаторської компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Основою роботи соціального працівника є вирішення конфліктів, отже визначення поняття конфлікт з точки зору медіації найбільш точно подано у проекті закону України «Про медіацію» – це розбіжності, протилежність інтересів сторін, відмінна позиція двох або більше суб'єктів правовідносин, внаслідок чого одній із сторін чи обом сторонам може бути нанесена моральна та/або матеріальна шкода.

У цьому ж законопроекті «Про медіацію», ядром якого є правові основи надання послуг медіації на професійних засадах, подано визначення понять, що є ключовими у нашій статті, а саме - «медіація» та «медіатор», отже, медіація – це альтернативний (позасудовий) метод вирішення спорів, за допомогою якого дві або більше сторони спору намагаються в рамках структурованого процесу, самостійно, на добровільній основі досягти згоди для вирішення їх спору за допомогою медіатора;

У свою чергу, медіатор – це особа, яка відповідає вимогам, встановленим цим законом та медіаційним застереженням (угодою про медіацію), яка має статус медіатора відповідно до цього закону і яку сторони спору обрали для проведення медіації [5].

Як зазначає Н. Гришина медіаторство має два позитивні аспекти впливу на процес врегулювання конфлікту. По-перше, присутність на переговорах третьої сторони сама собою має позитивний ефект, оскільки знижує міру деструктивності у взаємодії сторін. По-друге, медіаторство, спрямоване на організацію ефективної комунікації, діалогу між сторонами конфлікту, робить їх активними учасниками процесу розв'язання конфлікту [1, с. 176].

Опираючись на законопроект «Про медіацію» розглянемо основні завдання медіації:

1. вирішення конфлікту шляхом досягнення його сторонами взаємоприйняттого для них рішення;
2. усунення спричиненої конфліктом шкоди;
3. запобігання поновленню конфлікту;
4. відновлення правопорядку та гармонізації суспільних взаєностосунків [5].

Відповідно, здійснюючи підготовку соціального працівника до ролі медіатора на основі завдань медіації, ключовим є сформувати уміння та новички здійснювати соціально-правовий захист осіб, що ґрунтуються на знаннях та практичних вміннях із конфліктології, права, психології, юриспруденції, ораторського мистецтва, іноземних мов, а також особистісних характеристик.

Зазначимо, що у етичному кодексі медіаторів вказано, що медіатор має право проводити процедуру медіації тільки у разі, якщо він має достатню кваліфікацію аби задовольнити обґрунтовані очікування сторін. Це передбачає належне навчання, безперервне оновлення знань і практики медіації у відповідності зі стандартами і принципами акредитації медіаторів [2].

Опираючись на вищесказане, можемо виділити ролі медіатора:

- каталізатор;
- менеджер;
- арбітр;
- фасилітатор;
- перекладач;
- інформатор;
- «міст» до нової структури;
- «перевіряючий» реальність досягнутих угод;
- диригент;
- синтезатор [4].

Зазначимо, що компетентність медіатора характеризується сукупністю знань, умінь та навичок, а також особистісних особливостей, перш за все, інтелектуальних і емоційно – мотиваційних [3].

За окресленими вище аспектами та опираючись на ролі медіатора, компетентності соціального працівника та методичку формування медіаторської компетентності майбутніх юристів за Л. Морською, можемо виділити критерії медіаторської компетентності майбутніх соціальних працівників:

- професійна спрямованість та мотивація;
- вміння легко пристосовуватись до ситуації та налагоджувати контакт;
- ерудованість у сфері політики, права, конфліктології, психології;
- комунікабельність;

- стресостійкість;
- об'єктивність.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що професійна підготовка соціального працівника до ролі медіатора ґрунтується не тільки на комунікативних навичках і знаннях з області конфліктології, а й на системних уявленнях про закономірності мікросоціальної динаміки в проблемних умовах, знаннях із психології, юриспруденції, права.

Література

1. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту: Навч. Посібн. – К.: Каравела, 2013. – 304 с.
2. Кодекс етики медіатора [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrmediation.com.ua/ua/about_center/mediator_code_of_ethics/
3. Лаврова Н. М, Лавров В. В, Лавров Н. В. Конфликт и карта медиации. – СПб: Бридж. 2012. – 144 с.
4. Медиация-искусство разрешать конфликты [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.institute-mediation.com/mediacia
5. Проект Закону України «Про медіацію» (реєстр. № 2480 від 27.03.2015 р.), внесений на розгляд Верховної Ради України народним депутатом А. І. Шкрум [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://w1.c1.rada.gov.ua>

Małgorzata Gogolewska-Tośka

Kompetencje studentów kierunków nauczycielskich w wybranych państwach Unii Europejskiej

W Polsce rok 1989 zapoczątkował epokę transformacji ustrojowej państwa. Rozpoczęło się historyczne „dzieło” kształtowania ładu społecznego, gospodarczego, ekonomicznego i politycznego kraju. Stąd też reforma służby zdrowia, ubezpieczeń społecznych czy edukacji. Można przyjąć, że zmiany polityczno – ustrojowe determinują kierunki przemian społecznych, stanowią impuls do nowego myślenia o samym sobie, o swoich szansach i możliwościach. Przeobrażania życia społecznego oraz budowanie nowego ładu demokratycznego wymuszają zmiany w systemie myślenia o edukacji, nastawionej na orientowanie jej uczestników w globalnych problemach współczesnego świata.¹⁶ Dlatego też, trudno nie zgodzić się z Mirosławem Handke, który już w 1999 roku podczas wykładu inauguracyjnego mówił, że: "Ustrój demokratyczny sprawdza się tym lepiej, im wyższe jest wykształcenie społeczności go tworzącej (...). Myślę, że rzeczywiście ustrój demokratyczny, który może nie jest najdoskonalszy, naprawdę sprawdza się wówczas, gdy społeczność go tworząca rozumie reguły, którymi się posługuje, gdy ma swego rodzaju dystans, gdy zbyt łatwo nie ulega emocjom, a raczej poddaje się pewnym racjonalnym odpowiedziom na ten system. A więc nie możemy zbudować ustroju demokratycznego bez naprawdę dobrej edukacji."¹⁷

Zmiany ustrojowe, które miały miejsce w Polsce oraz proces integracji z Unią Europejską, wyznaczyły nowe realia społeczno – polityczne i spowodowały trwałe zmiany w systemie oświaty, którego najważniejszym ogniwem jest nauczyciel. Jak pisał B. Suchodolski „Nauczyciel nie może być człowiekiem, który patrzy w przeszłość, ale musi być człowiekiem, który patrzy w przyszłość. Nie ma on być przede wszystkim kapłanem i

16 J. Malinowska, Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania, Wrocław 2008, s. 12 – 13.

17 P. Długosz, Elitaryzm versus egalitaryzm systemu oświatowego. Analiza aspiracji edukacyjnych gimnazjalistów Polski południowej, (w:) M. Niezgoda (red.), Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce, Kraków 2011, s.129

stróżem skarbów dziejowych, ale ma być opiekunem życia, które się tworzy, przewodnikiem w czasach, które nadchodzą, nie ma on mieć zaufania ku wzorcom i przykładom minionym, ku doświadczeniom własnym, ale ma mieć czynną i rzetelną wrażliwość na sytuacje nowe, plastyczność duchową wobec narastających problemów”¹⁸ Współcześnie zawołanie E. Faure'a „Uczyć się, aby być” nie wystarcza. Nadchodząca cywilizacja, która jest obiecująca i zarazem przerażająca, każe powyższe hasło uzupełnić o ideę F. Znanieckiego „Uczyć się, aby być mądrym człowiekiem”.¹⁹ W tym kontekście Rada i Parlament Europejski przyjęły pod koniec 2006 r. europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W ramach tych określa się i definiuje, po raz pierwszy na szczeblu europejskim, kompetencje niezbędne obywatelom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy.²⁰

W europejskich ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.²¹

W niniejszym artykule mamy do czynienia z pogłębioną analizą kompetencji społecznych i obywatelskich będących zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.²²

Zalecenie to jest jednym z rezultatów wspólnych prac Komisji Europejskiej i państw członkowskich w ramach programu Edukacja i Szkolenia 2010. Program stanowi nadrzędne ramy współpracy w dziedzinie polityki dotyczącej kształcenia.

Jak podaje definicja kompetencje społeczne i obywatelskie są to "kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa"²³.

Celem prowadzonych badań była autorefleksja studentów kończących specjalności nauczycielskie na temat poziomu wybranych kompetencji zawodowych.

W fazie pierwszej – wstępnej badań zastosowano metodę analizy dokumentów prawnych regulujących współcześnie system oświatowy oraz analizę literatury przedmiotu. Przeprowadzona analiza teoriopoznawcza pozwoliła na dokonanie opisu zjawisk

18 K. Duraj – Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998, s. 206.

19 B. Gołębiowski, *Edukacja i polityka*, Warszawa 1996, s.11

20 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230p100100018.pdf

21 Tamże

22 Dz. U. Unii Europejskiej z 2006 r.

23 Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, Luksemburg: 2007, s. 9.

występujących w obrębie przyjętego przedmiotu badań. W badaniach ilościowych posłużono się metodą sondażu z techniką ankiety. W celu standaryzacji kwestionariusza ankiety w ostatnim kwartale 2016 roku przeprowadzono badania pilotażowe wśród 250 studentów specjalności nauczycielskich.

W fazie drugiej – przeprowadzono badania właściwe - model zbieżny zagnieżdżony. W oparciu o analizę literatury, własne przemyślenia, a przede wszystkim na podstawie uzyskanych wniosków z prowadzonych badań pilotażowych zmodyfikowano kwestionariusz ankiety oraz umieszczono w nim pytania o charakterze otwartym w celu pozyskania danych jakościowych.

W wyniku analizy zgromadzonego materiału empirycznego zgromadzonego w dwóch etapach badań można stwierdzić, że ponad połowa badanej młodzieży akademickiej kończącej specjalności nauczycielskie swoje kompetencje społeczne i obywatelskie ocenia wysoko i bardzo wysoko, w większości z badanych obszarów.

Badani ocenili najwyżej osiągnięte podczas studiów kompetencje społeczne odnoszące się do: 1. Rozumienia zasad równości płci i niedyskryminacji (80%).

2. Postępowania zgodnie z ogólnie przyjętymi regułami zachowania, panującymi w różnych społeczeństwach i środowiskach, np. w przedszkolu, szkole czy urzędzie (76%).

3. Wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia (68%).

Najniżej młodzież akademicka oceniła swoje kompetencje społeczne i obywatelskie w zakresie: 1. Uczestnictwa w procesach podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania (48%).

2. Radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób (44%).

3. Uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich (40%).

УДК 372.874+371.3

Мацішина З. А.

РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ НА ВОЛИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Постановка проблеми. У кінці XIX – на початку XX ст. існувало досить багато різноманітних майстрів декоративно-прикладного мистецтва, які створювали власні приватні школи, де панували творчий ентузіазм та серйозне ставлення до мистецьких завдань. Вони залучали до себе учнівську молодь з усіх куточків України – Галичини, Буковини, Гуцульщини, Волині та навіть з Наддніпрянщини.

Основним **завданням** є аналіз особливостей розвитку мистецької освіти на Волині XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Великої уваги мистецькій освіті надавали представники зарубіжної педагогіки. В. Павленко у навчально-методичному посібнику «Діяльність педагогів-іноземців на Волині (XIX – початок XX століття)» зазначає, що «з розвитком матеріальної культури, знарядь праці, зростанням значення колективних форм праці розвивались елементи духовної культури» [1, с. 115]. Для викладання мистецьких дисциплін у Кременецький ліцей запрошували іноземців. Кадри підбирав візитатор – таємний радник Т. Чацький.

Відомі педагоги, що викладали у цьому навчальному закладі, здійснили вагомий внесок у розвиток мистецької освіти на Волині [1, с. 118].

У гімназії також існували курси малярства і каліграфії, теоретико-практичної агрономії, гігієни. Лекції з малювання і музики були індивідуальними і платними [1, с. 119]. Програма з малювання була дуже різноманітною – від каліграфії (у нижчих класах) до архітектури (у вищих класах).

Для викладання Т. Чацький запросив вихованців Віденської академії Грасса і Лампа. Художні студії проводилися один раз на тиждень по одній годині. Вів їх Ф. Сапальський, згодом вони стали називатися школою малюнків. Але задавав художній тон у гімназії учитель малювання Ю. Пічманн (1758–1834), австрієць за походженням. Своїм талантом він завоював любов та повагу учнів, про що свідчить кількість його слухачів. Уже у 1807 році на його курсі навчалося 152 слухачів. Прізвища викладачів художньо-мистецьких дисциплін та їх спеціалізацію ілюструє нижчеподана таблиця 1.

Таблиця 1.

Викладачі художньо-мистецьких дисциплін

№ з/п	Викладачі	Роки життя	Освіта	Роки діяльності у ліцеї, навчальна дисципліна
1.	Юзеф Пічманн.	1758-1834 рр., австрієць.	Закінчив Віденський університет із золотою медаллю.	З 1806 р. вчитель малювання.
2.	Анджей (Єджі) Шерега.	Уродженець Угорщини.	Навчався в академіях Пешті й Пресбурзі.	Вчитель малювання.
3.	Фелікс Сапальський.	1788-1844 рр., варшав'янин.		З 1805 р. помічник Пічманна, вів уроки малювання.
4.	Ян Круліковський.	1705-1851 рр.		З 1807 р. по 1813 р. асистент Пічманна, вів уроки малювання.
5.	Бонавентура Клембовський.	Нар. 1795 р. у Кременці, помер у 1888 році.	Навчався у Дрездені, Парижі (у Антуана-Жана Гроса), Італії.	З 1832 р. професор малювання.
6.	Філіп Павловський.	(1799-?)		З 1820 р. викладав живопис, художник-портретист.
7.	Кваселій-Ян Канівський.	Нар. 10 серпня 1805 р. в Красиліві, помер 13 квітня 1867 р.	Вихованець Кременецького ліцею, студював у петербурзькій Академії мистецтв.	З 1820 р. викладав живопис.
8.	Генрик Стажинський.			Рисунок.

9.	Адам Марчинський.			Живопис.
10.	Маттео Баццеллі.	Нар. 1772 р. в м. Лукка, Італія.		З 1806 р. – учитель малювання та італ. мови.
11.	Маршевський.			Живопис.
12.	Станкевич.			Живопис.
13.	Станіслав Схейбаль.		Професор.	Рисунок.

Студіями керував Владислав Лям, з ним співпрацювали: Ян Цибіс, Еміль Кох, Леон Ормезовський, Чеслав Тжепінський, Казимеж Рутковський, Станіслав Щепанський, Георгій Вольф, Владислав Старшинський, М. Внук, Л. Карпінська. Було встановлено ретельний добір щодо педагогічних кадрів, при ліцеї запроваджено іспити претендентів на звання викладачів для шкіл, приватних пансіонів і домашнього навчання дітей [1, с. 120-121].

У навчальних закладах Волині залучення молоді до мистецької діяльності мало свої особливості (відбувалося за статевою ознакою та за типами освітніх установ): у чоловічих гімназіях та прогімназіях предмети естетичного спрямування вважалися дієвим виховним засобом; у жіночих училищах вони набували фахової спрямованості; у реальних школах, крім виховного впливу, вони мали прикладний характер [1, с. 122].

У 1843 році в Житомирі відкрито жіночий пансіон. Більше 50-ти педагогів-музикантів були чеського походження. Численні пансіони відкрито за принципом польської системи освіти. У таких закладах навчалися переважно учні польської шляхти. У пансіоні викладалися Закон Божий, російська, польська, французька, німецька мови, історія, географія, малювання, чистописання, музика, спів, танці й жіноче рукоділля.

У першій половині XIX століття була відкрита ціла низка жіночих пансіонів у містах Волинської губернії 1809 р.

- пансіон у Житомирі, що його утримував пастор Руге (1830 р.)
- пансіон у Луцьку, організований Шарлоттою Баллог, учителькою німецької мови [1, с. 125].

У другій половині XIX століття відбулось масове відкриття приватних навчальних закладів. Родини, які не бажали, щоб їх діти навчалися у державних навчальних закладах, віддавали їх до пансіонів. Останні відкривалися у тих місцях, де не було державних закладів освіти [1, с. 165].

Прізвища приватних вчителів малювання подані у таблиці 2.

Таблиця 2.

Приватні вчителі малювання

№ з/п	Вчителі-іноземці	Роки життя	Роки трудової діяльності у ліцеї, навчальний предмет
1.	Юзеф-Нарциз-Каєтан Зейдліц.	1789-1845 рр., варшав'янин.	Малярство, графіка.

2.	Маттео Баццеллі.	Нар.1772 р. в м. Лукка, Італія.	З 1806 року Т. Чацький запросив для своїх дітей учителем італійської мови та малювання.
3.	Ян Богумил (Йоган Готліб) Харіус.	Нар. 1776 р. в Мускау, здобув освіту а Дрездені.	З 1815 р., вчитель рисунку.

Завдяки популяризаторській діяльності Кременецької інтелігенції виробили волинських та поліських ткачів і майстрів вишивки звернуло увагу Київське кустарне товариство, зусиллями якого «було засновано художньо-рукодільну майстерню в с. Червоне Бердичівського повіту (сьогодні Андрушівського району) з метою розвитку традицій місцевої вишивки» [Цит. за:1, с. 159–161].

Висновки. Отже, учнівська творчість найкраще розвивається, пізнаючи і продовжуючи творчі традиції народу, засвоюючи матеріалізоване в них народне творче мислення.

Література

1. Павленко В. В. Діяльність педагогів-іноземців на Волині (XIX – поч. XX ст.) : навчально-методичний посібник / В. В Павленко ; за ред. М. В. Левківського. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 232 с.
2. Пеленський Є. Шкільний музей / Є. Пеленський // Сучасне українське середнє й високе шкільництво в Галичині й на Волині. – 196. – Ч. 2. – С. 168.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учебное пособие для педагогических учебных заведений / [А. И. Пискунов, В. М. Кларин, М. Г. Плохова и др.] ; под общ. ред. А И. Пискунова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 490 с.

УДК 159.922.27:372

Михальська С. А.

РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Постановка проблеми дослідження полягає у тому, що дошкільне дитинство це вік початкового фактичного утворення особистості. Найважливішим фактором психічного розвитку дошкільника є його спілкування із дорослими. Поза спілкуванням неможливий розвиток специфічно людських психічних функцій та особистісне становлення.

Визначальна роль дорослих у формуванні особливостей психіки та поведінки дошкільника підкреслювалась у працях Е. Г. Ейдеміллера, С. Є. Кулачківської, О. І. Пенькової, Т. О. Піроженко, О. О. Смирнової, А. С. Співаковської, Т. М. Титаренко та ін.; професіоналізм вихователя дошкільного навчального закладу вивчали Л. В. Артемова, Г. В. Беленька, О. Л. Кононко, С. Ф. Русова та ін.

Метою роботи є висвітлення поглядів вчених щодо ролі вихователя у формуванні особистості дошкільників.

Від педагога, який прагне позитивно впливати на дитину, вимагається багато знань, творчості і терпіння. Вихователь має бути не лише вихованим, а й здатним до самовдосконалення. Для дошкільника важливим є особливий зв'язок саме з вихователем. І не лише тому, що у цьому віці дитина залежна від дорослого, а й тому, що у неї ще немає тривких і розвинутих взаємин з дітьми [2].

На думку І. Д. Беха [1], лише особистісно-орієнтоване виховання досягає розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як

особистості, на вільне і відповідальне самовираження. Вихователь дошкільного закладу неодмінно повинен здобути статус значущого дорослого, який є для дитини не лише близькою, а духовно близькою людиною. Це передбачає розуміння, прагнення і вміння вихователя зберігати і підтримувати самотність дитинства. При цьому важливо обрати оптимальні форми і методи виховання і навчання.

У дошкільному віці у дітей виникають складні і різноманітні стосунки з однолітками, які значною мірою впливають на становлення їхньої особистості. Виявити характер особистісних стосунків дітей у групі вихователю дає змогу спостережливість, використання спеціальних методів соціально-педагогічних та психологічних досліджень (бесіда, соціометричний метод, вибір у дії, метод одномоментних зрізів та ін.). Вивчення цих стосунків є передумовою цілеспрямованого формування їх з метою створення для кожної дитини сприятливого емоційного клімату в групі.

Сила і зміст позитивного впливу гри на розвиток особистості дітей залежать від вихователя, який за необхідності має підказати дітям її зміст, простежити розподіл ролей, узгодженість дій. При цьому важливо, щоб діти поступово переходили до ігор, які потребують тісної взаємодії учасників, уміння враховувати думки один одного. Особливої уваги вихователя потребують лідери дитячих ігор, використання доцільних способів регулювання їхньої поведінки щодо інших дітей.

Вихователь повинен врівноважено ставитись до авторитетних серед однолітків дітей, щоб роль лідера не розвинула у них зазнайства, зарозумілості, схильності принижувати інших. Вихователь повинен знати, завдяки яким якостям діти здобули лідерство, на чому ґрунтується їхній авторитет. Оскільки не завжди моральність і ціннісні орієнтації таких дітей відповідають віковим завданням. Іноді у позиції лідера може опинитися дитина, схильна нав'язувати свою волю іншим, не зважаючи на інтереси і права решти дітей. Такі лідери часто мають необмежений вплив на однолітків [4, с. 181–185].

На думку О. Л. Кононко, сучасний вихователь – це передусім педагог-новатор, який відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямований на майбутнє, творчо ставиться до своєї професійної діяльності. Саме такий вихователь «...дивиться на освіту як на процес розширення можливостей компетентного вибору дитиною змісту, місця, тривалості, партнерів, матеріалів для своїх занять; створення умов для її саморозвитку, прояву сутнісних сил; пошук педагогічних технологій побудови розвивального способу життя дошкільника; формування в нього основ особистісної культури; створення виховного середовища» [3, с. 6].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Для дошкільника важливим є особливий зв'язок з вихователем, адже правильно організований ним процес виховання впливає на саморозвиток і самовиховання дитини, стане невід'ємною частиною постійного самовдосконалення та формування особистості дошкільника. Подальші наукові розвідки вбачаємо у напрямку пошуку шляхів взаємовпливу вихователя та батьків на розвиток особистості дитини дошкільного віку.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 1984. – 493 с.

3. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [Кононко О. Л., Плохій З.П., Гончаренко А.М. та ін.]; під ред. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – С. 6.
4. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.

УДК 159.98

Молчанова О. М.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Постановка проблеми. Психологічна культура педагога виступає фактором якості його освітньої діяльності та умовою успішної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу. Психологічна культура, неможлива без розвинутої емоційно-вольової сфери особистості, яка передбачає здатність свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії і поведінку, володіти собою, створювати позитивний емоційний настрій та сприятливий психологічний клімат, розуміти почуття учня (емпатія) тощо.

Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом взаємопізнання, особливо в системі педагогічних професій. Всі ці вміння забезпечує емоційна компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя. Тому, **мета даної статі** полягає в аналізі арт-терапевтичних методик для розвитку зазначеної системної якості педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоційна компетентність є афективно-когнітивним явищем, яке забезпечує готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються [5]. Вона включає в себе 4 важливі навички: 1) вміння усвідомлювати, коли людина починає відчувати емоцію, до того як вона починає говорити чи діяти; 2) вміння вибрати як себе поводити, коли особистість відчуває емоцію, щоб досягати власних цілей не шкодячи іншим; 3) вміння відчувати, які емоції відчувають інші люди; 4) вміння правильно використовувати інформацію про почуття інших людей, яку від них отримуємо [9].

Гордон Драйден та Джаннет Вос відзначили, що емоційна компетентність є важливішою ніж академічна для розвитку гармонійної особистості, так зване IQ лише на 20% впливає на життєвий успіх, а 80% припадає на інші чинники [2].

Для розвитку емоційно-вольової сфери педагога можна застосовувати арт-терапію, яка використовується як підтримувальне середовище для особистості, спосіб вирішення конфліктів, інструмент соціальної інтеграції, можливість подолання емоційної депривації, для допомоги в ситуації кризи ідентичності та складних життєвих ситуацій, в багатьох інших випадках. Вона звертається до глибинних шарів несвідомого, задіює процеси пошуку шляхів до вирішення внутрішніх конфліктів особистості, формує активну життєву позицію, віру у свої сили, автономність і особисті межі [1; 4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час виконання арт-терапевтичних технік запускається механізм проєкції, адже кожен творчий продукт, що створюється, є метафорою внутрішнього світу особистості, виражає її приховані переживання. Можливість через творчість обійти «цензуру свідомості» надає унікальну можливість розвинути та дослідити власні несвідомі процеси, приховані ідеї і стани, бажані соціальні ролі та форми поведінки, що знаходяться в «витісненому вигляді», як зазначала О. Вознесенська [3].

Арт-терапія має свої переваги над іншими методами та широкий арсенал методик для розвитку емоційної компетентності особистості.

Одним із способів зняття емоційної напруги є *малювання*. Це відбувається за рахунок повернення до примітивних форм функціонування і задоволення несвідомих бажань. Здійснюється це шляхом свідомої творчої діяльності і відбувається в процесі її сублимації через вираження в символічному вигляді внутрішніх конфліктів і неусвідомлених прагнень. Малюнок, на думку Г. Ферса, дозволяє прослідкувати «мандрівку душі» та визначити її стан в момент створення малюнка. Основний зміст малювання, підкреслив автор, полягає у чіткому формулюванню питань стосовно того, що повідомляє малюнок [4].

Танцювально-рухова терапія – метод, що використовує як інструмент виразний рух і танець. Основним принципом танцювальної терапії є зв'язок між рухом та емоцією, відбувається включення тіла до процесу терапії. Рух дає енергію, дозволяє вийти за межі повсякденного сприйняття, урівноважує, зцілює, породжує психічну енергію, необхідну у всіх життєвих ситуаціях. Рух одночасно впливає на внутрішній стан людини і піддається впливу цих станів; через рух відбувається проживання, відпускання, трансформація. Особливо ефективна танцювальна терапія як засіб внутрішньої гармонізації, імпровізації, зняття різноманітних тілесних і психологічних блоків [6].

Фототерапія – це система використання фотозображень з метою надання необхідної інформації психологічного змісту. В. Назаревич відзначила, що вибір та споглядання позитивних фотоспогадів забезпечує особистість необхідним засобом достатньо швидкої гармонізації емоційного регулювання при актуалізованій потребі отримати збалансовані емоції; система вибору фотоспогадів забезпечує можливість символічного повернення в ресурсний стан; можливість символічного вдосконалення фотоспогада формує розуміння тенденцій для стабілізації емоційних проявів. На її думку, спогади, які підкріплюються позитивною формою реагування, виступають як певний психофізіологічний механізм позитивної саморегуляції за допомогою фотозображення [7].

Ще одним дієвим арт-терапевтичним методом роботи є *лялькотерапія* (Г. Денисова, Л. Лебедева). Лялька так ж давня, як і людина, вона поєднує в собі виховне і сакральне-символічне значення. Витоки лялькотерапії можна знайти в психодрамі Якоба Леві Морено. Існують різні техніки використання лялькотерапії, але всі вони спрямовані на допомогу у проживанні негативних почуттів, виході зі стресових станів, зміцненні психічного здоров'я, поліпшенні соціальної адаптації, розвиток самосвідомості, вирішення конфліктів в умовах колективної (індивідуальної) творчої діяльності [1; 4].

Казкотерапія як різновид бібліотерапії, що в останні роки виділяється в самостійний напрям, заснована на використанні казки як архетипічної метафори. Робота з психологічними проблемами під час застосування казкотерапії спирається на цінності людини й особистісний потенціал. Головною метою такої роботи є: усвідомлення своїх потенціалів, можливостей і цінностей свого життя; розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій і вчинків; пізнання різних стилів світогляду; усвідомлення творчих взаємодій з оточуючим світом; внутрішнє відчуття сили і гармонії [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Арт-терапія є ефективним методом для розвитку емоційної компетентності педагога через використання технік із застосуванням малювання, казок, фотографій, рухів тіла та ін. Перелічені методи не вичерпують всі можливості даного напрямку, а лише вказують на необхідність більш

детального вивчення та ширшого застосування арт-терапії для роботи з емоційно-вольовою сферою особистості.

Література

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник / Олена Вознесенська, Марина Сидоркіна. – К.: Золоті ворота, 2015. – 148 с.
2. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос / Переклад з англ. М. Товкало. – Львів: Літопис, 2011. – 544 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
4. Колошина Т. Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. / Т. Ю. Колошина, А. А. Трусъ. Практическое пособие для тренера. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
5. Лазуренко О. О. Емоційна компетентність як показник рівня сформованості професійної компетентності фахівця // О. О. Лазуренко. Матеріали Двадцять третьої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (10–15 грудня 2013 року) // Електронне джерело: <http://nauka.zinet.info/23/lazurenko.php>
6. Мова Л. Тіло, рух, танець як невід’ємна складова арт-простору / Людмила Мова // Простір арт-терапії: [Зб. наук. праць] / УМО, 2016, ВГО «Арт-терапевтична асоціація», 2016 [Редкол.: Лушин П. В., Чуприков А. П. та ін.]. – К.: Золоті ворота, 2016. – Вип 2 (20). – С. 49–60.
7. Назаревич В., Борейчук І. Особливості використання фото спогадів в регуляції психоемоційного реагування клієнта. / Вікторія Назаревич, Ірина Борейчук // Простір арт-терапії: [Зб. наук. праць] / УМО, 2016, ВГО «Арт-терапевтична асоціація», 2016 [Редкол.: Лушин П. В., Чуприков А. П. та ін.]. – К.: Золоті ворота, 2016. – Вип 2 (20). – С. 40–48.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 512 с.
9. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. / Пол Экман. 2^е изд./ Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2010. – 334 с.

УДК: 159.9

Моначин І. Л.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуальність теми: Сучасна система освіти перебуває в безповоротному і дуже важливому процесі – модернізації освіти. Підвищення професійного рівня викладача й формування педагогічного ритму, що відповідає запитам сучасного життя, вимагає оновлення особистісної спрямованості професійної компетентності сучасного педагога. Під терміном «професійна компетентність» розуміться коло повноважень та компетенцій у сфері професійної діяльності. У більш вужчому розумінні професійна компетентність включає коло питань, у яких суб’єкт має пізнання, досвід, і сукупність яких відбиває соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також якісні особистісні, індивідуальні особливості (здатності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень: Концептуальною основою професійної підготовки педагогів у вищій школі, формування їх професійної компетентності стали роботи Г. О. Балла, Є. О. Клімова; професійної компетентності і професійної майстерності – О. М. Алексюка, І. А. Зязюна, А. К. Маркової, В. О. Сластьоніна; педагогічного

покликання – Л. М. Ахмедзянової; професійної культури педагога – І. Ф. Ісаєва, В. М. Кузьміної тощо.

Постановка завдання: Основним завданням нашої статті є аналіз сутності структурних компонентів професійної компетентності та сучасні погляди на професійну діяльність педагога вищої школи в сьогочасних умовах.

Виклад основного матеріалу: На думку таких науковців: О. О. Бодальова, В. І. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. О. Сластьоніна та інших основу компетентності фахівця складають: компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку. Іноді науковці роблять спроби розмежувати два поняття: компетенція й компетентність. Саме останній термін частіше зустрічається у вигляді таких словосполучень, як загальноосвітня компетентність, професійна компетентність тощо. А компетенція – це змістовний компонент такої здатності у вигляді знань, навичок, умінь, що здобувають у ході навчання. Тому з цього зробимо висновок, що компетенція – це коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний, має знання, досвід, а компетентність – це властивість особистості, що базується на компетенції.

Тому професійну компетентність можна визначити як сукупність професійних компетенцій. Кожна компетенція містить у собі теоретичне уявлення про об'єкт впливу (взаємодії) – теоретичну готовність і спосіб роботи із цим об'єктом – практичну готовність.

М. С. Головань [1, с. 82–84] зауважує, що при визначенні складу і змісту компетенцій педагога вищої школи слід враховувати, що кожна компетенція має:

- когнітивну (знання);
- діяльнісну (практичне застосування знань);
- мотиваційно-ціннісну складову (цінності в соціальному контексті).

Когнітивно-діяльнісний компонент відображає професійні фахові компетенції (теоретичні знання фахової наукової дисципліни; комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію посадових функцій викладача), а мотиваційний, ціннісно-рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти охоплюють професійно значущі якості особистісні, які складають, на нашу думку, основу психологічної компетентності викладача. На сучасний час психологічна компетентність педагога вищої школи займає чи не ключову складову. До психологічної компетентності викладача ми віднесемо насамперед здатність до самоаналізу та саморегуляції, адекватна самооцінка власних можливостей, діяльності та її результатів, прагнення до особистісного та професійного саморозвитку, вміння розуміти власний емоційний стан і володіти собою у різноманітних ситуаціях, наполегливість у досягненні поставленої мети у професійній сфері та самоактуалізації.

Саме М. М. Філоненко [2, с. 23] до ключових складових компетенції викладача вищої школи також виокремлює психологічну компетентність, яка включає знання психологічних основ викладання навчального предмета, вікових особливостей, психічних станів студентів, закономірностей сприйняття ними змісту навчального матеріалу. О. М. Цільмак трактує психологічну компетентність як здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної та професійної взаємодії.

Психологічна компетентність, на думку авторів, виявляється у змісті та формах психолого-педагогічних впливів на студентів у процесі фахової підготовки. В структурі психологічної компетентності викладача Н. В. Шварп виокремлює діяльнісно-рольовий та особистісний компонент. На думку автора, діяльнісно-рольовий компонент психологічної компетентності викладача, реалізується, насамперед, у його взаєминах зі студентами, усвідомленості, адекватності та дієвості його психологічних знань, а особистісний компонент виявляється в психологічних

настановах і цінностях, втілення психологічних знань і власної психологічної компетенції в повсякденне життя і педагогічну практику.

На підставі результатів дослідження О. В. Полуніної окреслені базові складові структури психологічної компетентності педагога вищої школи, які визначаються наступними показниками: вміння осмислювати та вирішувати педагогічні ситуації, активність викладача в інноваційній діяльності, емпатійність, рефлексивність, переважання мотивації досягнення, схильність до професійно-психологічного саморозвитку. Оскільки трансформації відбуваються всюди і у взаємодії між людьми, в системах діяльності загалом, і в доступі до інформації, і в суспільстві цілому, то й актуальними стають саме складові психологічної компетенції, які дають можливість педагогові бачити затребуваність/незатребуваність у своїй сфері діяльності.

На нашу думку, важливою складовою психологічної компетентності викладача є комунікативні вміння і навички, що спрямовані на організацію педагогічної взаємодії. Насамперед, це комунікативна культура мови, вміння встановлювати психологічний контакт зі студентами, коригувати й управляти процесом спілкування, налагоджувати зворотній зв'язок, попереджати конфліктні ситуації. Також, професійно важливими комунікативними якостями викладача є емпатія і толерантність, що виявляється у терплячому ставленні до будь-якого студента, відсутності стереотипів сприйняття. Проте, багато досліджень вказують на недостатню сформованість комунікативної компетентності майбутніх педагогів, що виявляється в наявності комунікативних бар'єрів, неготовності до компетентного спілкування, низькому рівні емпатії.

Висновки: Психологічна компетентність викладача потребує суттєвого збагачення і коригування в двох напрямках: по-перше, підвищення рівня психологічних знань із загальної, вікової, соціальної та педагогічної психології; по-друге, формування професійно важливих особистісних якостей, насамперед, рефлексії, емпатії, соціально-перцептивних здібностей і комунікативних умінь, здатності до саморегуляції, до особистісного і професійного саморозвитку. Перспективи подальших досліджень передбачаємо в розробці критерію оцінювання та методів формування психологічної компетентності педагогів вищої школи.

Література

1. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 3. – С. 79–88.
2. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти: [текст] підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.

УДК 378:796.071.4

Мосейчук Ю. Ю.

ПОТЕНЦІАЛ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Здоров'я є однією із фундаментальних та поліаспектних категорій усього людського буття, а тому має бути найважливішим пріоритетом як у суспільстві, так і в освітньому процесі усіх навчальних закладів. Вимога сучасності щодо підготовки конкурентоздатних педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах робить проблему збереження і зміцнення здоров'я особливо актуальною. Нині першочерговим завданням є виховання ціннісного ставлення до здоров'я та формування культури здоров'я у майбутніх учителів, які здійснюватимуть фізичне виховання учнівської молоді.

Майбутні учителі фізичної культури повинні бути прикладом щодо ведення здорового способу життя, у них, у першу чергу, мають бути сформовані уміння

гармонійно поєднувати освітні, виховні та оздоровчі завдання із завданнями фізичного виховання і спорту, а також вони повинні заохочувати своїх вихованців до збереження та зміцнення здоров'я.

Відзначимо, що теоретичним та практичним питанням збереження та зміцнення здоров'я присвятили свої праці І. Гасюк, Т. Круцевич, А. Кухтій, Р. Раєвський, Б. Шиян та ін. Дисертаційні дослідження українських науковців А. Бабенка, М. Карченкової, К. Дроздової, Є. Жуковського, Л. Іванової, О. Тимошенка та ін. висвітлюють багатоманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Нині науково аргументовано наявність тісного зв'язку між фізичною культурою та культурою здоров'я студентів ВНЗ, доведено, що теоретичні знання та практичні уміння й навички збереження здоров'я є надзвичайно вагомими у реалізації професійної діяльності майбутніми учителями фізичної культури.

Однак, у процесі дослідження було встановлено, що ґрунтовних наукових публікацій, які б висвітлювали потенціал акмеологічного підходу у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури немає. Цей факт спонукав нас до написання статті. Отже, ми поставили собі за мету – проаналізувати сутність акмеологічного підходу на дослідити його потенціал у формуванні культури здоров'я майбутніх фахівців спеціальності «Середня освіта. Фізична культура».

У практичному аспекті для того, щоб максимально ефективно підготувати майбутнього вчителя фізичної культури, якому притаманний високий рівень культури здоров'я було прийнято рішення про впровадження в освітній процес акмеологічного підходу. Насамперед, ми виходили з позиції, що акмеологічний підхід відіграє вагомую роль у формуванні професіоналізму фахівців. Зокрема у розумінні С. Пальчевського [3] цей підхід зосереджений на осмислений пошук ефективних шляхів організації навчально-виховної діяльності студентів, що передбачає досягнення максимально можливого рівня («акме») теоретичної та практичної досконалості під час здобуття освіти у ВНЗ. Автором виокремлено основні ознаки високоосвіченого професіонала, які охоплюють: «компетентність і ерудованість; знання фундаментальних праць у різних галузях; умілість у використанні зарубіжних джерел і досвіду; самоосвіта, високий рівень розвитку рефлексії у діяльності, самоорганізація і самоконтроль [3, с. 300]. Відзначимо що виокремлені ознаки повною мірою стосуються і майбутніх учителів фізичної культури, які ще під час навчання у ВНЗ мають опанувати високий рівень культури здоров'я.

Подібну позицію щодо вагомості акмеологічного підходу декларує у своїй публікації О. Дубасенюк [1]. Так, авторка наголошує на тому, що акмеологічний підхід синтезує у собі дослідницькі стратегії з позицій: «системного підходу до вивчення освітніх систем; цілісного підходу до вивчення особистості професіонала; теорії функціональних систем, системо утворюючим чинником у якій виступає кінцевий результат входження у нове середовище навчання» [1, с. 20].

При правильній організації освітнього процесу у ВНЗ розвиток професійної спрямованості полягає в розгортанні потреби від елементарних форм до все більш складних; від однобічного, слабкого інтересу до професійної діяльності та до більш глибокої, стійкої, складної потреби. Такий розвиток потреби обумовлює, на думку Л. Гапоненко [2], зміну особистісного змісту й у кінцевому рахунку підвищення рівня професійної спрямованості.

Основними психологічними механізмами професійної спрямованості студентів у контексті формування культури здоров'я повинні виступати складна багаторівнева структура мотивів, цінностей, особистісних змістів, здібностей, що визначають професійно важливі якості та риси. Таким чином, ми прийшли до усвідомлення того,

що майбутнім учителям фізичної культури для формування високого рівня культури здоров'я необхідно володіти певними рисами, а саме: ентузіазмом, старанністю, дисциплінованістю, здатністю до критики і самокритики. Майбутній учитель повинен з ентузіазмом ставитися до збереження і зміцнення власного здоров'я, на першому місці повинні стояти інтереси тієї справи по збереженню і зміцненню здоров'я, яку розпочато. Старанність передбачає вироблену здатність до тривалої і ретельної діяльності, адже ідеї культури здоров'я вимагають доскіпливої розробки, перш ніж їх реалізовувати. Дисциплінованість передбачає розвинуту здатність розподіляти свій час, дотримуватися визначеного плану у вивченні теоретичних аспектів збереження і зміцнення здоров'я, а також системно використовувати прийоми наукової організації праці. Здатність до критики і самокритики як особистісна риса зумовлена тим, що справжній прогрес у розв'язанні проблеми формування високого рівня культури можливий тільки тоді, коли кожен студент розпочне з ґрунтового критичного вивчення результатів своєї роботи, а також навчиться критично відноситися до самого себе, усвідомить свої власні помилки і недоліки у роботі по збереженню і зміцненню здоров'я.

Акмеологічний підхід, на нашу думку максимально сприяє самореалізації студентів та стає основним чинником, який супроводжує їхній розвиток під час навчання, допомагає у формуванні ціннісних орієнтацій та стратегічних напрямків особистісного і професійного вдосконалення, а також стимулює самовдосконалення. Ми переконані у тому, що саме на такий високий рівень мають бути орієнтовані майбутні вчителі фізичної культури, які готуються до роботи в освітніх закладах. Вважаємо, що акмеологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури допоможе забезпечити належні умови для творчого розвитку майбутнього фахівця та досягнути практичних результатів у збереженні та зміцненні здоров'я.

Впровадження акмеологічного підходу має бути спрямоване на:

– вивчення мікро-акме студентів для стимулювання досягнення особистісних вершин під час вивчення навчальних дисциплін «Загальна теорія здоров'я» (4 кредити, 7 семестр), «Основи здорового способу життя» (4 кредити, 8 семестр)) у бакалавраті та у магістратурі («Наукові засади здорового способу життя» (3 кредити, 2 семестр), «Основи оздоровчого харчування» (2 кредити, 3 семестр);

– оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури на основі цілісності та інтегративності;

– створення акмеологічного розвивального середовища, яке б стимулювало студентів на досягнення успіху в діяльності по формуванню високого рівня культури здоров'я.

Таким чином, можемо констатувати, що акмеологічний підхід вважаємо як один із найбільш вагомих, який має реальний позитивний вплив на формування у студентів спеціальності «Середня освіта. Фізична культура» високого рівня культури здоров'я ще під час навчання у ВНЗ.

Література

1. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні : наукове видання. – №1, 2010. – С. 18–26.
2. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа, 2002. – №4. – С. 14–16.
3. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА: МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ З ІКТ-СУПРОВОДОМ

Сучасному учителеві для застосування *інформаційно-комунікаційних технологій* (ІКТ) на уроках потрібна, насамперед, теоретична та практична підготовка щодо забезпечення формування *інформаційної компетентності* учнів, які вміють самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до викликів суспільства. Саме тому на уроці учитель повинен організувати навчальний процес так, щоб кожен учень мав змогу окреслити власне індивідуальне інформаційно-навчальне поле, у якому *сучасні засоби навчання* (СЗН) виступають потужним інструментарієм забезпечення когнітивно-діяльнісного компонента навчання.

В останні роки можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі активно досліджуються (В. Андрущенко, Г. Балл, Н. Балик, В. Биков, І. Булах, Ю. Валькман, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, В. Монахов, Ю. Рамський, М. Смільсон, О. Співаковський, М. Угринович та ін.); особливості діяльності і спілкування в системі «педагог — учень» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (А. Брушлинський, Т. Габай, О. Матюшкін, Ю. Машбиць та ін.); питання інформатизації загальноосвітньої і вищої школи (В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Михалевич, Н. Морзе, Й. Ривкінд, П. Стефаненко, О. Співаковський та ін.). [3]

Сьогодні питання використання СЗН на уроці розглядається у двох площинах. Перша площина – подання знань для подальшого їх відтворення. Це так званий традиційний варіант, за якого СЗН і технології правлять за засоби оптимізації процесу навчання, тоді як ролі вчителя і учня залишаються незмінними. Друга базується на стратегіях, які дозволяють зв'язувати, комбінувати, переробляти інформацію, встановлювати цінність змісту освіти, відбирати доцільні та необхідні навчальні матеріали.

У процесі використання *ІКТ-супроводу* як засобу підвищення теоретичного рівня змісту уроку вчителю необхідно враховувати: (відповідність поставленої мети і завдань проєктованим результатам; структурування теоретичного матеріалу; раціональність використання обраного чи авторського супроводу (педагогічного програмного засобу); доцільність застосування ІКТ в діяльності вчителя та учнів; результативність використання ІКТ; технологічність формування предметної компетенції учнів).

У процесі *моделювання уроку з ІКТ-супроводом*, на якому переважає практична спрямованість, учитель повинен: (підібрати завдання практичного спрямування, які сприяють формуванню навчальних дослідницьких умінь і навичок учнів; визначити доцільні форми організації навчальної діяльності учнів; виокремити засоби встановлення результативності використання СЗН у процесі виконання учнями практичних завдань).

Беззаперечним є той факт, що другий варіант використання СЗН є перспективним на сучасному етапі розвитку освіти. Перехід між площинами застосування СЗН призвів до появи низки нових понять та встановлення між ними структурних зв'язків.

Під *друкованим дидактичним матеріалом* розуміємо особливий тип наочного навчального посібника (збірники задач і вправ): переважно карти, таблиці, набори

карток з текстом, цифрами або малюнками, реактиви, рослини тощо. Учитель роздає їх учням для самостійної роботи в класі і вдома або демонструє перед усім класом [5].

Електронний дидактичний матеріал розглядаємо як цілеспрямовано розроблені документи за допомогою прикладних програм загального призначення для використання в навчальному процесі і побудовані відповідно до змісту навчальної теми і методики навчання предмета.

Інформаційно-комунікаційно-технологічний супровід уроку — штучно побудована упорядкованість використання різноманітного програмного забезпечення, який містить оптимальний добір змістового наповнення, дозволяє здійснити системне поєднання різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів та забезпечити активну суб'єкт-суб'єктну інтерактивну взаємодією учасників процесу навчання, необхідного для результативного здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів [5].

Інформаційно-освітнє середовище доцільно розглядати як нову сутність інтеграції освітнього й інформаційного, середовищ [4]. Ми ж зупинимося на понятті «інформаційно-освітнє середовище уроку», яке визначається його внутрішньою організацією, взаємозв'язком і взаємозалежністю між його складовими: інформаційною (інтеграція інформації на традиційних та електронних носіях), освітньою (зміст навчання, система навчальних впливів, які реалізуються суб'єктами навчання – учителями і учнями), матеріальною (навчальні приміщення, засоби навчання, підручники тощо).

За результатами дослідження були упорядковані загальні *етапи проектування ІКТ-супроводу уроку* [2]: (визначення теми уроку та інформаційної потреби у створенні ІКТ-супроводу; здійснення пошуку відповідних матеріалів; класифікація знайдених відомостей та упорядкування їх у змістове наповнення ІКТ-супроводу; виокремлення додаткового педагогічного програмного забезпечення; визначення оптимального програмного середовища для створення ІКТ-супроводу; створення ІКТ-супроводу з поєднанням наявного педагогічного програмного забезпечення, Інтернет-ресурсів тощо; апробація ІКТ-супроводу на уроці).

У процесі *проектування ІКТ-супроводу* учитель повинен забезпечити врахування трьох основних компонентів [2]: (інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її подання); технологічна компонента (що визначає вміння та навички щодо роботи з СЗН та програмним забезпеченням); процесуально-діяльнісна компонента (визначає здатність організації активної навчально-пізнавальної діяльності учнів через їхню роботу з інформаційними ресурсами для розв'язування поставлених індивідуально або соціально значущих задач).

Одним з основних СЗН, який активно використовують учителя на уроці, є інтерактивна дошка. Окреслимо основні етапи *проектування ІКТ-супроводу* уроку для зазначеного засобу [2]: (визначити тему уроку; сформулювати мету уроку через результат діяльності учнів; виокремити етап уроку, на якому доцільно застосувати ІКТ- супровід відповідно до мети уроку; дібрати засоби навчання, які застосовуватимуться на уроці, та встановити їх доцільність; упорядкувати змістовий матеріал ІКТ-супроводу та інтегрувати його з підібраним педагогічним програмним забезпеченням, що сприятиме реалізації мети уроку на зазначеному етапі; розробити ІКТ-супровід, використовуючи програмне забезпечення Smart Notebook 10; упорядкувати необхідні інструменти інтерактивної дошки для виконання завдань з ІКТ-супроводу; переглянути і прохронометрувати всі матеріали, які використовуватимуться на інтерактивній дошці, врахувати інтерактивний характер матеріалу; провести апробацію уроку.

Саме тому пропонуємо конспект уроку подавати як *технологічну модель*.

Отже для вчителя, який має базовий рівень ІКТ-компетентності, створення ІКТ-супроводу уроку є підготовчим етапом до проектування і створення інформаційного освітнього середовища уроку з використанням сучасних засобів навчання, що надає можливість кожному учневі реалізувати індивідуальну освітню траєкторію, використовуючи різні форми активного самостійного набуття знань.

Література

1. Воротникова І. П. Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті [Електронний ресурс] / І. П. Воротникова. – Режим доступу: <http://www/cippe.edu.ua/forum/viewforum/php?f=1>.

2. Голодюк Л. С. Проектування інформаційно-комунікаційного супроводу уроку / Л. С. Голодюк // Компютер у школі та сім'ї. – 2011. №4. – С. 18–20.

3. Лаврентьєва Г. П. Методичні рекомендації щодо добору і використання електронних засобів навчального призначення в загальноосвітніх навчальних закладах / Г. П. Лаврентьєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – Вип. 4 (24), 2011.

4. Петрович С. Д. Оцінка ефективності формулювання професійної компетентності майбутніх фахівців з обчислювальної техніки в інформаційному освітньому середовищі / С. Д. Петрович // Компютер у школі та сім'ї. – 2010. – №8. – С. 15.

5. Сучасний урок : ІКТ-супровід. Випуск 1 / Наук. ред. Л. Голодюк. – Кіровоград: ТОВ «ПОЛІМЕД-Сервіс», 2008. – 60 с. [Електронний ресурс] / Л. Голодюк. – Режим доступу: http://timso.koippo.kr.ua/blogs/media/blogs/golodyk/vipusk_1.pdf?mtime=1319174.

УДК 378.015

Мудрак М. А.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Соціально-економічні і політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження в цивілізоване світове співтовариство неможливі без гнучкості загальноосвітньої, загальнокультурної та професійної підготовки фахівців та інтеграції їх у світове суспільство. Система вищої освіти надає широкі можливості для задоволення різноманітних освітніх потреб особистості та суспільства, підготовки конкурентоспроможного фахівця. Розвиток людини, її пізнавальні процеси і особисті якості мають засвоюватись у процесі навчання.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема формування творчих здібностей розглядалася у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях з позиції професійної підготовки майбутнього педагога в університетах та інститутах. Це сприяло накопиченню певного позитивного досвіду у розробці основних теоретичних положень з цієї проблеми. Так, філософський аспект творчості розглянули у своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, П. Копцин, О. Коршунов та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладені в працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, А. Лука, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в працях В. Андрєєва, Д. Вількєєва, М. Данилова, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, І. Родак, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

Постановка завдання. Метою дослідження є обґрунтування сучасних підходів до формування творчих здібностей майбутніх фахівців у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед вищою школою стоїть нагальне питання щодо створення умов, при яких сучасний навчальний процес буде носити творчий характер, де знайшли б своє відображення: розробка інноваційних технологій, методик, прийомів, що забезпечували б креативний (творчий) розвиток особистості; своєчасне виявлення індивідуальних творчих здібностей студентів; цілісний безперервний процес поєднання теоретичних знань та практичних навичок.

Процес підготовки висококваліфікованих фахівців у вузах необхідно розпочинати з розвитку творчих здібностей та дослідницьких навичок студентів в галузі обраної професії. З цією метою методами тестування треба виявити природні чинники й рівень їх розвитку. На підставі результатів тестування необхідно спроектувати навчально-виховний процес, розробити план розвитку здібностей студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей. «Навчальне завдання як форма організації змісту навчального матеріалу передбачає діяльність суб'єктів навчання після того, як сформульовано тему й умови завдання. Це така форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює творчу ситуацію, прямо чи опосередковано визначає мету, умови, вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої суб'єкти навчання активно оволодівають знаннями та вміннями, розвивають власні творчі здібності», – підкреслює С. Сисоєва [1, с. 293].

Дослідження показали, що прояви творчості залежать від внутрішніх та зовнішніх чинників. До внутрішніх відносяться: рівень емоційного збудження та мотивації; рівень знань, які має студент; почуття успіху тощо [4].

До зовнішніх слід віднести: схильність до конформізму; страх бути незрозумілим чи смішним у своїх судженнях; страх критикувати інших і бути критикованим іншими; завищена оцінка власних дій; надмірна критичність мислення; відсутність оцінок стресу.

На етапі розробки інноваційних технологій, методик, прийомів, які б забезпечували креативний розвиток студентів у навчальному процесі, ми рекомендуємо використовувати: різноманітні види лекцій – традиційні, проблемні, міжпредметні, інтегровані, лекції-дослідження, лекції-екскурсії; різноманітні види семінарських занять – традиційні, семінари-дискусії, семінари-дослідження і т. ін.; нестандартні заняття з розвитку творчих здібностей студентів, їхніх конструкторських навичок; колективну форму навчання, роботу студентів у малих творчих групах, на кафедрах, в системі науково-дослідницької роботи студентів; нові інформаційні технології, навчальні комп'ютерні програми; модульно-рейтингову систему контролю за рівнем засвоєння студентами знань, умінь, навичок з використанням різнорівневих завдань; авторські нестандартні завдання підвищеної складності, інтегровані з іншими предметами; творчі, науково-дослідницькі роботи студентів [3].

Формування творчих здібностей та професійну підготовку до творчої діяльності необхідно проводити впродовж усього періоду навчання в усіх видах навчальних занять: при проведенні лабораторних та практичних занять загальноосвітніх та спеціальних дисциплін; при написанні курсових та дипломних робіт і т. д. [2].

У процесі формування творчих здібностей студентів необхідно уважно стежити за розумним співвідношенням розвитку логічного та творчого (інтуїтивного) підходів при розв'язуванні дослідницьких завдань. Орієнтуючись тільки на логічне мислення, неможливо сформувати фахівця, здатного до творчого вирішення проблем. Інтуїцію, навички подолання інертності мислення слід формувати за допомогою системи

спеціально підібраних вправ та завдань. На нашу думку, розумовий творчий процес повинен характеризуватися особливими чинниками, серед яких окреме місце належить інтелектуальній інтуїції. Її слід розглядати як механізм вирішення завдань, які вимагають креативного підходу, якщо подібне завдання не може бути розв'язане шляхом логічних висновків. Така ситуація виникає тоді, коли для розв'язання творчих завдань у студентів недостатньо знань. Це положення можна з успіхом використовувати при розробці методики (вправ) розвитку наукової інтуїції. Завдання, що вирішують студенти, не повинні мати алгоритмів розв'язання. Там, де є алгоритм, відсутня творчість, так як студент орієнтується на логіку. Інтуїтивне рішення проблеми виникає як під час спілкування, роботи з реальними предметами та об'єктами, так і в умовах розумового експерименту. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що наукову інтуїцію можна розвивати методами моделювання об'єктів, явищ та процесів за допомогою сучасних ПЕОМ.

Висновки з проведеного дослідження. Розв'язання проблем, з якими стикається людство, багато в чому визначаються світоглядом суспільства, а також тією роллю, яку відіграє освіта в цілому, і вища освіта зокрема. Таким чином, основним завданням вищої освіти в світлі вимог Болонського процесу є формування висококваліфікованих фахівців, а ним можуть стати тільки творчі особистості, які поєднують у собі міцні теоретичні знання та практичні навички.

Література

1. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
2. Кучер У. В. Розвиток творчого потенціалу студентів [Електронний ресурс] / У. В. Кучер. – Режим доступу: http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/kucher.pdf
3. Легеза Я. Стимулювання творчої діяльності студентів в процесі навчання [Електронний ресурс] / Яніна Легеза. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/>
4. Професійна підготовка майбутнього викладача як фактор формування його творчого потенціалу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bit.ly/stpXAg>

Małgorzata Muszyńska

MYŚLENIE KRYTYCZNE IRONICZNEGO ALEGORYKA NA PODSTAWIE WIDZENIA BINOKULARNEGO WEDŁUG H. W. LOEWALDA/ J. D. MILLERA

Spis treści komunikatu

- Formułowanie problemu w postaci ogólnej i jej związek z ważnymi naukowymi lub praktycznymi zadaniami.

Moja praca badawcza, przedstawiona w książce *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość ekspozycji ironicznego alegoryka – badania jakościowe*, osadzona jest w perspektywie pedagogik krytycznej i konstruktywistycznej oraz w wielu kontekstach interdyscyplinarnych (psychologicznych, filozoficznych, literaturoznawczych, artystycznych) w których ważną rolę będą mogły odegrać związane ze sobą pojęcia: alegoria, ironia i empatia. Ważnym wątkiem w mojej jest opisywanie dekonstrukcyjnej pracy alegorii i ironii – figur, które mogą stanowić „królewską drogę” do empatii epistemologicznej. To właśnie Alfred Margulies przybliżył nieznane polskim pedagogom ujęcie „królewskiej drogi do empatii” przez kulturowe okazje do poznania „negatywnych możliwości” (określenie J. Keats’a). W swoim opracowaniu podkreśliłam, że przez pracę zaproponowanych przeze mnie figur, pokazuję okazje do „życiodajnego” podważania znaczeń, czyli ciągłych dekonstrukcji w procesie empatii, którą nazywam epistemologiczną. W ten sposób teoretyczna koncepcja empatii Alfreda Margulies’a konkretyzuje się, wpisując się jednocześnie w wizję „maszyny estetycznej” F. Guattari’ego i koncepcję

różnicy G. Deleuze'a. Efekt pracy alegorii/ironii można wtedy traktować jako *plateau* w zaprojektowanym „płaskowyzu intensywności”, które sprzyja twórczemu i krytycznemu, dokonaniem przez dekonstrukcję, myśleniu samostwarzającego się w ten sposób podmiotowi, jego nowym właściwościom.

Zakładam, że empatia epistemologiczna, kojarzona z krytycznym myśleniem alegorycznym i ironicznym powoływany przez literaturę i sztukę oraz własną aktywność – nazwaną przeze mnie paraart/alegoro/grafią – może być rozumiana jako zespół zdolności do wykonywania operacji dekonstrukcyjnych odkrywanych przecież przez wielu autorów do tworzenia konfiguracji poddawanych estetycznej pracy. Dają one efekt koniecznego odroczenia w nieskończoność ostatecznego znaczenia przez krytykę, transformację, mobilność indywidualną zaangażowanych uczestników, którzy otrzymują takie wartości w swoim życiu, jakie sobie tą aktywnością będą w stanie nieprzerwanie generować.²⁴ Jednostkowa, niepowtarzalna „królewska droga” do empatii epistemologicznej przez pracę alegorii sugeruje też uczestnictwo w „rozdzielonej wspólnotce” (oksymoron Jeana-Luca Nancy'ego), na którą składają się odmienne, różniące się od siebie tożsamości, dlatego sam projekt polegający na pracy ironicznego alegoryka możemy uznać że będzie on poprawny pod względem etycznym, społecznym i politycznym. Zakłada on krytykę, bo jest ona możliwa z powodu różnic, a te właśnie ukazują estetyka.

- Analiza ostatnich badań i publikacji, w których rozpoczęto rozwiązanie problemu i na które powołuje się autor, zaznaczenie nierozwiązanych wcześniej części problemu ogólnego, któremu poświęcony jest komunikat.

Poczyniony przeze mnie wgląd w literaturę dotyczącą alegorii oraz ironii, a także analiza pod względem ich dekonstrukcyjnej pracy zmierzała nie tylko do swojego umiejscowienia w dyskursie o empatii epistemologicznej, o jej niepodważalnej wartości, niosącej przecież Bachtinowską mądrość i zapowiedź nowej protoestetyki²⁵ (określenie G. Deleuze'a i F. Guattari'ego), ale także stanowi podstawę kolejnego procesu, procesu sublimacji, w którym powinien wziąć udział podmiot, poszukujący względnej równowagi psychicznej i szansy naprawy. Jak można domniemywać z teoretycznego punktu widzenia, te dwa procesy, empatia epistemologiczna i sublimacja, są ze sobą związane i odgrywają w ważną rolę w życiu wrażliwego i myślącego krytycznie podmiotu. Być może właśnie wtedy, kiedy będą one przezeń uświadomione, to przybliżą znaczenie abstrakcyjnie pojmowanych „aktów woli i kreatywności w ekstremalnych zasobach wyobraźni”.²⁶

Najważniejszym teoretycznym ujęciem takiego doświadczenia w „dobrej godzinie estetycznej” jest sublimacja, którą przedstawia Hans W. Loewald.²⁷ (1988). Według tego autora sublimacja powinna kontynuować swoją funkcję jako źródło jedności przez całe życie, bowiem sublimacja jako afirmacja zjednoczenia wizji ideału z niedoskonałą codziennością odgrywa decydującą rolę w „opanowaniu rzeczywistości”, która nawet z elementami budzącej wstręt brzydoty i niegodziwości stanowi całość – wobec tego nie może przerażać i być traktowana jako zagrażające zewnątrz. W modelu „widzenia

²⁴ Można uznać, że praca alegorii/ironii, rozumiana w aspekcie negatywnych możliwości ich obu (wątpienia i zaprzeczania) jest świadomie przyjętym stylem, strategią pozytywnego, autoagresywnego, stale podważanego myślenia w przestrzeni styku sztuki i grafii oraz w przestrzeni spotkań osób, które aktywnie mogą włączyć się w strategię żywego badania (*living inquiry*).

²⁵ Zob. S. Zepke (2005), *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London.

²⁶ A. Margulies (1984), *Toward Empathy: The Uses of Wonder*, *The American Journal of Psychiatry*, No 141: 9, s. 1032.

²⁷ H. W. Loewald (1988), *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*, Yale University Press, New Haven – London.

binokularnego” H. W. Loewalda zaadaptowanym przez J. D. Millera²⁸ do potrzeb wykraczających poza doświadczenie kliniczne, dostrzegam istotną w procesach edukacyjnych strukturę dwoistego widzenia obu rzeczywistości, tej zniekształconej i tej, która jawi się jako możliwa – udoskonalana. Dzięki tej strukturze możliwe jest przejście w lepszy stan egzystencji, która wraca do względnej równowagi, dzięki temu, że rzeczywistość staje się możliwa do opanowania w momentach przyciągania i odpychania, wiodących w rezultacie do lepszego rozumienia problemów.

Reasumując, mogę powiedzieć, że do najważniejszych moich osiągnięć badawczych należy skonstruowanie metod edukacyjnych, umożliwiających rozwój zdolności, których opis, w kontekstach interdyscyplinarnych, umożliwia samodzielne, nowe opracowanie wiedzy zdobywanej nie tylko pod postacią teorii, lecz w interakcjach z uczestnikami badań. W tych kontekstach i relacjach empatia jest zdolnością epistemologiczną, która umożliwia powodzenie sublimacji rozumianej jako przejście do lepszego, zdrowego, bo rozwojowego stanu, chroniącego przed stagnacją, fanatyzmem czy destrukcją. Wtedy możemy mieć poczucie działania rozszerzonego doświadczenia estetycznego. Wzbogacone o empatię epistemologiczną i prowadzące do sublimacji zasługuje na miano twórczego w twórczej edukacji, o którą upomina się współczesna dydaktyka. Są to nowe zadania w skomplikowanej rzeczywistości społecznej i politycznej rozpatrywanej w skali globalnej.

- Cel i prezentacja materiału podstawowego badania materiału

Celem własnych badań jakościowych, które przeprowadziłam w grupie studentek i studentów drugiego roku pedagogiki w roku akademickim 2008/2009 było wielokontekstowe, bardziej zniuansowane opisanie znaczenia ekspresji ironicznego alegoryka – posługującego się nią jako narzędziem myślenia krytycznego w odniesieniu do świata, w którym dostrzega on zjawiska anomijne. Jak wykazuję, dane jakościowe uzyskane z ekspozycji wizualno – tekstualno – ewokatywnej uczestniczek i uczestników badań, ich analiza w kolejnych etapach, zmierza do wytworzenia nowej, konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, pozwalającej na nowo opracować koncept „widzenia binokularnego” H. W. Loewalda i J. D. Millera (teoretyczna rama badań). W moim ujęciu dotyczy on jednoczesnego spostrzegania dwu światów – krytykowanego i świata idei (ich iluzji), z którymi ma do czynienia uczestnik badań, posługujący się ironicznie skonstruowaną przez siebie alegorią jako narzędziem dekonstrukcji.

- Wnioski z tego badania i perspektywy dalszych badań.

Na nowo opracowane przeze mnie „widzenie binokularne” H. W. Loewalda / J. D. Millera jest dwoistym sposobem krytycznego myślenia oscylującego pomiędzy dwoma biegunami – iluzorycznym ideałem i jego przeciwieństwem. To widzenie na wskroś dwoiste charakteryzują kategorie sublimacji oraz empatii epistemologicznej, opartej na dekonstrukcji (podważaniu, negatywnych możliwościach). Wtedy sublimacja nie ziszcza się jako powrót do ideału, a raczej prowadzi do akceptowanej ambiwalencji, niestety nie zawsze jest ona uznana za wartość. Dzieje się tak, gdy mamy do czynienia z redukcją perspektyw poznawczych, które utrwalają przekonanie o jednoznaczności. Wówczas istnieje niebezpieczeństwo utrwalenia myślenia fanatycznego, fatalistycznego, destrukcyjnego, którymi kieruje przekonanie, że wszystko jest już zdeterminowane, a świat zewnętrzny jest obcy, zagrażający i nie może się już dokonać żadna zmiana. Zagubieni dwudziestolatkowie, nawet gdy jest ich niewielu, nie mogą pozostać bez pomocy edukatorów i jest to dla nich wezwanie.

Wynik przeprowadzonych przeze mnie badań jakościowych przylega zatem do koncepcji „dwoistości” człowieka, opisywanej między innymi przez Bogdana

²⁸ Miller J. D. (2008), *Loewald's "Binocular Vision" and the Art of Analysis*, Journal of the of the American Psychoanalytic Association 56/4, p. 1139–1159.

Suchodolskiego, a odkrytej na nowo dla pedagogiki przez L. Witkowskiego. Tym bardziej możemy się zgodzić z tezą, że człowiek – jego wielkość i sprawczość działania, polega na wykraczaniu poza antagonizmy, które czynią istotą tragiczną, sprzeczną, lecz nie nieszczęśliwą (por. L. Witkowski, 2013, s. 635, 638).

Spodziewam się, że badania z zastosowaniem tego narzędzia będą mogły służyć dalszym przedsięwzięciom dydaktycznym, do których skłoni wyłaniająca się nowa perspektywa pozwalająca ujrzeć analizowane procesy na nowo i głębiej. Jedną z nich dotyczy zauważonych przeze mnie różnych motywów „dwoistości”, które można odnieść do istniejących już w myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku, które stały się odkryciem Lecha Witkowskiego. Autor opisał je w swojej znakomitej książce zatytułowanej *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka* (2013).

•**Lista wykorzystanych źródeł (bibliografia).**

Loewald H. W. (1988), *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*, Yale University Press, New Haven – London.

Margulies A. (1984), *Toward Empathy: The Uses of Wonder*, The American Journal of Psychiatry, No 141: 9, s. 1032.

Miller J. D. (2008), *Loewald's "Binocular Vision" and the Art of Analysis*, Journal of the American Psychoanalytic Association 56/4, p. 1139–1159.

Muszyńska M. (2013), *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość ekspozycji ironicznego alegoryka – badania jakościowe*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń, ss.645.

Witkowski L., (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka, Impuls, Kraków* (2013).

Zepke S. (2005), *Art as Abstract Machine. Ontology and Aesthetics in Deleuze and Guattari*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London.

УДК 378

Нахаєва Я. М., Горпініч Т. І., Гуменна І. Р.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Проблема якості підготовки висококваліфікованих фахівців завжди була актуальною, а в період переходу до ринкових відносин постала вкрай необхідною в зв'язку з: ліквідацією державного розподілу випускників ВНЗ; нестійкістю ринку праці; скорочення держбюджетного фінансування освітньої і наукової діяльності; зниження мотивації до оволодіння фаховими знаннями тощо.

В нашій країні напями реформування освіти визначаються головним завданням української освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Важливим поштовхом до активних досліджень в сфері освіти стало приєднання України до Болонської декларації, що передбачає досягнення необхідних змін в національних системах вищої освіти, що гарантують вдосконалення якості освіти і приведення її до єдиних європейських стандартів [2].

Якість освіти характеризується різними складовими, що охоплюють такі поняття як: наявність державного стандарту вищої професійної освіти і якість її реалізації; якість професійно-викладацького складу ВНЗ; якість організації процесу навчання; якість методичного забезпечення навчального процесу, а також якість суб'єктів навчання.

Фактори, що впливають на якість освіти, як відомо, численні. До основних можна віднести: систему управління ВНЗ, рівень підготовки абітурієнтів і організацію їх відбору, зміст освітніх програм, кваліфікацію і мотивацію діяльності

професійно-викладацького складу, організацію навчального процесу, технології навчання, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, виховну роботу, організацію контролю освітнього процесу і його результатів [3].

Розглянемо один з важливих чинників підвищення якості освіти – це проблема якості діяльності педагогів, їхня кваліфікація і мотивація. Ця проблема зумовлена зміною ролі педагога – викладач не надає інформацію студентам, а лише консультацію щодо її пошуку і роботи з нею, де педагогу необхідна допомога у формуванні подібної компетенції.

Проблема якості освіти також загострюється і в зв'язку з безперервно зростаючим обсягом людських знань, що значно ускладнює діяльність щодо участі в розробці освітніх програм, змісту освітніх програм, технології їхньої підготовки і реалізації, що спрямовуються до підвищення трудомісткості викладацької праці.

Важливий елемент успішності освітнього процесу є мотивація. Очевидно, що в більшості випадків ми маємо студента, у якого під час вступу до ВНЗ домінують зовнішні мотиви. Це відбивається на навчальній активності, інтерес до отримання професійної освіти може привести до відрахування студента з ВНЗ, що може вплинути, в результаті, на якість підготовки фахівця. Тому педагогу необхідно знати основні теорії мотивації, способи впливу на студентів, їхні сильні і слабкі сторони [1].

Таким чином, основне завдання педагога – залучити студентів у навчальний процес, а не змушувати їх брати участь в ньому. Примус і погрози породжують байдужість і незадоволеність, формують низьку продуктивність праці, небажання вчитися взагалі. Навчання – це лише частина життя студента, а не все життя.

Отже, задоволеність студента освітнім процесом відкриває його для позитивного та ефективного сприйняття навчального матеріалу. Тому педагогу необхідно знати і розуміти ті чинники і ту поведінку, якої очікують від нього студенти, і які викликають у них позитивне сприйняття навчального процесу.

Література

1. Беляков С. А. О системных аспектах организации управления образованием / С. А. Беляков, В. Ж. Куклин // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – №1 (41). – С. 32–41.
2. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82–87.
3. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє / С. Ніколаєнко // Вища школа – 2006. – № 2. – С. 3–22.

УДК 159.9.07

Несмашна Г. Є.

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРВІЗІЙНИХ ГРУП У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕТИЧНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Питання організації та змісту професійного розвитку фахівців психологічної служби системи освіти України є досить актуальним, з огляду на збільшення кількості та характеру проблем, які необхідно вирішувати фахівцям в сучасних умовах. Змінюються також вимоги до здатності та готовності практичних психологів, соціальних педагогів діяти в умовах невизначеності, непевності тощо.

Разом з тим, концептуально значущою стає ідея неперервної освіти, або ж освіти впродовж всього життя, яка є відповіддю на виклик світу, де зміни відбуваються дуже швидко.

Сучасне бачення неперервної освіти фахівця, зокрема працівника психологічної служби, презентує активне включення його як суб'єкта ініціювання та організування

власного професійного розвитку, що сприяє становленню професійної ідентичності з формуванням компетенцій, які забезпечують результативність діяльності.

Все частіше в публікаціях науковців з'являється ідея набуття фахівцем знань та вмінь у результаті співпраці з більш досвідченим, кваліфікованим професіоналом, який здатний допомогти розібратися в ситуації ускладнення, навчити використовувати нові ефективні методи і технології роботи, тобто супервізія. Втілення цієї ідеї є одним з можливих шляхів підвищення якості професійної діяльності практичного психолога.

Супервізія - це один із методів теоретичного та практичного підвищення кваліфікації фахівців у сфері психотерапії, соціальної роботи і т. ін. у формі їх професійного консультування й аналізу доцільності та якості використовуваних практичних підходів і методів психотерапії [18, с. 5].

Як метод навчання на досвіді, вона дозволяє фахівцям акцентувати увагу на цілях і напрямках їх роботи, формувати системні підходи до стратегії і тактики консультування та психокорекції, планувати і прогнозувати ефекти психологічних втручань, а також усвідомлювати свої помилки і коригувати їх.

Розробка та реалізація технології супервізії психологів-практиків залежить від того, що саме вкладається в зміст діяльності супервізора та які завдання розв'язує ця технологія стосовно змін у структурі професіоналізму супервізованого. Мета супервізії полягає у допомозі практичному психологу якнайефективніше виконувати завдання, зазначені в посадових обов'язках.

З огляду на особливості взаємодії супервізора-методиста і практичного психолога (супервізованого), З. Гаркавенко. [8, с. 127] виділяє такі можливі різновиди супервізії:

✓ адміністративна супервізія, яка забезпечує реалізацію взаємодії у системі стосунків «керівник — підлеглий»: розв'язання адміністративних проблем; планування і організація діяльності; моніторинг, аналіз, оцінювання якості роботи; дотримання плану роботи; виконання посадових інструкцій;

✓ наставницька супервізія — супервізор-методист виступає у ролі «учителя», «наставника», «помічника», «консультанта», «диспетчера», переймаючись ступенем розвитку професійних умінь і навичок супервізованого;

✓ навчальна (тренінгова) супервізія полягає в тому, що супервізований є «стажистом», який удосконалює свої уміння і навички у проведенні занять з елементами тренінгу, просвітницько-профілактичних заходів;

✓ консультаційна супервізія – супервізор-методист несе відповідальність за супервізованого і його роботу, консультує подолання стресових ситуацій і бар'єрів; здійснює роз'яснення проблемних питань та надає поради; забезпечує зворотний зв'язок; аналізує особисті проблеми, що перешкоджають роботі; створює атмосферу довіри; мотивує до діяльності та розвитку особистісних і професійних якостей.

І. В. Астремська [2, с. 55] вказує на три основні функції супервізії:

– освітницьку (формувальну), що передбачає розвиток умінь, навичок, здібностей стосовно професії;

– підтримувальну (тонізуючу), що полягає у підвищенні стійкості щодо впливу проблем клієнтів;

– спрямовувальну (нормативну), що передбачає контроль працівника над власною особистістю (недоліки, слабкі сторони, сліпі плями, осуд).

Одним із ефективних методів супервізії та розвитку професійних навичок, а також способом зниження професійних бар'єрів та стресу у фахівців психологічної служби є також Балінтовська група.

Технологію Балінтовської групи запозичено у медичних працівників, після чого її почали активно використовувати групи психологів, педагогів, соціальних працівників, основою роботи яких є професійна комунікація. Пріоритетами в роботі Балінтовської групи є безпека обговорення проблеми-запиту, аналіз та емоційна підтримка її учасників.

Мета роботи Балінтовських груп:

- поліпшити сприйняття і розуміння міжособистісної комунікації;
- виявити труднощі емоційної та несвідомої технології роботи практичного психолога, сприяти її усвідомленню;
- розвинути навички професійної рефлексії, збереження психологічного здоров'я спеціаліста (попередження професійного стресу та вигорання).

Об'єктами роботи Балінтовської групи є комунікація, емоції, почуття, ірраціональні ідеї й установки, психологічні захисти, переноси, контрпереноси, очікування, смисли. Інструментами Балінтовської роботи є асоціації, фантазії, аналогії, аналіз захистів і переносів, емоційна підтримка. У роботі групи вартісними є поліфонія точок зору і обговорення, спрямованість на пошук нових смислів взаємовідносин і нових поглядів на комунікацію [8, с. 130].

Ще один метод підвищення професійної майстерності фахівців – інтервізія - «інтерколегіальне» або «міжколегіальне» обговорення професійного досвіду в групі рівних за рівнем фахівців під керівництвом ведучого інтервізійної групи. Інтервізія також фокусується на поліпшенні роботи персоналу, лікування та соціальної роботи. Як вказує Г. Андрєєва, створення та робота інтервізійної групи - це унікальний і творчий процес, простір розвитку через обмін і пошук [6].

Інтервізійна група - це, у першу чергу, професійний обмін інформацією, можливість познайомитися з методами і техніками роботи, поглядами і підходами колег, збагатитися їх досвідом, а також можливість для фахівця отримати підтримку, новий погляд на роботу з клієнтом, розширити свої професійні можливості. Окрім того, це простір «контейнерування» тривоги психолога та профілактика «синдрому вигорання», тому що дозволяє екологічно опрацювати негативні почуття, які неодмінно виникають у процесі роботи. Група допомагає утримувати професійну позицію, уберегти учасника від «місії рятівництва» і пов'язаних з цим почуттів розчарування і провини [6].

Пропонований нами варіант інтервізійної групи вирішує завдання як адміністративні, пов'язані з необхідністю навчання, загальної оцінки компетентності, організації процесу консультування та психокорекції, так і змістові, які передбачають допомогу в самому процесі надання психологічної допомоги. Перший блок завдань є універсальним, незалежним від методичних уподобань психологів. Змістові завдання пропонуємо розв'язувати, використовуючи як об'єднувальну основу особистісно орієнтований підхід та структурні елементи позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [15, с. 68]. Зокрема, ідея цілісного бачення людини у поєднанні її тіла, душі і духу, моделі балансу, розуміння того, що людина разом з проблемою завжди має ресурси для її вирішення; а також використання метафор, історій, притч як засобу розширення простору фантазії та інтуїції, збагачення власного досвіду, засобу для подолання конфліктів.

Враховуючи специфіку діяльності та різноманітність теоретико-практичної підготовки психологів навчальних закладів, нами обрано інтегративну модель (Вісконсинський тренінговий проект з клінічної супервізії), яка застосовується, як зазначає І. Д. Булюбаш, у супервізії при різних теоретичних орієнтаціях [3, с. 65]. У цій моделі описано 3 стадії розвитку фахівця з відповідними характеристиками кожної стадії та відповідні їм рівні робочих проблем, які вирішує супервізор.

У їх аналізі виокремлено основні завдання для організації інтервізійних зустрічей зі шкільними психологами.

Правильність обраних завдань відкориговано в результаті моніторингу проблемних зон практичного психолога навчального закладу. Шляхом мозкового штурму виокремлено низку питань: труднощі встановлення контакту, перекидання відповідальності та недовіра клієнта, його надмірні очікування, складнощі з дотриманням часових рамок консультативного процесу тощо. Моніторинг продемонстрував необхідність актуалізації знань та формування навичок психологічного консультування.

Таким чином, сформовано інтегральну структуру інтервізійної зустрічі з двох компонентів - теоретико-практичної (розгляд питань, що стосуються процесу психологічного консультування) та власне інтервізійної (розгляд випадку з практики роботи психолога навчального закладу). Вона поєднує у собі ідею опанування професійно важливими навичками практичного психолога, супервізійного супроводу діяльності працівника психологічної служби та формування професійного співтовариства - представлення психологічної роботи в середовищі колег, рівних за досвідом, статусом тощо.

У вказаному сенсі структура засідання групи складається з двох частин. У першій, теоретично-практичній, розглядаються питання побудови консультативного процесу, зокрема такі, як структурні елементи процесу індивідуальної консультації: встановлення контакту, створення безпечного середовища для клієнта, розрізнення скарги та запиту, укладання психологічного контракту, навички активного слухання та формулювання запитань.

Друга частина, власне інтервізійна, передбачає розгляд конкретного випадку з досвіду роботи фахівця. Метою діяльності інтервізійної групи є розширення арсеналу концепцій, підходів, тактики за рахунок думок усіх учасників інтервізійної групи, відчуття професійної компетентності та професійної самооцінки, спонукання до пошуку ресурсів у своїй роботі та підтримку психолога групою колег.

Процес інтервізії організовано з використанням п'ятиступеневої техніки супервізії (Braeuer H. G., 1997), адаптованого аналогу п'ятиступеневого методу позитивної психотерапії Н. Пезешкіана. Як і сам метод, супервізія у позитивній психотерапії передбачає проходження п'яти послідовних етапів (Peseschian N., 1988; Braeuer H.G, 1997): дистанціювання (опис випадку), інвентаризація (пошук можливих джерел проблеми), ситуативне підбадьорювання (заохочення виявлених якостей, закріплення впевненості у здатності автора випадку впоратися з ситуацією за допомогою нового погляду на неї), вербалізація (супервізор і група формулюють зміст актуального базового і внутрішнього конфліктів, що завадили успішному застосуванню теорії у практиці, розглядаючи їх як основу для нових гіпотез), розширення цілей (збільшення спектру альтернативних робочих гіпотез, можливих стратегій і технік впливу, підтримка рішучості психолога продовжити роботу, намітивши план дій) [9]. Для більш ефективної структуризації використано п'ятикрокову схему роботи зі значущою подією, розроблену українськими тренерами з позитивної психотерапії В.Карікашем та Н. Босовською [8, с. 8].

Структурну п'ятикрокову модель доповнено елементами поетапної динаміки у роботі групи Балінта, запропонованої американськими авторами Ліхтенштейном і Дорнфестом [4, с. 90].

Таким чином, процедура проведення інтервізії випадку набула вигляду структурної схеми (Додаток А).

Проведення впродовж двох років інтервізійних зустрічей за вказаною схемою з психологами тернопільських дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів

показало ефективність обраного напрямку, важливість саме такої форми професійного самовдосконалення, і, зрештою, призвело до формування двох інтервізійних груп за професійним спрямуванням: психологів шкіл та дошкільних навчальних закладів.

Нагромаджений досвід роботи сприяє формуванню ключових особистісних та професійних компетентностей працівників психологічної служби освіти міста різних рівнів підготовки та майстерності, напрямів, зацікавлень, суттєвому розширенню мережі послуг практичних психологів та соціальних педагогів клієнтурі різного віку і фаху з актуальних проблем особистісного саморозвитку та самовдосконалення, перспектив формування індивідуальної акмеотраскторії.

У перспективі - організація схожих груп для педагогів, що, на нашу думку, є актуальним способом професійного вдосконалення на основі особистісного підходу, не декларованого, а змодельованого у реальній ситуації професійної взаємодії, пережитого на власному досвіді через контакт із ведучим та учасниками інтервізійної групи. Таким чином, взаємодія ведучого та учасників інтервізійної групи стає «активною моделлю», за допомогою якої учасники потім будують більш аутентичні та ефективні стосунки з собою та іншими.

Література

1. Артеменко Т. Б. До питання методичного супроводу післядипломної підготовки практичних психологів // Матеріали Всеукраїнського проблемного семінару «Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів в системі післядипломної освіти» 17-18 листопада 2011 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6
2. Астремська І. В. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовці соціальних працівників // Теорія і практика сучасної психології. – 2012. – Вип. 5.
3. Булюбаш І. Д. Основи супервізії в гештальт-терапії. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 223 с.
4. Груповий балінтовський тренінг. Теорія і застосування / За наук. ред. Б. Васілевські, Л. Енгель, В. Газолишина; пер. з пол. О. Голубенної. – Чернівці: Книги – XXI, 2015. – 292 с.
5. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. Панок В. Г., Цушко І. І., Обухівська А. Г. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 256 с.
6. Зотова С. І. Інтервізія як можливість професійного росту / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.b17.ru/article/intervisiya_kak-vozmozhnost_rosta/
7. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / Авт. кол. за ред. Панка В. Г., Гаркавенко З. О. - [Електрон. дані]. – К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.
8. Карикаш В. І., Босовская Н. А., Кравченко Ю. Е., Кириченко С. А. Основи психологического консультирования в позитивном подходе. – Черкассы, 2009. – 52 с.
9. Кириллов И. О. Супервізія в позитивній психотерапії : Автореферат дисс...канд. мед. наук. – СПб., 2002 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medical-diss.com/medicina/superviziya-v-pozitivnoy-psihoterapii>
10. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років : Проект. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv>

11. Кулаков С. А. Супервизия в психотерапии : Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. – СПб.: ООО Медицинский центр С.П. Семенова «Вита», 2004. – 128 с.
12. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 315 с.
13. Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК / за наук. ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка. – [Електрон. дані]. – К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см
14. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика : Аналітична записка. Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
15. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. — СПб. : Речь, 2002. – 288 с.
16. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. — М. : Медицина, 1996. — 464 с.
17. Сироватко Е. И. Развитие профессиональной компетентности практических психологов в системе последиplomного образования Запорожской области. // Матеріали Всеукраїнського проблемного семінару «Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності практичних психологів в системі післядипломної освіти» 17-18 листопада 2011 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6
18. Федоряка Д. А. Супервизия в психотерапевтической практике. - М. : НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2015. – 128 с.
19. Федосенко Е. В., Седунова И. С., Особенности сопровождения профессиональной самореализации психолога в различных педагогических системах – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/fedosenko.pdf
20. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : Автореферат дисс... доктора психологических наук. – М., 2001 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dissertation1.narod.ru/avtoreferats2/av41.htm>

Додаток А

Процедура інтерв'язі випадку

З використанням 5-крокової моделі позитивної психотерапії Н. Пезешкіана

КРОК 1. СПОСТЕРЕЖЕННЯ – ДИСТАНЦЮВАННЯ	
«Якщо хочеш змінити щось, спочатку зверни на це увагу»	
Представлення випадку	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Розповідь про проблематику ✓ Визначення запиту
	Яка приказка, притча, мудрість згадується, коли ти думаєш про цю ситуацію?
КРОК 2 ІНВЕНТАРИЗАЦІЯ	
«Чим більше ти знаєш про саму проблему, тим більше у тебе можливостей»	
Аналіз і уточнення ситуації випадку	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Відповіді на запитання учасників інтерв'язійного кола ✓ Збір анамнезу про випадок, ситуацію, клієнта, пророблену психологом роботу ✓

КРОК 3 СИТУАТИВНЕ ПІДБАДЬОРЕННЯ	
«Зміни відбуваються завдяки сильним сторонам»	
Надання позитивного зворотнього зв'язку	<ul style="list-style-type: none"> ✓ у чому позитивний аспект даної ситуації? ✓ На які свої якості ти можеш спертися? ✓ За що собі вдячний /на?
Формування ресурсної позиції психолога	<ul style="list-style-type: none"> ✓ За що група може подякувати автору запиту?
КРОК 4 ВЕРБАЛІЗАЦІЯ	
«Під лежачий камінь вода не тече»	
Пошук варіантів причин та рішень ситуації	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Асоціації учасників інтерв'язійного кола ✓ Опис схожого досвіду ✓ Рекомендації щодо вибору ефективних форм роботи для вирішення ситуації
Погляд на випадок під новим кутом	
КРОК 5 РОЗШИРЕННЯ ЦІЛЕЙ	
«Благословенні перешкоди, бо ними ростемо (Агні Йога)»	
Зворотний зв'язок автора запиту групи	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Якою тепер тобі здається ситуація? ✓ Чи з'явилося нове бачення її вирішення? ✓ Який професійний та життєвий досвід з цієї ситуації ти можеш надалі використовувати? Де?
Вибір варіантів рішення ситуації	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Якби події повторилися, що б ти робив /ла б інакше? ✓ Які нові питання з'явилися для роботи з клієнтом?

УДК 371.134+6(07)

Олексюк В. П.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ХМАРНИХ ЛАБОРАТОРІЙ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Важливим кроком на шляху вирішення проблем доступності і якості навчання є розвиток технологій хмарних обчислень, сервісів адаптивних інформаційно-комунікаційних мереж, засобів віртуального і мобільного навчання. Згадані процеси чинять вплив на організацію процесу навчання та діяльність його учасників [5]. Одним із напрямів впровадження хмарних технологій у навчання є розгортання у вищих навчальних закладах корпоративних (приватних) хмар, основою функціонування яких є технологію віртуалізації.

Проблемам застосування технологій хмарних обчислень в освіті присвячено низку робіт вітчизняних та зарубіжних науковців: В. Ю. Бикова, О. Г. Глазунової, Н. В. Морзе, О. М. Спіріна, М. П. Шишкіної, Б. Гірша (B. Hirsch), А. Лабус (A. Labus), М. Мірцеї (M. Mircea), В. Роя (W Roy), Х. Вонга (Wang H.), С. Йогоями (S Yokoyama), М. Е. Браун (M. E. Brown), К. Робертсона (C. Robertson) та інших. Психологічні питання діяльності особистості у віртуальному середовищі досліджували Ю. М. Лотоцька, М. Л. Смільсон, В. В. Чумак, М. Вассер (M. Vasser), Дж. Хайес (J.C. Hayes) та інші.

Метою дослідження є аналіз поняття «віртуальна хмарна лабораторія» та визначення змін у діяльності учасників навчального процесу за умови застосування зазначених технологій.

Термін "віртуальний" може вживатися у психологічному, педагогічному та технологічному аспектах. У першому випадку доречно говорити про "віртуальну

реальність" як психічне новоутворення, у вигляді інтерактивного, аудіовізуального середовища з високим рівнем достовірності, яке формується внаслідок впровадження інформаційно-комунікаційних, зокрема і хмарних технологій у діяльність особистості.

Стосовно процесу пізнання, то віртуальне середовище навчання, яка дає змогу моделювати поведінку об'єктів реального світу в інформаційно-освітньому середовищі. Оскільки спроектована нами віртуальна лабораторія призначена для вивчення комп'ютерних наук то, врахувавши підхід [1], зазначимо, що вона є інформаційною системою, у якій завдяки спеціальному інтерфейсу користувача, формуються мережні віртуальні ІКТ-об'єкти. Віртуальну лабораторію можна розглядати як безперервний континуум навчальних ситуацій, які спроектовані так, що відповідають континууму технологій, закладеному в проект діяльності управління навчальною діяльністю [2].

Як показує досвід, ефективно організована навчальна діяльність у віртуальному освітньому просторі характеризується самостійним пошуком, конструюванням власного освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії, самостійною постановкою задач, необхідністю прийняття рішень щодо використання потенційностей середовища, перебиранням на себе функцій управління власною діяльністю [3]. Зазвичай у віртуальній лабораторії відомості з предметної галузі базуються на окремих фактах, а тому обмежені набором заздалегідь передбачених експериментів. Проте широкий спектр можливостей використання спеціального програмного забезпечення для віртуалізації надає унікальні можливості при організації навчального процесу. Основним завданням спроектованої нами віртуальної лабораторії вважаємо моделювання процесів опрацювання даних у сучасних інформаційних системах та мережах, а також вивчення програмних засобів, які реалізують логіку їх протікання.

Як відомо у процесі використання інформаційних технологій відбувається опосередковування діяльності новими знаковими системами і засобами. У випадку підготовки майбутнього вчителя інформатики використання технологій віртуалізації відбувається багаторазове "переопосередкування" діяльності вже опосередкованої іншими засобами та знаковими системами. За таких умов можлива втрата як предметного характеру діяльності, так і спотворення її змісту. Зокрема у діяльності студентів спостерігається проблема ідентифікації, розмежування віртуальних та реальних засобів (комп'ютерів, систем, мереж). Як показує досвід, якщо у студентів є можливість вибору використання віртуального комп'ютера через стандартні протоколи або через веб-інтерфейс віртуальної лабораторії, вони майже завжди обирають останній спосіб.

Основними проблемами у навчанні, яке опосередковане засобами віртуальних хмарних лабораторій, є брак часу, технічні непорозуміння та відсутність безпосереднього спілкування. Їх подолання можливе завдяки врахуванню часу, необхідного для розв'язання навчальних задач; рівня пізнавальних інтересів; динаміки формування узагальнених способів розв'язування задач певного класу; рівня мотиваційної привабливості навчання; використання індивідуального підходу до кожного студента; забезпечення повсюдності та відкритості навчального процесу.

Розглядаючи діяльність у віртуальних хмарних лабораторіях, слід зазначити, що вона підпорядкована задоволенню трьох основних видів потреб: навчально-пізнавальної (пошук інформації, дистанційна освіта, створення програмного забезпечення). У віртуальній лабораторії реалізовано єдину систему автентифікації [4], яка має вплив на ідентифікацію особистості. На противагу взаємодії в Інтернеті, у віртуальній лабораторії практично неможливою є анонімність, проте можлива

просторова нелокалізованість взаємодій, а отже і можливість візуалізації власного "Я"-образу.

Висновки. Застосування віртуальних хмарних лабораторій має чимало позитивних аспектів: стимулювання розвитку мисленнєвої діяльності, розвиток логічного, прогностичного і операційного мислення. Це обумовлено тим, що, виконуючи завдання у віртуальній лабораторії, студент має спочатку осмислити його, скласти алгоритм і тим самим спрогнозувати процес розв'язання. Позитивними наслідками також можна вважати розвиток сприймання та пам'яті. Основним позитивним чинником вважаємо формування у студентів позитивної мотивації до пізнання, оволодіння новими інформаційними технологіями.

Література

1. Биков В. Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів [Електронний ресурс] / Биков В.Ю. // Научные журналы НТУ "ХПИ": Теория и практика управления социальными системами №1 – НТУ "ХПИ", 2013. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2013_1/Byk.pdf
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
3. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: методичні рекомендації / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 119 с.
4. Олексюк В. П. Застосування віртуальних лабораторій у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики / В. П. Олексюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Серія 2. – С. 76–81.
5. Шишкіна М. П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ / М. П. Шишкіна, О. М. Спирін, Ю. Г. Запорожченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №1 (27). – Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>

УДК 371.315.7.014.3

Олексюк О. Р.

КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ВІДКРИТА ОСВІТА»

Кризовий стан традиційних освітніх установок зумовлює необхідність об'єктивного та наукового вивчення сучасних тенденцій, переоцінки усталеного досвіду побудови нових теоретичних концепцій. Одним із шляхів виходу на рівень нової освітньої парадигми є розвиток систем відкритої освіти з впровадженням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій як парадигми суспільств знання, головною метою якої є особистісний і професійний розвиток, підготовка фахівця до успішної професійної самореалізації в умовах цивілізаційних змін. На думку В. Кременя, саме відкриті моделі освіти передбачають відкритість новому; "інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу; розвиток і включення в процеси освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язок людини, природи і суспільства; звернення до світоглядних і смислових моделей; вільне

користування різними інформаційними системами, які сьогодні відіграють не меншу роль в освіті, ніж безпосередній навчальний процес" [4, с. 9].

Все більша кількість навчальних модулів та цілісних курсів, що розробляються і використовуються як окремими авторами і авторськими колективами освітян, розміщують у відкритому доступі на освітніх ресурсах. Актуалізація взаємодій за допомогою інформаційних технологій дозволяє вивести освіту на рівень активної соціальної творчості та самовдосконалення в процесі співпраці з іншими людьми. На цьому наголошують дослідники систем відкритої освіти: окремі характеристики відкритої освіти представлено в роботах В. Бикова, О. Овчарук, А. Яцишин, М. Лещенко, С. Прийми; встановленню її ролі в суспільному розвитку присвячено наукові праці О. Захарова, І. Колеснікової, А. Хуторського; у публікаціях О. Овчарук, Ж. Чупахіної, Б. Шуневича проаналізовано зарубіжний досвід застосування технологій відкритої освіти.

У контексті дослідження перспектив використання технологій відкритої освіти у навчально-виховному процесі важливо з'ясувати генезис поняття «відкрита освіта». Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою дослідження є визначення сутності та змісту поняття «відкрита освіта», як наукової категорії.

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що відкрита освіта перебуває на етапі свого становлення оскільки здебільшого описані основні шляхи розвитку, і в меншій мірі реальну практику освіти, але разом з тим виступає як фундаментальна стратегія сучасної освіти.

Важливим для цього аналізу є тлумачення поняття Тору Ійосі, та М. С. Віджай Кумар у колективній монографії "Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкриті знання"[3]. Автори зазначають, що не можна відкрити освіту зводити виключно до відкритого доступу до навчальних і освітніх матеріалів. Оскільки, відкрита освіта має комплексний характер. «Визначальні риси відкритої освіти групуються навколо понять наочності, соціальної взаємодії, спільного творення цілей і моделей та безперешкодного доступу до ресурсів» [3, с. 20, с. 30]. Отже відкрита освіта реалізує певну парадигму, в основі якої реалізовано принципи доступності, особистого вибору, свободи планування навчання, свободи у виборі місця навчання, термінів навчання.

В. Ю. Биков зазначає, що відкрита освіта покликана реалізувати права людини на якісну освіту й вільне отримання знань на сучасному етапі розвитку суспільства. Відкрита освіта – це водночас стратегія й тактика відносин і взаємодії користувачів і виробників освітніх послуг в умовах ринкових відносин, вільного цивілізаційного вибору пріоритетів і дій, в основі якої лежить відкритість як принцип гармонізації культурно-освітнього простору [1, с. 256].

О. Г. Королева акцентує увагу на соціальному аспекті відкритої освіти, для якого характерні такі ціннісні домінанти: орієнтація на життя у відкритому і мінливому світі; діалог як цінність демократичного свідомості; освіта як засіб творення і результат творчої діяльності; як засіб особистісної самореалізації і досягнення соціального успіху і благополуччя. Соціальний сенс відкритої освіти виражається в тому, що освіта повинна бути вільна від тиску системних механізмів сучасного суспільства - влади, політики, економіки, бюрократії і т.д., коли функціонування системи освіти визначається соціально значущими цілями [4, с. 29].

Як зазначає О. Є. Висоцька сьогодні відкрити освіту розуміють по-різному: як форму демократизації суспільних відносин, що уможливорює поширення різноманітних форм освітньої діяльності; як сферу реалізації потреб інформаційного суспільства в умовах інформаційно-комунікаційної революції; як специфічну форму освітніх послуг, що реалізовує варіативний вибір форм і методів навчання [2].

Отже у тлумаченні поняття відкритої освіти домінує розуміння, що розкриває насамперед її технологічну та інформаційну складову. Нова модель освіти передбачає впровадження інноваційних форм навчання, заснованих на використанні електронних ресурсів, що зорієнтовані на особливості інформаційного суспільства, його культуру і потреби. В цьому аспекті створення єдиного освітнього інформаційного середовища є стратегічним напрямком розвитку системи відкритої і дистанційної освіти. Перехід до моделі відкритої освіти потребує системних змін в організації педагогічного процесу на принципах демократичності, відкритості, гнучкості, мобільності, адаптивності, та передбачає підвищення готовності їх до саморозвитку та самовдосконалення протягом життя.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атіка, 2008. – 450 с.: іл.
2. Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Vysocka.pdf
3. Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкриті знання"/[ред. Тору Пійосі, та М. С. Віджай Кумар]. –К.: Наука, 2009. –256 с.
4. Королева Е. Г. Открытое образование как условие самореализации личности: социально-психологический аспект [Електронний ресурс] / Е. Г. Королева. – Режим доступу <http://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-obrazovanie-kak-uslovie-samorealizatsii-lichnosti-sotsialno-psihologicheskii-aspekt>.
5. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами . – К., 2013. – № 3. – С. 3–19.

УДК 371.132

Олійник Г. М.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано та визначено сутність та зміст професійної компетентності соціального педагога та педагогічної майстерності як однієї із її складових. Розкрито професійну компетентність соціального педагога, як складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей.

Ключові слова: компетентність, компетенції, професійна компетентність соціального педагога, педагогічна майстерність.

Постановка та актуальність проблеми. Однією з проблем сучасного суспільства є потреба в компетентних, висококваліфікованих фахівцях, конкурентноспроможних на ринку праці. Тому заклади освіти сьогодні значну увагу повинні приділяти саме формуванню у майбутніх соціальних педагогів професійної компетентності ще на студентській лаві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися і займаються багато зарубіжних і вітчизняних вчених: Л. С. Ващенко, В. М. Введенський, М. І. Жалдак, І. А. Зязюн, А. Й. Капська, М. В. Корнілова, О. І. Локшина, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. В. Хуторський, О. Я. Савченко, С. О. Сисоева, О. М. Семенов та інші.

Метою статті є визначення сутності та змісту професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів та їх педагогічної майстерності як однієї із складових.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (В. Н. Введенський, Р. С. Гуревич, Л. М. Мітіна, С. Г. Молчанов, С. Г. Пільова, В. Я. Синенко, К. В. Шапошников) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді [5, с. 110].

О. Пометун визначає компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [7, с. 15].

У Енциклопедії освіти (Київ, 2008) компетентність трактується як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності. А професійна компетентність трактується як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності [3, с. 722].

Найбільш широко педагогічна компетентність розглядається у концепції А. Маркової, дефініція по суті ототожнюється з педагогічним професіоналізмом, охоплюючи п'ять виділених сторін праці вчителя як п'ять основних блоків педагогічної компетентності. Професійно компетентною, думку вченої, є «... така праця вчителя, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, яка досягає гарних результатів у навчанні і вихованні школярів [6, с. 8].

Під професійно-педагогічною компетентністю ми розуміємо практичний досвід учителя, його вміння і навички, підготовленість, знання та ерудицію, а також і визначення шляхів і можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості і мислення.

Провідною ознакою професійно-педагогічної компетентності, на нашу думку, є її усвідомленість і сформованість до початку самостійної діяльності, насамперед спроможність педагога до продуктивного педагогічного спілкування, підкреслюючи таким чином роль спеціальної педагогічної підготовки і розвиненості пізнавальної сфери – знань, умінь, навичок.

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності соціального педагога, ми зробили висновок, що професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей, таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

Так, Р. Гуревич в якості основних характеристик професійної компетентності виділяє такі: багатство знань; системність організації та структурування знань; таксономізованість знань; релятивність взаємозв'язків поля знань; фундаментальність

знань, визначальна роль загальних принципів, ідей; методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [8, с. 46].

А. Орлов у теорії та практиці професійної діяльності виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки педагога, систему психолого-педагогічних знань, систему знань в галузі предмета, який викладається, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [2, с. 12].

Відомий науковець І. Зязюн розглядає поняття фахової компетентності соціального педагога у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо [4, с. 118–121].

Отже, визначимо сутність педагогічної майстерності як складової професійної компетентності вчителя.

Педагогічна майстерність – 1) високий рівень розвитку професійних умінь (Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін); 2) комплекс якостей особистості (Ю. Н. Кулюткін); 3) майстерність часто ототожнюють з поняттям «мистецтво» (С. І. Ожегов).

І. Зязюн дає таке визначення цієї педагогічної категорії: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [4, с. 28].

Дослідник М. Бутенко у структурі професійно-педагогічної компетентності пропонує розрізняти такі компоненти:

- гуманно-особистісна орієнтація відповідає принципу відповідності діяльності природі людини, допомагає утримати цілі, зміст і результати педагогічних дій у межах взаємодії з людською рисою;

- системність бачення дає змогу правильно побудувати структуру методів, конструювання методик, грамотно використати технологій;

- технологічність гарантує високу продуктивність дій й орієнтацію на безумовне досягнення запланованого результату;

- здатність взаємодіяти зі своїм і чужим педагогічним досвідом стає джерелом критеріальної інформації про правильність і неправильність дій;

- креативність і рефлексивність супроводжують фахівця у процесі вивчення й перетворення системи професійної поведінки [1, с. 33–37].

Висновки. Зазначені складові професійної компетентності тісно взаємопов'язані між собою, взаємозалежні, і кожна продуктивна лише за наявності інших, сформованих достатньою мірою. Отже, педагогічна майстерність є однією із найважливіших її складових.

Тому педагогічна майстерність розглядається як вияв соціальним педагогом свого «Я» у професії, як самореалізація, особистості в педагогічній діяльності.

Література

1. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.

2. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Карамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

5. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110.

6. Маркова А. К. Психологія труда учителя. / А. К. Маркова. М. : Просвещение, 1994. – 192 с.

7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // 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. – С. 15–24.

8. Щербатюк Л. Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система / Л. Б. Щербатюк, С. М. Щербатюк // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 45–49.

УДК 378.091(477)

Олійник Н. М.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

На сучасному етапі наша педагогічна освіта зазнає значних змін та інновацій, тому перед педагогом, як людиною, яка формує особистість учнів, постає багато завдань та причин для постійного вдосконалення своїх психологічних та інтелектуально - технічних навичок.

Термін «педагогіка» отримав свою назву від грецьких слів *paidos* – дитина і *ago* – вести. У дослівному перекладі *paidagogos* означає «проводир дітей». Педагогом у Стародавній Греції називали раба, який брав за руку дитину свого господаря і супроводжував її до школи. Поступово слово «педагогіка» стало вживатися більш загально: для визначення мистецтва вести дитину протягом життя, тобто виховувати, навчати, давати освіту. Так педагогіка стала наукою про виховання і навчання дітей [2]. Тому педагог завжди повинен йти в ногу з часом, удосконалювати свої педагогічні здібності, самовдосконалюватися та розробляти все нові методики та принципи виховання учнів, проявляти свою творчість, адже дехто з науковців саме її ототожнює з інноваціями, що відбуваються в освіті.

Ідея технологізації навчання не є новою. Ще Я. А. Коменський відстоював технологізацію навчання. Він закликав до того, щоб навчання стало «механічним» (тобто «технологічним»), прагнув відшукати такий порядок навчання, який неминуче приводив би до позитивних результатів. Я. А. Коменський писав: «Для дидактичної машини необхідно відшукати: 1) чітко постановлені цілі; 2) засоби, точно пристосовані для досягнення цих цілей; 3) конкретні правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливим не досягнути мети» [3].

Демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, що пов'язані з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутнього вчителя. Завданням педагогічної освіти в світлі положень Закону України «Про вищу освіту» є підготовка вчителя, здатного працювати в гуманітарному освітньому середовищі, технологічно його забезпечувати, інноваційно розвивати [5].

Серед напрямів досліджень освітньої інноватики, що розробляються вітчизняними та зарубіжними науковцями, виокремлюються такі: сутність інновацій (І. П. Підласий, В. Ф. Паламарчук, М. Д. Ярмаченко та ін.); розробка різноманітних новітніх моделей змісту педагогічної освіти (І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, О. А. Дубасенюк та ін.); визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (О. В. Киричук, М. М. Поташник, Н. Р. Юсуфбекова та ін.); підготовка педагогічних кадрів до впровадження нововведень, формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності (І. В. Гавриш, Л. С. Подимова, В. О. Сластьонін, С. О. Сисоєва та ін.); система управління інноваційними освітніми процесами (Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, О. І. Мармаза, О. Г. Хомеріки та ін.); вдосконалення педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів (В. І. Бондар, І. М. Богданова, В. І. Євдокимов, О. М. Пехота та ін.); дослідження соціально-психологічного аспекту інновацій (О. Є. Гуменюк, А. І. Пригожин, О. С. Советова та ін.) [10].

Мета дослідження полягає в аналізі ролі інноваційних технологій в педагогіці та їх впливу на розвиток професійної майстерності педагога.

Для сучасної освіти характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано, насамперед, з відмовою від традиційного навчання та виховання, з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин. У педагогіці та психології все частіше й частіше вживаються поняття «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку особистості», «технологія розвитку колективної творчої особистості» тощо [3].

Аналізуючи особливості становлення та розвитку інформаційного суспільства, можна виокремити такі специфічні риси педагогіки: зміна засобів наукового пізнання, поява нових форм дослідження, взаємопроникнення методів та засобів окремих наук, вирішення проблем на основі міждисциплінарної взаємодії, зміни у підготовці кадрів, підвищення соціальної відповідальності вчених перед суспільством.

І. Підласий та А. Підласий вважають, що інновації – це ідеї, процеси, засоби та результати, що розглядаються в єдності та сприяють якісному вдосконаленню педагогічної системи [8].

М. І. Жалдак вважає, що для педагогів важливою є інформаційна культура, яка включає вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, вдосконалювати педагогічну майстерність, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі навчального матеріалу, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації, що стосується відповідної предметної галузі та суміжних галузей [4].

Інноваційними можна визначити ті педагогічні технології, що спрямовані на задоволення актуальної потреби системи освіти, спираються на використання нових знань, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, мають на меті подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти або виведення закладу освіти на більш високий, конкурентоспроможний рівень. Інноваційні педагогічні технології не можуть розглядатися поза конкретним культурним контекстом, вони повинні сприяти засвоєнню культурних універсалій, системи “мов” культури, виявленню домінуючих ідей і цінностей, виступати стимулом пізнання [6].

І. М. Богданова виділяє три основних підходи до функціонування процесів оновлення педагогічної освіти: «Макрорівень – оновлення педагогічної освіти в сучасній Україні, мезорівень – професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, мікрорівень – навчально-виховного процесу» [1].

О. В. Полуніна вважає, що інноваційне навчання потрібно розглядати як «такий динамічний процес, що забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, що спонукає до самоосвіти, і формуванню активної, творчої, гармонійної розвиненої особистості» [9].

Учитель, як суб'єкт діяльності, керує навчально-виховним процесом, забезпечує його освітній, виховний і розвивальний характер. Удосконалення педагогічної діяльності впливає на розвиток особистості вчителя та учня, оскільки зовнішня дія, як правило, справляє вплив на психічні процеси, які в свою чергу якісно змінюють діяльність, виводять її на рівень творчості.

Педагогічна технологія – один із спеціальних напрямків педагогічної науки (прикладна педагогіка), покликаний забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально – виховного рівня, гарантувати його високий рівень. Отже, організація різних видів педагогічної діяльності передбачає використання варіативних технологій на рівні творчості та майстерності. У сучасній дидактиці представлені найрізноманітніші технології, бо кожен автор і виконавець привносять в педагогічний процес щось своє, індивідуальне [3].

Для того, щоб педагогічні кадри були готові до викликів сучасного суспільства, необхідно якнайраніше ознайомлювати майбутніх фахівців з необмеженими особливостями інформатизації як навчання, так і професійного простору в цілому, до навчально-виховного процесу середньої та вищої школи, що нестримно розвиваються. Такий підхід дає можливість молодому педагогові впевнено почувати себе в професійній діяльності, швидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, вміти вивчати особистісні її якості, особливості учнів, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, аналізувати результати своєї діяльності та ін. [7].

Таким чином, впровадження інноваційних технологій розвитку професійної майстерності педагога, які пов'язані з модернізацією традиційної системи підготовки вчителів, є нагальною вимогою часу. Сьогоднішні реалії вимагають високоякісної підготовки фахівців та безпосередньо залежать від створення інноваційної системи навчання, яка сприятиме безперервній освіті упродовж життя.

Дане дослідження спонукає до різностороннього вивчення проблеми впровадження інноваційних технологій розвитку педагогічної майстерності вчителів. До перспективних напрямів наукових досліджень належить узагальнення досвіду роботи вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної педагогічної освіти з проблеми, методичне, організаційне та програмне забезпечення інноваційної підготовки фахівців, створення інноваційного середовища при підготовці спеціалістів тощо.

Література

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ І. М. Богданова. – К., 2003.– 44 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 206 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / уклад.: Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

4. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 1. 07. 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс] База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakonukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
6. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 16 с.
7. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір / О. М. Пехота, Н. О. Прасол / Зб. наук. пр. Міжнар. наук. – практ. конф. «Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти». – Харків: НТУ «ХПІ», 2015. – С. 345–352.
8. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3–17.
9. Полуніна О. В. До проблеми психологічного забезпечення інноваційного навчання у вищому закладі освіти / О. В. Полуніна // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2–3. – С. 133–134.
10. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально – науково-педагогічних комплексів / О. І. Шапран // Переяслав-Хмельницький: СВ Карпук. – 2007. – 95 с.

УДК 373

Онищук І. А.

Пріоритети в підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Реформування вищої школи в Україні обумовлена сучасним рівнем розвитку суспільства. В основних документах Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Конвенції дошкільного виховання в Україні, Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року наголошується на орієнтуванні, гуманістичному осмисленні, і практичному використанні внутрішнього потенціалу людини, побудові у зростаючої особистості цілісного, адекватного, реалістичного образу світу, вияву природного потенціалу у повній мірі. Це об'єктивує проблему пошуку ефективних шляхів, методів та засобів модернізації змісту технологій підготовки фахівців – компетентних, ініціативних, самобутніх, творчих особистостей, з високим рівнем духовності, здатних створювати сприятливі умови для повноцінного, гармонійного розвитку суб'єктів освітнього процесу. З огляду на це особливої уваги науковців та практиків заслуговує проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зрозуміло, що навчально-дисциплінарна модель освіти має поступитися місцем студентоцентрованої, особистісно-орієнтованої, спрямованої на розвиток унікальності, своєрідності, культури самовираження нового покоління у різних видах діяльності, в тому числі й художньо-творчій.

Вирішення завдань має здійснюватися, відповідно, двома напрямками: завдяки структурній організаційній перебудові системи професійної підготовки фахівців, а також, демократизації змісту та методів роботи зі студентами, які в майбутньому здійснюватимуть роботу з дітьми та дорослими, зокрема з педагогічними кадрами.

Основні аспекти підготовки майбутніх педагогів допрофесійно-педагогічної діяльності висвітлено у працях багатьох учених (П. Абдуліна, В. Безпалько, І. Бех, Н. Вібік, А. Богуш, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зазюн, Л. Кандибович, Е. Карпова, З. Курляд, Н. Ничкало, А. Сущенко, Р. Хмедюк). Досліджено формування у них готовності до професійно-педагогічної діяльності (Н. Грама, К. Дурай-Новаков, А. Капська, Т. Кловак, Л. Кондрашова, Л. Линенко, О. Мороз, О. Пехота, Г. Троцького); теоретичні і методичні засади формування їхньої компетентності (Л. Гура, І. Зязюн, В. Кравцов, Н. Креденець, А. Маркова, М. Михайличенко, В. Радил, Г. Селевко, В. Сластьонін), професіоналізму і педагогічної майстерності (О. Горбова, О. Драгунова, І. Єрофєєва, У. Ібрагімов, М. Ковардакова, Л. Самборенко, Н. Яковлеєва). Особливостям професійної підготовки педагогів дошкільної освіти присвячено праці Л. Башлакової, О. Богуш, Р. Буре, Е. Гладкової, В. Ядешко. Вивченню проблеми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, удосконаленню наявних програм із дисциплін фахової підготовки студентів за спеціальністю 012 Дошкільна освіта присвячені роботи Л. Галамонжук, Н. Грами, Н. Голоти, Н. Лисенко, Г. Підкурғанної та інших.

Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху, в першу чергу, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних праць визначити пріоритети в підготовці вихователів дошкільних начальних закладів, зокрема розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти.

У розпочатому дослідженні ми послуговуємося науковими положеннями: про особистість як систему, що розвивається (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, В. Петровський, С. Рубінштейн); про рефлексивні риси самосвідомості як ядро особистості (І. Кон, А. Силвестру, В. Столін); про творчість як показник особистісного зростання майбутнього фахівця (Г. Балл, В. Моляко, В. Рибалка, С. Сисоєва); про культуру самовираження (О. Кононко).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можна стверджувати, що «культура» є набором кодів та вказує майбутньому педагогу на доцільність певної поведінки і зумовлює прогрес в його духовному становленні [1; 2; 3]. Доречно зазначити, поняття «індивідуальна культура», має прояв у презентації особистістю себе, вияву назовні своєї внутрішньої сутності «Я». Саме індивідуальна культура транслюється через самовираження людини, передбачає гармонію зовнішніх проявів та внутрішніх особливостей. Важливим елементом індивідуальної культури є «культура самовираження», яка проявляється в самоорганізованій діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти. За висновками науковців, основними характеристиками феномену виступають [1; 2; 3]:

- незалежні від зовнішніх впливів дії суб'єкта самовираження;
- здатність самостійно організувати, виконувати, контролювати, регулювати та коректувати свою поведінку;
- здатність презентувати індивідуальні особливості, прагнення, переваги, які не суперечать нормам культури.

Отже, під поняттям «культура самовираження майбутнього вихователя ДНЗ» розуміємо особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої професійну діяльності. Культура самовираження дасть можливість майбутньому фахівцю в повній мірі реалізувати себе орієнтуючись з одного боку на свої здатності та можливості, а з

іншої – на вимоги культури та суспільства. Визначаючи критерії оцінки міри сформованості у студентської молоді культури самовираження, ми орієнтувалися на основні аспекти педагогічної діяльності, а саме: діловий; аксіологічний; комунікативний; перетворювальний, а також, враховували розуміння культури самовираження як особистісного феномену [2]. Орієнтація на обидва вказаних вектори уможливила використання в якості критеріїв властивостей особистості, зумовлених соціальним досвідом студентів, до яких належать:

- організованість;
- зацікавленість;
- комунікативну толерантність;
- креативність.

У відповідності з пріоритетними векторами педагогічної діяльності та підходом до культури самовизначення як до особистісного феномену, нами під час дослідження виділено п'ять рівнів її сформованості, а саме: духовно орієнтований; особистісний; суб'єктний; базовий; деструктивний. Домінантні властивості, пріоритетні цінності представників, спрямованість активності студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта кожного рівня потребує детального аналізу. Це дасть можливість окреслити основоположні вектори наступних етапів розпочатої наукової розвідки та визначити шляхи розвитку культури самовираження.

Висновки. Культура самовираження майбутнього вихователя ДНЗ як особистісний феномен має прояв в його самоорганізованій діяльності (у мотивації, способах дій, проміжних й кінцевих продуктах і визначається системою пріоритетних життєвих та професійних цінностей та іншому). Перспективу подальшої реалізації дослідження означеного напряму вбачаємо в визначенні педагогічних умов й сучасних методів формування культури самовираження у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Література

1. Зинченко Е. В. Самораскрытие личности как её социально-психологическое явление // Прикладная психология. – 1998. – №5. – С. 59–69.
2. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен / Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». – м. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». – 2017. – С. 13–18.
3. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов // Теория и практика образования в современном мире: материалы II международной научной конференции. – СПб. : Реноме. – 2012. – С. 11–14.
5. Сисоєва С. О. Теоретико – методологічне обґрунтування педагогічної творчості // О. С. Сисоєва. Відкритий урок. – 2005. – № 21; 22. – С. 13–19.

УДК 371.1.14

Онищук Л. З.

ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В ухваленій III Всеукраїнським з'їздом працівників освіти України Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначається, що одним з ключових напрямів державної освітньої політики має

стати забезпечення національного моніторингу системи освіти, а ефективність реалізації управління освітньою галуззю у значній мірі залежить від того, наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень [3]. Таким чином, на сьогодні моніторинг якості освіти виступає інструментом методичного та управлінського забезпечення державного стандарту освіти.

Міжнародною благодійною організацією «Центр тестових технологій та моніторингу якості освіти» було оприлюднено аналітичну доповідь про стан моніторингу якості освіти Україні. Зокрема, йшлося про дефіцит фахівців з питань моніторингу та освітніх вимірювань [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації освітнього моніторингу, впровадження освітніх вимірювань досліджують І. Байназарова (моніторинг діяльності методичних служб), Г. Єльнікова (основи адаптивного управління), Т. Лукіна (державне управління якістю освіти), Н. Лісова (впровадження моделі регіонального моніторингу), В. Сергієнко (освітні вимірювання). Проте недостатньо уваги приділяється роботі з педагогічними кадрами – організаторами моніторингових досліджень в системі загальної середньої освіти.

Мета дослідження: вирішення проблеми інформаційно-методичного забезпечення діяльності педагогічних працівників з питань моніторингу якості освіти, зовнішнього незалежного оцінювання в умовах закладів післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запровадження системи моніторингу якості освіти на регіональному рівні дає можливість сформувати єдину інформаційну базу достовірних даних про стан освіти регіону та виробити науково-обґрунтовані рекомендації стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі на основі аналізу досягнутого системою освіти стану, якості характеристик освітньої системи, визначення основних тенденцій її розвитку, виявлення факторів впливу та встановлення відповідності функціонування системи освіти поставленим цілям державної освітньої політики [2].

Регіональну модель моніторингу якості освіти можна ефективно реалізувати за таких умов:

- створення різномірної структури моніторингу освітнього простору області;
- якісної підготовки кадрів для організації та проведення моніторингових процедур, зовнішнього незалежного оцінювання;
- тісної співпраці суб'єктів системи моніторингу якості освіти і системи освіти регіону для подальшого розвитку останньої.

Цілеспрямована підготовка фахівців з питань моніторингу в Тернопільській області проводиться на двох рівнях:

- обласному – первинна група – методисти, спеціалісти районних, міських відділів освіти, які відповідають за організацію та проведення моніторингу якості освіти та ЗНО;
- районному (міському) – вторинна група – працівники методкабінетів, директори загальноосвітніх навчальних закладів, заступники директорів з навчальної, науково-методичної та виховної роботи.

Первинна група працює під керівництвом методистів центру моніторингу якості освіти, ЗНО та інформаційно-аналітичної, видавничої діяльності Тернопільського ОКІППО, тьюторами вторинних груп є методисти районних (міських) методичних служб, які відповідають за моніторинг якості освіти, ЗНО.

Теоретико-практична підготовка фахівців із організації та проведення зовнішнього незалежного оцінювання, освітнього моніторингу системи загальної

середньої освіти та окремих аспектів якості освітніх послуг для різних рівнів управління освітою (регіонального, внутрішньошкільного) в Тернопільському ОКІППО здійснюється через різноманітні форми роботи.

Методичний проект «Школа освітнього моніторингу» було створено з метою вдосконалення теоретичних знань слухачів з питань організації зовнішнього незалежного оцінювання, адміністрування моніторингових досліджень.

Учасники постійно діючого семінару «Науково-методичний супровід моніторингу якості освіти» вчилися будувати програму моніторингу, створювати (підбирати) інструментарій моніторингового дослідження, опрацьовувати результати, аналізувати та інтерпретувати отримані дані, розробляти рекомендації, пропозиції, приймати управлінські рішення, оформляти аналітичні звіти, виробляти аналітичне прогнозування щодо подальших освітніх тенденцій та напрямів розвитку освітньої сфери.

Практикум «Використання ІКТ в моніторингових дослідженнях» було запроваджено з метою підвищення рівня володіння слухачами інформаційно-комунікаційними технологіями, автоматизації роботи з обробки та візуалізації результатів з використанням табличного редактора Microsoft Excel.

Значна увага приділяється підготовці освітян до участі у зовнішньому незалежному оцінюванні. Щорічно за участі методистів Івано-Франківського регіонального центру оцінювання якості освіти проводиться ряд методичних заходів (семінари, інструктивно-методичні наради, навчання), спрямованих на інформаційне забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання в області, підготовку персоналу пунктів тестування.

Висновки. Національна система моніторингу якості освіти перебуває на етапі свого інституційного становлення, нормативно-правового оформлення. Але для формування ефективної системи необхідно усунути ряд загрозливих тенденцій, серед яких відсутність кадрового забезпечення моніторингових процедур, що безпосередньо впливає на якість проведення та аналізу даних моніторингових досліджень. У вирішенні цієї проблеми вбачається активна роль інститутів післядипломної педагогічної освіти через оновлення змісту курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, запровадження спецкурсів, ряду методичних заходів з окресленої проблематики.

Література

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; [І. І. Бабин, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін.]; за заг. ред. І. Л. Лікарчука. – К.: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Х.: Факт, 2011. – 96 с.
2. Лукіна Т. О. Становлення системи моніторингу освітньої галузі в Україні: проблеми та перспективи / Т. О. Лукіна [Електронний ресурс] . – Режим доступу: [http:// lib.iitta.gov.ua/4049/1](http://lib.iitta.gov.ua/4049/1).
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013).

УДК 159.9

Періг І. М.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПСИХОЛОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми. На сьогоднішній день зростають як суспільна значущість психології, так і її можливості вирішувати складні проблеми розвитку

суспільства. Тому актуальним питанням є ефективна професійна підготовка психологів.

Аналіз останніх досліджень. Вивченням питань, пов'язаних із професійним становленням психолога займалися відомі науковці: Г. С. Абрамова, І. В. Дубровіна, Т. В. Дуткевич, Р. В. Овчарова, В. Г. Панок, О. В. Савицька, Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель, О. Ф. Бондаренко та ін. З огляду на сучасну затребуваність у практичній психологічній допомозі дана проблематика важлива для подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення вимог та основних етапів становлення майбутнього психолога у освітньому просторі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі формування особистості практичного психолога проходить три етапи [3]:

1. Світоглядний, що передбачає формування професійної свідомості майбутнього спеціаліста.

2. Професійний, який спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури. Психологічна культура передбачає високий рівень професійних знань та культури спілкування, емоційну культуру, культуру мислення.

Культура спілкування передбачає вміння користуватися у відповідних ситуаціях адекватними стереотипами взаємодії, творчо розв'язувати суперечливі ситуації, вести діалог з клієнтом.

Емоційна культура передбачає вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати своїми емоційними станами. Сформованість емоційної культури сприяє повноцінному спілкуванню та вирішенню конфліктних ситуацій.

3. Особистісний, метою якого є формування професійно важливих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності», здатності до професійної ідентифікації. Професійна ідентифікація передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей, норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної діяльності. Формування професійної ідентифікації пов'язане з самопізнанням (самодіагностикою), самокорекцією, самоаналізом та самореабілітацією.

Організація зовнішніх умов формування особистості практичного психолога відповідно до його етапів включає 3 блоки [1]. Перший блок – підготовчий – на цьому етапі здійснюється професійний відбір на відповідні спеціальності. Здійснюється диференціація студентів на різні напрямки професійної підготовки: психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-практик. Цей же блок передбачає адаптацію студентів до майбутньої професії. Реалізація початкової професійної підготовки (1-2 курси) передбачає оволодіння базовим концептуальним апаратом психологічної науки, отримання загального уявлення про майбутню професію. Знайомство відбувається і через різні тренінгові курси, що також сприяє професійній ідентифікації студентів та їх особистісному росту. Другий блок – діагностичний – передбачає оволодіння основами психодіагностики, самопізнання (3-4 курси). На цьому етапі студенти отримують інформацію про якості свого характеру, про свої здібності, пізнавальні та інші можливості. Виявляються також особистісні проблеми студентів, які можуть стати на заваді успішній професійній діяльності. Тому для їх подолання та з метою самопізнання та саморозвитку застосовуються також спеціальні тренінгові техніки, бесіди, консультування. Третій блок – особистісно-професійна корекція – передбачає корекцію та формування професійно значущих комунікативних умінь. Основними у цьому блоці є курси психоконсультування, психокорекції та

психотерапії. Необхідною умовою є здійснення студентом індивідуальної самокорекції та самовдосконалення.

На рівні практичної підготовки найчастіше використовується синтетичний підхід до змісту та організації навчання. Основним результатом навчання є сформований «психологічний світогляд» майбутнього спеціаліста (тобто здатність студента бачити світ очима психолога та будувати свою професійну діяльність на його основі з використанням відповідних засобів та способів) [3]. Має місце зануреність у практичну проблематику, орієнтація на реконструкцію та розв'язання психологічних проблем інших людей, уміння аналізувати поведінку інших людей і робити значущі висновки. Форма навчання – тренінги, практика, лабораторно-практичні заняття.

Основою навчання на індивідуально-типологічному – рівні є життєва ситуація. Результатом навчання – навички і вміння практичної роботи, володіння набором технік, технологій, професійних дій.

Психолог повинен володіти такими вміннями [2]:

а) дослідницькі (гностичні) вміння:

- визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань;
- поєднувати теоретичний аналіз проблем з їх оптимальним вирішенням;
- знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі;
- з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки і заходи по оптимізації власної професійної діяльності;

б) інтерактивно-комунікативні вміння:

- оволодівати інноваційним стилем професійної діяльності та гуманним ставленням до людини;
- впливати на роботу персоналу з метою досягнення бажаного результату праці і задоволення його потреб;
- реагувати на всі складнощі життя колективу, виділяти і розвивати позитивні складові;
- встановлювати емпатичні зв'язки з клієнтом;

в) діагностичні вміння:

- використовувати психологічний інструментарій, адекватний задачі і особливостям праці персоналу;
- інтерпретувати результати психодіагностики, виявляти властивості особистості і можливості її продуктивної діяльності;

г) дидактичні вміння:

- продуктивно навчати, забезпечувати розвиток і корекцію діяльності особистості та колективу;
- здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технології діяльності;
- організувати соціально-психологічну роботу і особисто брати участь у проведенні адекватних заходів;

д) проєктувальні вміння:

- формувати позитивну «Я-концепцію» у клієнта, самоаналіз і адаптацію до нових реальних умов;
- здійснювати первинну профілактику алкоголізму, наркоманії та інших шкідливих звичок людини;
- проводити психологічну експертизу і корекцію асоціальної поведінки, психологічну реабілітацію людини;
- консультувати керівників і працівників установ з питань використання

психології з метою ефективної організації виробничої діяльності.

Висновок. Успішна професійна підготовка психолога має відбуватися відповідно до суспільних запитів та проходити світоглядний, професійний та особистісний етапи.

Література

1. Дуткевич Т. В. Вступ до спеціальності: Практична психологія: Курс лекцій і практикум (навчальний посібник) / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2005. – 208 с.
2. Немов Р. С. Психологія. – В 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Владос, 2001. – Кн. 2: Психологія образования. – 608 с.
3. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.

УДК 378:005.6

Пермякова О. Г.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Система вищої освіти в Україні знаходиться сьогодні в процесі кардинальної трансформації, що обумовлено перш за все постійним зростанням ролі знань у сучасному суспільстві та такими світовими факторами, як створення єдиного освітнього простору, а також соціально-економічними та культурними перетвореннями, що спостерігаються в усіх європейських країнах. Реформування, які відбуваються у вищій освіті, як і в цілому суспільстві, приводять до змін традиційних і становленню нових механізмів регулювання їх діяльності.

В науковій літературі дослідження питань забезпечення якості освіти знайшло широке відображення (К. Корсак, О. Локшина, В. Огаренко, В. Андрущенко, М. Гриценко, І. Бех, К. Гнезділова, Г. Клімова, В. Кальней, І. Талізін, А. Токман, С. Сисоева, А. Сбруєва, Є. Шульгін, С. Щудло, С. Цимбалюк, Я. Яхніна та ін.), однак є ще багато дискусійних питань з цієї проблематики. Серед науковців розгортаються широкі дискусії щодо питання про сутність якості вищої освіти, про те, що ж вважати якістю вищої освіти та які умови її забезпечення.

Аналіз наукових джерел [1; 2; 3, 4; 5; 6, 7] з даної проблематики свідчить про те, що пріоритети державної політики у сфері вищої освіти в умовах інноваційного розвитку і інтеграції в європейський освітній простір направлені на підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту освіти та організацію навчально-виховного процесу у відповідності до демократичних цінностей, безперервність освіти, органічне поєднання освіти та науки, розвиток дистанційного навчання, впровадження освітніх інновацій, розвиток моніторингових досліджень та забезпечення потреб ринку праці.

Варто зазначити, що в більшості європейських країн пріоритети державної політики щодо вищої освіти направлені на переформатування відносин між державою, вузом, суспільними інститутами та ринком праці, що виявляється в наданні більшої автономії вузам, створенні конкуренції, посиленні суспільного контролю за якістю наданих освітніх послуг та результатів освітньої діяльності.

До 1980-х рр. в європейських країнах проблема якості освіти визнавалася, але не знаходила адекватного рішення. Першими європейськими країнами, які ініціювали процеси по забезпеченню якості у вищій освіті, були Велика Британія, Франція та Нідерланди. У 80-х роках ХХ століття в цих країнах було розпочато і запроваджено процес формального оцінювання якості [1].

Основним інструментом забезпечення якості освіти на національному рівні в більшості європейських країн на сучасному етапі є спеціалізовані агентства-посередники, яким держави делегують функції моніторингу, контролю і підвищення якості діяльності університетів. До наднаціональних інститутів, що забезпечують якість освіти, належить Європейська мережа агентств по якості (ENQA), яка була створена у 2000 році. Основою її створення стали пілотний проект “Європейський пілотний проект по оцінці якості вищої освіти” (1994–1995 рр.), матеріали Рекомендацій Єврокомісії (98/561/ЕС від 24 вересня 1998 р.) з європейського співробітництва у питаннях гарантії якості у вищій освіті й текст Болонської декларації 1999 року. Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі міністри країн-учасниць у Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 року доручили ENQA через її членів у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів, що не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB), які утворили групу E4, розробити «узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості». Розроблені стандарти і рекомендації – European quality assurance standards and guidelines (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року [10]. Європейська мережа агентств по якості (ENQA) – це членська організація, метою якої є розвиток співпраці, обмін успішним досвідом і інтеграція національних систем управління якістю. Мережа агентств (ENQA) об'єднує 36 організацій-членів з 21 європейської країни [1]. На додаток до ENQA в Європі були створені також декілька регіональних мереж. Наприклад, мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти країн Центральної та Східної Європи CEE Network була створена у 2001 році, діяльність якою спрямована на зміцнення співпраці, обмін позитивним досвідом, яка діє як центр аналізу і синтезу інформації та сприяє зближенню між агентствами з якості освіти для зміцнення співпраці та обміну позитивним досвідом у цій сфері, розроблення методів оцінки якості вищої освіти у країнах Центральної та Східної Європи з метою гармонічного входження в єдиний європейський освітній простір [7, с. 64]. Роль секретаріату в цій мережі виконує агентство з акредитації Угорщини. Розвиток регіональних мереж щодо забезпечення якості освіти є свого роду закономірним наслідком тих процесів наднаціональної інтеграції, які ми спостерігаємо в останнє десятиліття [1].

Свідченням інтеграції в освітній сфері є створення єдиного простору європейської вищої освіти (Болонська декларація) та Лісабонська програма, які об'єднані спільною проблематикою, в якій вагоме місце відведено проблемі підвищення якості освіти.

Провідними суб'єктами управління якістю освіти на національному, регіональному або світовому рівні є урядові органи, спеціалізовані агентства, мережеві об'єднання (ENQA), регіональні ініціативні центри (конференції міністрів, Європейський союз) і глобальні організації (ЮНЕСКО, ОЕСР) [1].

Однак варто зазначити, що основу політики якості в освіті складає рівень інституційний – рівень навчальних закладів. Отже, головна роль в забезпеченні якості належить самим університетам, які відстоюють свою інституційну автономію.

Література

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 152с. – Режим доступа:<https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/aj2c2t6px/direct/80872010>.
2. Бабін І. І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні / І. І. Бабін // Наука і освіта. – 2011. – № 1. – С. 7–13.
3. Білокопитов В. І. Діяльність європейських організацій із забезпечення якості вищої

освіти в контексті Болонського процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. І. Білокопитов. – Суми, 2012. – 20 с.

4. Валеев Р. Г. Освітнє право України : Навч. Посібник / Р. Г. Валеев. – Луганськ, 2011. – 287 с.

5. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті : інтегрально-філософський аналіз : Монографія / К. Корсак; Ін-т вищої освіти АПН України. – Київ; Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 224 с.

6. Огаренко В. М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг: монографія / В. М. Огаренко. – Київ: Вид-во НАДУ, 2005. – 326 с.

7. Павлова О. Ю. Культурна інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти до Європейського освітнього середовища / Павлова О. Ю., Мельничук Т. Ф., Мисюра Т. М. – К. : КІМ, 2012. – 298 с.

8. Фролов Ю. Государственная политика Украины в сфере высшего образования: состояние и направления развития // *Legea și viața*, martie 2014. – С. 220–223.

9. Концепція забезпечення якості вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf

10. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002р., №347/2002//Офіційний вісник України. – 2002. – №16. – С. 11. – Ст. 860.

11. Система забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі та механізми її імплантації в Україні – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/monitor/juni08/16.htm>

УДК 37.036+37.013.42

Петришин Л. Й.

ТЕХНОЛОГІЯ WEB-QUEST ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Web-quest (web-quest) в педагогіці – це технологія в основі якої лежить проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету. Вперше модель web-квесту була представлена викладачем університету Сан-Дієго Б. Доджем у 1995 р. Сьогодні ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання інтернету в процесі вирішення проблемних завдань. Розробляються такі web-questu для максимальної інтеграції засобів інтернету в навчальний компонент, при різномірівневій організації навчального процесу [5; 6; 7]. Web-quest – це певним чином організована технологія навчальної та просвітницько-дослідницької діяльності в мережі інтернет за означеною тематикою.

З-поміж переваг цієї технології ми виокремлюємо такі: підвищення зацікавленості до проблеми, що актуалізується для вивчення; можливість отримати додаткову інформацію творчого характеру; спрощення роботи в мережі інтернет; розвиток креативних здібностей у пошуку аналогій та продукуванні креативних ідей. Окрім цього, ця технологія підвищує мотиваційний рівень, допомагає особистості самоактуалізуватись та саморозвинутись, сформувати нові компетенції та оформити результати роботи у вигляді публікацій, презентацій, створенні веб-сторінок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. У численних наукових публікаціях у контексті формування креативної особистості та її креативних здібностей висвітлено різні аспекти цієї проблеми: різним аспектам використання web-questu як технології у

навчальному процесі вищої школи та педагогічній та соціально-педагогічній діяльності були присвячені наукові публікації: О. Багузіна, О. Волкова, В. Вихрущ, Г. Воробйова, О. Львова, М. Лямзіна, Ю. Романцової; особливості педагогічної творчості проаналізовано в наукових дослідженнях В. Андрєєва, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, М. Поташніка, В. Сластьоніна [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Метою статті є аналіз технології web-questu у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку освітнього процесу, у практику вищих освітніх закладів необхідно впроваджувати інноваційні технології та креативно-творчий підхід до підготовки фахівців соціальної сфери, мета якого повинна полягати у формуванні в майбутнього професіонала творчої уяви і мислення, розвиткові цікавості та дослідницької поведінки, креативного потенціалу та здібностей, креативних навичок та вмінь у результаті творчо-креативної об'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фахової підготовки.

Сьогодні найбільш активно сприяє застосування у професійній підготовці технології web-quest. Ця інтернет-технологія підвищує мотивацію самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІТ для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів креативної діяльності у вигляді презентацій, публікації, створення web-сторінок, блогів. Також сприяє успішній реалізації креативного потенціалу, підвищенню особистісної самооцінки, розвиває самостійність, відповідальність, а сприяє розвитку креативної кометентності. Як сучасна педагогічна технологія web-quest повинен містити такі основні елементи: посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для web-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів; поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками; висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок [7].

Саме тому для формування креативного та конкурентноспроможного фахівця соціальної сфери нами був розроблений web-quest „Креативологія”, метою якого є підвищення креативного потенціалу фахівців соціальної сфери, реалізація творчих знань та вмінь, покращення інформаційного складника про креативність та вирішення низки практичних потреб у науковій інформації, об'єднання зусиль учасників навчально-виховного процесу вишу у створенні умов креативного середовища для творчої реалізації фахівців соціальної сфери. Загалом, слід зауважити, що, технологія web-quest „Креативологія” має освітньо-просвітницький зміст, кінцевим результатом якого є побудова комп'ютерної презентації з використанням анімаційних елементів соціального характеру та написання наукової публікації креативно-творчого характеру.

У нашому випадку як сучасна педагогічна технологія web-quest „Креативологія” містить такі важливі структурні елементи, які розміщені окремими блоками:

- вступ, у якому описано мету Web-quest та подано огляд усього квесту;
- комплексне завдання, що містить творчий характер, тобто мотивує до креативної діяльності у сфері наукового пошуку;
- список інформаційних ресурсів, необхідних для покликання;
- керівництво до дії подає інформацію, як організувати і представляти інформацію у вигляді презентації, наукових публікацій, інтернет-повідомлень із

мультимедійним супроводом;

– висновок, у якому вказано досвід, який буде отриманий учасниками Web-quest під час роботи над ним;

– опис критеріїв та параметрів оцінки web-quest, що залежать від типу завдань.

Web-quest „Креативологія”, націлений на розширення уявлення про суть креативності як особистісно-професійної властивості та об’єднує зусилля учасників навчально-виховного процесу вишу у створенні умов креативного середовища для творчої реалізації фахівців соціальної сфери; надає змогу визначити найефективніші методики, тренінги, технології, що забезпечували креативне зростання фахівців; допомагає у творчій самореалізації, самоактуалізації, реалізації креативних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі креативно-творчої суб’єкт-об’єктної взаємодії між майбутніми соціальними працівниками/педагогами та викладацьким складом вишів.

Висновки. Отже, узагальнюючи все вище проаналізоване, ми можемо констатувати, що за допомогою технології web-questu „Креативологія” та системи Moodle, можна об’єднати зусилля учасників навчально-виховного процесу вишу – спеціалістів, магістрів, викладачів, методистів, бібліотекарів та надати їм можливість визначити найефективніші методики, тренінги технології, що забезпечуватимуть креативне зростання майбутніх фахівців соціальної сфери, а також допомагали у самореалізації, самоактуалізації та формуванні креативності та конкурентноспроможності фахівців соціальної сфери.

Література

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>.
2. Волкова О. В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: дисс. ...кандидата пед. наук: 13.00.08 / Волкова О. В. – Белгород, 2010. – 217 с.
3. Лямзіна Н. К. Веб-квест як засіб навчання майбутніх економістів публічного виступу / Н. К. Лямзіна // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012. – № 13. – С. 163–172.
4. Мосина М. А. Веб-квест как средство организации учебной деятельности студентов в системе дистанционного обучения / М. А. Мосина // Иностранные языки в дистанционном обучении : материалы II Международной научно-практической конференции (Пермь, 6–8 февраля 2006 г.). – Пермь, 2006. – С. 170–175.
5. Невзорова В. И. Накопление творческого продуктивного опыта студентами в мастерской разработчиков веб-квестов [Электронный ресурс] / В. И. Невзорова, М. Н. Гонtareва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vuz.exponenta.ru/PDF/FOTO/kaz/Articles/Gontareva-Nevzorova-2.pdf>.
6. Петришин Л. Й. Креативологія OPEN STUDIYa. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://openstudying.blogspot.com/>.
7. Романцова Ю. В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности [Электронный ресурс] / Ю. В. Романцова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513088>.

УДК 37.011.3-051+37.013.42

Петровський О. М.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ І ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ

Реформа освіти в Україні ставить перед сучасною школою багато важливих завдань, зокрема виховання нових поколінь громадян-патріотів, кожен з яких є

всебічно розвинутою особистістю, здатною до самореалізації в дорослому житті. Серед головних компетентностей, які мають набути випускники школи, вирізняються соціальні та громадянські.

У широкому розумінні, проблема соціалізації дитини є найважливішою і найпершою серед інших, оскільки для успішного працевлаштування в майбутньому випускникові школи потрібні будуть такі навички, як управління людьми, координації та взаємодії, уміння вести переговори, критичне мислення, прийняття виважених та відповідальних рішень, креативність та інші.

Для того, щоб педагогічні працівники результативно виховували у школярів соціальні та громадянські компетентності, вони самі мають бути фаховими і компетентними.

Формування відповідних компетентностей у вчителів має розпочинатися ще у стінах ВНЗ. Цьому сприяють різноманітні навчальні предмети – дисципліни фахового та суспільно-гуманітарного циклів.

Важливо, щоб кожен майбутній педагог був залучений до громадських та волонтерських справ. Це формуватиме й особистість вчителя та його компетентності соціального і громадянського життя. Майбутні вчителі засвоюватимуть моделі організації вільного часу та дозвіллевої діяльності, що позитивно позначиться на роботі з школярами у позаурочний час.

До виховання соціальних та громадянських компетентностей у школярів долучається й кожен з учителів-предметників та, загалом, вся шкільна спільнота разом з батьками. В ідеалі, навчально-виховна робота школи тепер повинна перетворитись у зразок демократичного правового простору, в якому формуються та розвиваються соціальні й громадянські компетентності.

Так, вчителі правознавства мають за обов'язок донести до школярів розуміння потреби дотримання в державі та суспільстві принципів верховенства права, поділу влади, відповідальності держави перед людиною і громадянином за свою діяльність. Правознавство формує правову культуру та свідомість, мотиваційні чинники поведінки, створює передумови ефективного захисту прав молодих громадян. Виховання юридичної компетентності посилюється вивченням курсу «Людина і світ», що сприяє соціалізації молоді, залученню її в суспільне життя, виховуючи такі громадянські риси як правова відповідальність, толерантність, ініціативність, громадянська активність, національна самосвідомість.

Чималу роль у формуванні соціальних і громадянських компетентностей відіграє вивчення школярами історії, української мови та літератури, художньої культури, тощо.

Так, наприклад, художня культура позитивно впливає на особистісний художньо-естетичний розвиток учнів, формування у них світоглядних орієнтацій і компетенцій у сфері художньої культури, виховання потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини.

Шкільний курс історії України покликаний до виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу та сучасної європейської цивілізації, розуміє необхідність збереження та збагачення української культурної спадщини, культурно-історичних традицій, шанобливо ставиться до національних святинь, української мови, історії. Шкільний курс історії формує критичне мислення, усвідомлене ставлення до міжетнічних і міжособистісних відносин.

Не розкриваючи значення всіх навчальних предметів, наголосимо на потребі кожного педагога у постійному підвищенні свого фахового рівня, необхідного для формування знань та компетентностей, зокрема й соціальних і громадянських, у

школярів. У цьому допомагатимуть курси підвищення кваліфікації, які вчителі проходять, як правило, при інститутах післядипломної педагогічної освіти. Це, у свою чергу, підвищує відповідальність таких інститутів за рівень наукового та методичного супроводу роботи педагогів. Сьогодні діяльність ІППО спрямована на реалізацію завдань, які постали перед всією системою освіти, що реформується.

УДК 37.015.3

Портянко В. П.

SMART-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми. По мірі формування інформаційного суспільства питання розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами стає для педагогічної науки, системи освіти та суспільства в цілому одним із найбільш актуальних.

Якісний стрибок у розвитку нових технологій зробив можливим розвивати та навчати школярів із особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах освіти, навчити їх нестандартно мислити, вирішувати нові проблеми, вносити новий зміст у всі сфери життєдіяльності. SMART-технології дають унікальну можливість дітям із особливими освітніми потребами покращити розуміння освітньої програми та краще адаптуватись у соціумі.

Головним завданням сучасної освіти є розвиток дітей, і кожна дитина – то є скарб. Але нажаль українська сучасна система освіти не пристосована для виховання, навчання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Вирішення даної проблеми актуалізує необхідність формування національної інноваційної системи освіти, яка докорінно змінить творчу складову, інтелектуальність, моральність, духовність та освіченість школярів із особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософської, науково-педагогічної та методичної літератури свідчить про накопичення суттєвого досвіду щодо розвитку середньостатистичних школярів. Проте досить незначна увага приділяється розумовому вихованню школярів із особливими освітніми потребами та використанню інформаційних розвиваючих систем для роботи з ними.

Загальні проблеми впровадження й використання інформаційних технологій в освіті відображаються в роботах вітчизняних дослідників: В. Бикова, А. Гуржія, Г. Єльнікової, М. Жалдака, Л. Карташової, В. Лапінського, О. Овчарук, О. Спіріна, М. Шишкіної та ін.

Значний вклад у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблено сучасними педагогами, зокрема В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевко та ін. Розглядалися різні аспекти проблеми інклюзивної освіти в роботах вітчизняних і зарубіжних учених: Д. Бейлі, І. Гилевич, Д. Зайцева, В. Засенко, І. Казакової, М. Малофєєва, М. Олівера, Л. Шипіциної, О. Щербини та ін. Залученню дітей із особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та повноцінної соціалізації, інтеграції в суспільство присвячені дослідження В. Бондаря, А. Колупаєвої, З.Ленів, Т. Євтухової, В. Ляшенко, А. Шевчук, О.Савченко та ін.

Мета наукової публікації. Розкрити питання використання SMART-технологій школярами із особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. На міжнародному рівні вперше було обговорено у 1994 році питання інклюзивної освіти в сучасному розумінні в рамках проведення Саламанкської конференції. Основні аспекти конференції:

- право кожної дитини на освіту, надання їй можливості для досягнення і підтримки достатнього навчального рівня;
- наявність унікальних здібностей, інтересів і потреб в навчанні у кожної дитини;
- розробка спеціальних навчальних програм, в яких враховано особливості й потреби кожного учня;
- надання дітям з особливими потребами доступу до загальної освіти з урахуванням їх особливостей;
- підвищення рівня кваліфікації вчителів для того, щоб забезпечити їх якісну роботу відповідно до принципів інклюзивної освіти [5].

На сьогоднішній день в Україні проводиться робота по переходу до інклюзивної моделі навчання шляхом створення умов для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір. Значним кроком у цьому напрямі стало розроблення Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН України № 912 від 01.10.10 р.). У Концепції визначено основні принципи розвитку інклюзивної освіти в Україні: науковість; системність; варіативність, корекційна спрямованість; індивідуалізація; соціальна відповідальність сім'ї; міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство [4].

Навчання дітей із особливими освітніми потребами – це процес, що вимагає спеціально організованих форм педагогічної діяльності. Форми та методи навчання, що традиційно застосовуються у школі, відповідають можливостям та потребам середньостатистичного учня, але їх недоцільно використовувати для дітей, які мають особливі освітні потреби. Зважаючи на це, педагоги та психологи повинні шукати нові форми роботи та використовувати нові технології у навчанні, щоб забезпечити найбільш сприятливі умови для навчання школярів із особливими освітніми потребами.

Як зазначає С. Волосович, сьогодні у SMART-суспільстві відбувається перехід від традиційної моделі навчання до e-learning, а потім – до SMART-освіти. При цьому змінюється роль загальноосвітніх закладів, які не повинні бути «постачальниками» знань, їм необхідно створювати максимально комфортні умови для того, щоб учень набував власний досвід та навички.

Дитяче захоплення різними елементами інформаційних технологій доречно використати для пробудження пізнавальних інтересів та розширення їх сфери. Подібний підхід має певні переваги і перспективи. Але для його реалізації необхідна наявність «просунутих» SMART-технологій: спеціального інформаційного навчально-методичного та дидактичного забезпечення, наявність SMART-пристроїв, підключення до мережі Інтернет тощо.

Використання SMART-технологій безперечно призведе до позитивної динаміки змін у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, адже вони відкривають широкі можливості для покращення якості освіти, її доступності.

Висновки. Застосування SMART-технології у навчальному процесі загальноосвітніх закладів викликає інтерес у школярів із особливими освітніми потребами до предмета, а також підвищує мотивацію до навчання. Ефективне введення в традиційний навчальний процес SMART-технологій, широкого спектру розвиваючих занять, спрямованих на стимулювання особистісно-мотиваційної сфери дитини (пам'яті, просторової уяви, уваги і низки інших важливих психологічних функцій), є одним із найважливіших завдань педагогіки у сучасному навчанні.

Література

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.
2. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / Зоряна Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Збірник наукових праць.- К.: МПУ імені Драгоманова, 2014. – Вип. 28 – С. 119–125.
3. Підвищення результативності сучасного уроку засобами новітніх технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedvistavka.at.ua/publ/>.
4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/files/normative/newstmp/2010/05_10/912.zip
5. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество [Електронний ресурс]. – Саламанка, Испания. – 7–10 июня, 1994. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf>.

УДК 373.51:374.2

Ратушко В. А.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗНЗ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Психологія проникає у всі сфери нашого життя. Особливо важливою є вона у структурі управлінської компетентності керівника, тому що йому приходится щодень використовувати методи психологічного впливу для реалізації ефективних рішень, спрямованих на функціонування та розвиток педагогічної системи школи. Адже талановиті керівники – це передусім хороші психологи.

Мета статті – розглянути теоретичні засади психологічної компетентності та розкрити структуру цієї компетентності у форматі управлінської культури керівника ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентність розуміють як коло питань, в яких людина добре розуміється не лише під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища [1, с. 408]. У проекті нового закону Про освіту компетентність декларується як «динамічна комбінація знань, розуміння, поглядів, цінностей, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність і є навчальним результатом на певному рівні освіти».

Психологічна компетентність розглядають як органічна складова педагогічної майстерності; в актуальному стані виступає необхідною умовою ефективної взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, професійної самореалізації педагога та досягнення навчально-виховних цілей з огляду на продуктивне використання психологічних знань в інтересах розвитку здібностей учнів і прилучення їх до духовних цінностей [1, с. 749]. *Психологічна компетентність* розглядається також як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, котрі забезпечують не тільки загально професійну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїм психічним станом. [2.]. М. І. Лук'янова в якості основних складових психологічної компетентності виділяє три блоки: психолого-педагогічну грамотність

– знання, які називають загально професійними; психолого-педагогічні уміння – здатність учителя використовувати свої знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії; професійно важливі особистісні якості, які відображаються в професійній діяльності і впливають на вихованців, а також забезпечують своєрідність зовнішньої реалізації знань і умінь [4].

С. П. Тищенко у структурі психологічної компетентності педагога вбачають такі компоненти: ціннісно-смісловне поле знань світоглядного характеру, рецептивне поле емпатійних знань, рефлексивне поле прогностичних знань [9, с. 83]. Науковці дотримуються думки, що психологічна компетентність це багатопараметрична система, компонентами якої є: ціннісно-мотиваційний (мотивація досягнень, мотивація до оволодіння психологічними знаннями, ціннісні орієнтації педагога); рефлексивний (усвідомлення сприйняття себе суб'єктами навчально-виховного процесу з метою вибору стилю взаємодії, управління, тактики спілкування); організаторський (передбачає організацію професійної діяльності з метою підвищення її ефективності); управлінський (передбачає прийняття рішень у повсякденних і екстремальних умовах професійної діяльності, аналіз та врахування альтернатив, контроль за перебігом діяльності, оцінка діяльності учасників педагогічного процесу); когнітивний (являє собою комплекс професійних знань, а також загальної, соціальної, вікової, педагогічної психології, які є необхідними в професійній діяльності педагога); емоційно-вольовий (комплекс знань про афективну сферу суб'єктів педагогічного процесу, вміння застосовувати ці знання у своїй діяльності, вміння керувати своїми власними емоційно-вольовими станами, емпатійність); самоактуалізуючий (включає самоконтроль, саморегуляцію та самовдосконалення особистості педагога) [2].

Кузікова С. Б. вважає, що психологічна компетентність і психологічна культура є результатом напрацювання досвіду саморозвитку, оскільки у ході розвитку суб'єкт робить фрагменти дійсності частиною своєї особистісної системи, напрацьовуючи певні стратегії і тактики їх інтерпретації та технології управління ними [3, с. 69].

До психологічних особливостей компетентного керівника Л. Орбан-Лембрик відносить: здатність бачити перспективи розвитку своєї діяльності; вміння створити ефективну управлінську команду; самостійність і винахідливість у прийнятті управлінських рішень; креативність і здатність до нововведень; динамічність своїх думок та вчинків [6, с. 164].

Соціально-культурні процеси, які відбуваються у нашій країні підтверджують вимогу суспільства до культури управління, відтак важливим компонентом управління загальноосвітніми навчальними закладами формування управлінської культури керівників.

Г. М. Тимошко на основі наукового аналізу приходять до висновку, що культура стала привілеєм інтелектуальної, естетично вихованої еліти, носієм культури є меншість, а споживається вона більшістю. Компетеність розрізняють методологічну, загальнокультурну, предметно-орієнтовану [8, с. 37, 260].

Управлінську культуру пояснюють як сукупність цінностей (організаційних принципів), яка визначає характер внутрішнього впорядкування професійних намірів і дій керівника, а також оцінок результатів власної діяльності та діяльності об'єкта (об'єктів) управління, що постійно об'єктивуються в артефактах його професійної діяльності на всіх етапах управлінського циклу (І. Г. Осадчий) [7].

Виклад нового матеріалу. Важливою складовою психологічної культури керівника навчального закладу є його сформованість як особистості, певна світоглядна зрілість, внутрішня налаштованість на спілкування з людьми в контексті

професійної діяльності, а також уміння відчувати настрій іншої людини, її внутрішній світ, поважати її гідність як особистості.

Якщо взяти структуру управлінської культури за С. В. Королук, можна виділити її компоненти: *когнітивно-операційний* (система знань та вмінь), *особистісний* (система професійних та особистісних якостей), *мотиваційно-ціннісний* (система мотивів та цінностей) [с. 24]. У кожному з цих компонентів управлінської культури керівника необхідною є *психологічна компетентність*, яку ми трактуємо як професійну здатність керівника коректно використовувати засоби психологічного впливу для ефективного управління навчальним закладом з метою подальшого вдосконалення практики використання управлінської культури.

Розглянемо структуру психологічної компетентності у структурі управлінської культури. У *когнітивно-операційному компоненті* управлінської культури керівнику необхідно мати такі компетенції: знання психології діяльності, розуміння процесів, дій та операцій в управлінській та педагогічній діяльності, уміння планувати та організовувати діяльність з урахуванням потреб та здібностей педагогічного колективу, уміння пізнавати технологію та алгоритм діяльності та відтворювати їх у практиці, розумне ставлення до психологічних ресурсів людей, залучених до педагогічної діяльності; прийняття рішень у технологічному аспекті на основі колективних цінностей. Цей компонент відіграє у процесі формування управлінської культури аксіологічну, гносеологічну, прогностичну, інструментальну.

Особистісний компонент управлінської культури повинен враховувати: культуру особистості з її трьома складовими (особистісна, мотиваційно-ціннісна, діяльнісна); їх характерні ознаки (тип особистості, матеріальні і духовні цінності, спосіб організації діяльності, життєдіяльність) та показники (система регуляції, стимулювання, стабілізації, індикації; надбання в галузі техніки, виробничих відносин, матеріальних цінностей; надбання в галузі науки, мистецтва, літератури, філософії, моралі, освіти; ставлення до природи, суспільства, соціальних норм поведінки; творчість, активність). Цей компонент виконує креативну і рефлексивну функції.

Мотиваційно-ціннісний включає усвідомлені форми саморегуляції поведінки та діяльності особистості керівника та педагогів; здатність людини до суб'єктної детермінації своєї поведінки і розвитку; надання здійснювати вільний вибір у педагогічній діяльності; дотримування моральних принципів і переконань, особистісні настанови, прагнення до компетентності, досягнення успіхів, схвалення, авторитету; мотивація на досягнення особистісного успіху педагогів і власного; самоаналіз власних потреб: у соціальних контактах, ставити цілі, потреба у владі, потреба в самовдосконаленні тощо. Цей компонент виконує соціально-виховні функції для розвитку управлінської культури.

Висновки. Таким чином, для формування управлінської культури керівника ЗНЗ важливим є психологічна компетентність, яка є багатокомпонентним утворення і містить цілий комплекс психологічних умінь, що дозволяють керівнику працювати над самовдосконаленням управлінської культури. У подальшому важливими для дослідження є проблеми оцінювання психологічної компетентності суб'єктів управління навчальним закладом.

Література

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Казаннікова О. В. Психологічна компетентність педагога / О. В. Казаннікова / Режим доступу: <http://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf>
3. Кузікова С. Б. Психологічна культура як напрацювання досвіду

саморозвитку / С. Б. Кузікова // Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Суми, 22–23 листопада, 2012 р.). – Суми : Університетська книга, 2012. – 149 с. – С. 68–69.

4. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.

5. Н. І. Мачинська. Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця / Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – 2013. – № 1(1) Режим доступу: <http://eetecs.kdu.edu.ua>

6. Орбан-Лембрик О. Е. Психологія управління: посібник / О. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с. – (Альма-матер).

7. Осадчий І. Г. Управлінська культура директора загальноосвітнього навчального закладу: модель, діагностика, розвиток / І. Г. Осадчий // Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

8. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика: монографія / Г. М. Тимошко. – К., 2014. – 596 с.

9. Тищенко С. П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху / С. П. Тищенко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4(32–33). – С. 81–89.

УДК: 371.132/.373.3

Рашина І. О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним з пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості майбутнього фахівця в галузі освіти.

Розглядаючи Національну доктрину розвитку освіти, можемо зазначити, що одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти в Україні є оновлення її змісту й форм організації навчально-виховного процесу для формування творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості.

Удосконалення освіти та її пріоритетність пов'язані з визнанням провідної ролі внутрішньої активності особистості у її розвитку та її регулювання відповідно до успішності сучасних реформ освіти та самореалізації педагога у професійній діяльності. [1, с. 104]

У сучасному світі гостро стоїть проблема творчого розвитку особистості, саме тому посилюється увага до розвитку творчих здібностей та надання їй можливості проявити їх на найвищому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А. М. Алексюк, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. П. Підласий та ін.), вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В. Г. Бондар, О. Г. Мороз, О. М. Пехота, О. Я. Савченко та ін.), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д. Н. Кавторадзе, М. М. Поташник, Т. С. Яценко та ін.). Проблемі дослідження педагогічної творчості й особливостям підготовки до неї майбутніх вчителів

приділяли увагу В. А. Кан-Калик, Н. В. Кічук, Л. М. Лузіна, М. В. Нікандров, С. О. Сисоева та ін.

Формулювання мети роботи. Визначити риси педагогічної креативності вчителя та проаналізувати основні педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творчість є родовою властивістю людини й людства в цілому, однак у різні історичні епохи вони реалізуються різною мірою. Суспільство створює певні об'єктивні умови для творчих проявів особистості, яка є тією структурною одиницею суспільства, що здатна до творчого перетворення світу. Саме на особистісному рівні формуються й реалізуються дійсні людські можливості, з яких у кінцевому підсумку складаються можливості суспільства. [4]

Аналіз позицій науковців щодо сутності творчості людини дозволив визначити поняття «творчість», розглядаючи її у двох аспектах: особистісному й діяльнісному. До першого відносимо сукупність особистісних якостей, що спонукають до самоактуалізації, самореалізації й самоствердження особистості в процесі реалізації творчих потенційних можливостей. До другого – сам процес творчої діяльності, за якого створюються якісно нові матеріальні й духовні цінності, а також технологічну педагогічну творчість, що має характеризувати діяльність у сфері педагогічної технології й проектування, коли здійснюється пошук і створення нових педагогічних систем, педагогічних процесів та навчальних педагогічних ситуацій, що сприяють більш результативному навчанню учнів [3, с. 7].

За результатами вивчення наукових джерел встановлено, що поняття «творча особистість» доцільно розглядати як внутрішній вияв людської 4 неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, здатності до створення самої себе, до самореалізації [2, с. 85].

Отже, оволодіння теоретичними знаннями й практичними навичками щодо реалізації педагогічної творчості у професійній діяльності майбутнього вчителя необхідно співвідносити з можливостями розвитку його творчої індивідуальності.

У результаті аналізу наукових праць багатьох дослідників (В. А. Кан-Калик і М. Д. Нікандров), можемо виділити основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі; усвідомлення власної творчої індивідуальності.

Відповідно до цього, зазначимо найважливіші риси педагогічної креативності вчителя: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; розвинена уява; специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє «я», бажання бути визнаним, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

На сучасному етапі в освіті створюються сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, стан вирішення цієї проблеми в практиці роботи вчителів початкових класів дозволили визначити такі основні педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності, самореалізації особистості сучасного педагога: забезпечення можливості реалізації здібностей у навчально-виховному процесі; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; детальне вивчення найбільш значущих для вчителів видів громадської діяльності і сприяння вияву особистості кожного вчителя у певному виді громадської діяльності для його

самовизначення, самоутвердження й самореалізації через них; утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій; уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного вчителя; забезпечення соціального захисту вчителя в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, система підготовки майбутніх учителів до педагогічної творчої діяльності будується на закономірностях педагогічного процесу, що дає змогу за період навчання сформувати відповідну готовність до педагогічної творчої діяльності.

Література

1. Михальчук Я. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації у професійній діяльності // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: Випуск 6: Зб. наук, праць / За заг. ред. Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – С. 104–107.

2. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник (ред. рада: В. Даній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Т. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.

3. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы) / Цапок В. А. – Кишинев, 1989. – С. 7.

4. Штанько Л. І. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості учня на уроках української мови та літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvk99.dnepredu.com/uk/article/psikhologo-pedagogichni-umovi-formuvannya-tvorchoy.html>

УДК 37.011.3-051:159.9

Рушак О. Д.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

«Якщо людина не знає,
до якої мети вона рухається,
для неї жоден вітер не буде попутним»

Сенека

В умовах модернізації системи професійної освіти особлива увага приділяється реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців. Вимоги до сучасної освіти обумовлені, з одного боку, демократизацією і гуманізацією, а з іншого – ускладненням духовного світу учнівського контингенту, а саме зниженням психічного здоров'я, захопленням психоактивними речовинами, девіантної поведінки тощо [5]. Тому посилюється тенденція психологічного забезпечення діяльності педагогічного колективу. В зв'язку з цим підвищуються вимоги до суб'єктів освіти – педагогів.

На результат навчально-виховного процесу впливає не тільки особистість педагога та знання ним педагогіки, методики викладання та виховання, але і його психологічна компетентність. Психологічна компетентність потрібна усім представникам сфери "людина - людина", до яких повною мірою і відноситься педагогічна діяльність. Психологічна компетентність є внутрішнім особовим інструментарієм фахівця, сприяючим ефективнішому виконанню його професійної діяльності [4].

Сьогодні проблема психологічної компетентності є актуальною і затребуваною, її значущість для підвищення ефективності педагогічної діяльності і розвитку особистості педагога очевидна.

Лазаренко Л. А. у своїх дослідженнях відмічає, що психологічна компетентність повинна включати здібності педагога сприймати психологічну інформацію, усвідомлювати її, вибудовувати на її основі систему стосунків, приймати грамотні зважені психологічні рішення [4].

Кузьміна Н. В. звертає увагу на те, що психологічна компетентність є системою знань, умінь і навичок, що забезпечує педагогові не лише загальнопсихологічну підготовленість, але й високий рівень професійної самосвідомості, вміння управляти своїми психічними станами [3, с. 13].

У роботі Н. В. Андронові, присвяченій проблемі психологічної компетентності, відзначається, що цей вид компетентності завжди співвідноситься з діяльністю фахівця, є частиною психологічної культури фахівця, свідоцтвом його професіоналізму, інструментом, що забезпечує ефективність його професійної діяльності [1, с. 28].

На формування психологічної компетентності педагога можуть вплинути різноманітні чинники. Зокрема, Т. Н. Щербакова виділяє наступні чинники, що впливають на розвиток професійної компетентності педагога: макросоціальні, мікросоціальні і суб'єктивні. До макросоціального рівня можна віднести суспільство в цілому, існуючу в ньому культуру, мистецтво, науку, в оточенні яких формується особистість педагога. Мікросоціальні чинники безпосередньо реалізуються в тих соціальних групах, до складу яких входить людина, з якими людьми вона взаємодіє. Найбільш значимими можна рахувати суб'єктивні чинники, оскільки від них залежить специфіка психологічної компетентності педагога, характер його діяльності. До суб'єктивних чинників можна віднести рівень самосвідомості, розвиток рефлексії, відношення до власної компетентності, як професійної цінності [8].

Одним з головних принципів особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу є гуманізація міжособистісних відносин в колективі навчального закладу, що підвищує значення взаємодії психолога з педагогами [2, с. 101]. Тому особливу роль у наданні допомоги педагогам у формуванні психологічної компетентності покладається на практичного психолога навчального закладу.

Професійний педагог має бути професійним психологом. Він повинен, передусім, знати особливості своєї особистості, свої сильні і слабкі сторони, мати адекватну самооцінку, навички саморегуляції. З іншого боку, педагог повинен знати своїх учнів, розуміти їх вікові, індивідуальні особливості, використовувати ці знання в процесі налагодження взаємодії з учнями. Крім того, педагог повинен мати в розпорядженні великий запас знань з області психології управління, конфліктології, психології спілкування і інших областей психологічного знання [7].

Для ліквідації дефіциту психологічних знань у педагогічних працівників психологом навчального закладу проводяться семінари-практикуми, на яких поряд із теоретичним матеріалом здійснюється практична робота педагогів. На подібних семінарах педагоги навчального закладу мають змогу обговорити та обіграти психолого-педагогічні ситуації, надати рекомендації молодим педагогам. Співпраця практичного психолога з педагогічними працівниками спрямована на надання, в першу чергу, допомоги учнівському контингенту у вирішенні їх навчальних, поведінкових та особистісних труднощів [5].

Підвищення загального рівня психологічної компетентності педагогів відбувається через надання консультативної допомоги з боку психолога щодо вироблення навичок співпраці при вирішенні педагогічних проблем, конфліктних

ситуацій. Класні керівники та майстри навчальних груп ознайомлюються з результатами психологічних досліджень проведених з учнями, де враховуються індивідуальні психологічні особливості кожної дитини, що дає їм можливість використовувати різні форми навчання. Також педагоги навчального закладу мають змогу вивчати вікові особливості учнів та вдосконалювати навички взаємодії у системі «вчитель – учень».

Психологічна компетентність педагогічних працівників визначається не тільки як теоретико-психологічна обізнаність, а у першу чергу як сформована система професійних цінностей та навичок професійного спілкування, не тільки як навички педагогічної взаємодії, а як система професійного ставлення до учня. Керівники освітньої галузі мають зрозуміти, що підвищення психологічної культури педагогів – це один із важелів, який зможе покращити ситуацію у практиці навчання, виховання і розвитку молоді [6, с. 4].

Отже, вимоги гуманістичних засад сучасної освіти можливо реалізувати лише опираючись на психологічну компетентність педагогічних працівників.

Література

1. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: автореф. дис. канд. психол. наук. – Казань, 2000. – 253 с.
2. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – 192 с.
3. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
4. Лазаренко Л. А. Психологічна компетентність педагога як чинник професіоналізації // Сучасні наукомісткі технології. – 2008. – № 1. – С. 67.
5. Мельник Ю. В. Психологічний супровід інноваційної діяльності педагога. / Ю. В. Мельник – Рівне, 2008. – 63 с.
6. Панок В. Г. Психологічна культура педагогічних працівників як умова розвитку здібностей та формування ціннісних орієнтацій учнів // Психолог. – 2009. – №22–23. – С. 3–5.
7. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко – К.: Вища школа, 2004. – 336 с.
8. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: автореф. доктора психологич. наук. – Ростов н/Д., 2006. – 504 с.

УДК 37.011.3-051:005.336.5:001.895

Сабат Н. І.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У сучасних умовах зростають вимоги до якісної підготовки фахівців освітньої сфери. Як відомо, ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу. З'ясуємо сутність поняття «організаційно-педагогічна умова».

Категорія «умова» є загальнонауковою. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «умови» трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [2, 2001, с. 1295].

Пошуки визначення поняття «педагогічні умови» засвідчили, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці Ю. Бабанський, Е. Зеєр, І. Лернер, В. Сластьонін та ін. У працях цих науковців визначено сутність поняття «педагогічні умови». Так, Ю. Бабанський трактує педагогічні умови як становище, в якому

компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [1, с. 123]. На думку Е. Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [5, с. 98].

Мета роботи – охарактеризувати інформаційні технології як одну з важливих умов розвитку професійної майстерності майбутнього педагога.

Широкі можливості для професійної підготовки майбутніх учителів відкриває впровадження в освітній процес інформаційних технологій (ІТ) та його новітніх форм і різновидів – хмарні технології, електронне навчання (E-Learning), мобільне навчання (M-Learning) та ін. Згідно з галузевим стандартом напряму підготовки «Початкова освіта», в сучасних умовах учитель повинен оволодіти інноваційними технологіями у професійно-педагогічній діяльності, набути відповідних професійних компетенцій, готовності до професійної самореалізації. Це проявляється в оволодінні сучасним студентом на рівні свідомого користувача текстових і графічних програм, надання кожному студенту можливостей використовувати комп'ютерну техніку для професійного розвитку. Дослідники зазначають, що в теперішній час спостерігається стала залежність між успіхами в навчанні студентської молоді та якістю їхньої підготовки щодо застосування ІКТ, їх ІКТ-компетентності, що реалізується за рахунок поліпшення ефективності, інтенсивності й інструментальності, зниження трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу в освітньому просторі ВНЗ. В умовах активного запровадження ІКТ в усі сфери життєдіяльності людини здатність розв'язувати навчальні, побутові, професійні завдання за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій стає невід'ємною професійною якістю. Серед інших структурних компонентів професійної компетентності вчені означають інформаційно-комунікативну компетентність, що трактується як здатність індивіда розв'язувати навчальні, побутові, професійні завдання за допомогою використання ІКТ.

Упровадженню новітніх підходів до навчальної комунікації, співпраці та співробітництва; створенню на етапі набуття професії умов, важливих для формування індивідуальних професійно орієнтованих мотивів, цінностей, набуття знань, умінь та досвіду, розвитку здібностей, творчих нахилів студентів сприяє застосування хмарних технологій. Хмарні технології як один із різновидів ІКТ дозволяють здійснити еволюційний крок до надання навчальному процесу гнучкості та мобільності. Особливу увагу привертають сервіси Google, засновані на інформаційній взаємодії між учасниками освітнього процесу та спрямовані на досягнення навчальних цілей. Розвитку та впровадженню інформаційно-комунікаційних (ІКТ) та хмарних технологій (ХТ) в освітній процес сприятиме формування єдиного хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС), яке забезпечуватиме однаковий доступ до освітянських ресурсів.

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій створив нові можливості для спілкування. Середовищем для комунікації в Інтернет-просторі виступають соціальні Інтернет-мережі – нові соціальні структури, що складаються з множини учасників (суб'єктів, індивідуальних чи колективних) і множини найрізноманітніших зв'язків між ними. Соціальні Інтернет-мережі сьогодні активно використовуються для спілкування дітей з батьками, які перебувають за кордоном.

В останній час активно впроваджується технологія дистанційного навчання, в основу якої покладено технологію E-Learning. Такий підхід уможливує модернізацію навчально-виховного процесу; введення нових підходів до подання теоретичного матеріалу, проведення практичних і лабораторних занять; розвитку

індивідуальних методів роботи; зміни методів і прийомів роботи викладачів та студентів; використання індивідуально орієнтованих форм навчання. Поява дистанційної освіти не випадкова і стосується не лише окремо взятих ВНЗ, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до нових вимог. Адже в сучасних умовах відстань між науковим відкриттям і його впровадженням у практику скорочується, тому входження випускника вищої школи в сучасну практичну діяльність буде ефективним лише тоді, коли не лише викладач, а й студент проявиться у ролі дослідника, науковця.

Однією з найдинамічніших форм активно-інформаційного навчання сучасних студентів є мобільне навчання (M-Learning). М. Гуревич визнає M-Learning як систему дистанційного навчання, котра має включати в себе підсистему доступу до навчальних матеріалів і сервісів з різних мобільних пристроїв, які передаються засобами бездротових технологій зв'язку (мобільні телефони, смартфони, планшети, ноутбуки, нетбуки тощо) [4, с. 113]. Р. Горбатюк, Ю. Тулашвілі вважають M-Learning новим інструментарієм у формуванні людини інформаційного суспільства [3, с. 32]. У контексті нашого дослідження реалізація можливостей освітнього середовища за допомогою комплексу програмних засобів є важливою, тому що дозволяє викладачеві проводити консультації чи семінарські заняття в режимі форуму або чату; розробляти інтерактивні завдання та тести; змінювати зміст навчально-методичних комплексів з урахуванням нових статистичних даних з міграції, оновлюючи форми, методи, засоби навчання студентів, використовуючи найновіші дидактичні досягнення; у розробці нових навчальних матеріалів припускає динамічніше використання інформації, ніж під час розробки традиційного дистанційного курсу. M-Learning забезпечують підтримку зворотного зв'язку студента й викладача. Студент на занятті може коментувати матеріали, проекти чи завдання, брати участь у різних формах роботи в групі. Роль викладача зводиться до планування, організації роботи в групі, технічного моніторингу.

Отже, введення в навчальний процес ВНЗ інформаційних технологій сприяє успішності педагогічної діяльності та особистісного зростання індивіда, акумулює мотиваційну, ціннісно орієнтовану спрямованість особистості; спонукає до взаємозумовленої дії суб'єктів.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Горбатюк Р. М. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти / Р. М. Горбатюк, Ю. Й. Тулашвілі // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. редактор І. В. Козубовська. – Ужгород : Говерла, 2013. – Вип. 27. – С. 31–34.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів, 2012. – 506 с.
5. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Уральского педагогического университета, 1998. – 126 с.

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Процес професійної підготовки, формування і розвитку компетентностей майбутніх вчителів з дошкільного виховання і початкової школи досліджувався науковцями України (Н. Баліцька, Л. Бірюк, Г. Волошина, І. Дичківська, Л. Кекух, А. Коломієць, Г. Кравченко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, Л. Хомич, Ю. Шаповал та ін.) [1–6]. Вчені наголошують на тому, що завдання якісної підготовки вчителів дошкільної і початкової освіти ще залишається невирішеною проблемою, оскільки реальний рівень підготовки випускника педагогічного коледжу не завжди відповідає потребам практики, тоді як необхідно враховувати, що дошкільна і початкова освіта є сходинками системи неперервної освіти, успішне проходження якої є умовою ефективного розвитку особистості на наступних етапах навчання. Саме тому проблема професійної підготовки студентів педагогічного коледжу потребує окремої уваги науковців.

Метою статті є аналіз змісту моделі професійної компетентності випускника педагогічного коледжу.

Конкретизуючи науково-методичну проблему Нікопольського педагогічного коледжу «Формування моделі професійної компетентності студента педагогічного коледжу в умовах сучасного інформаційного суспільства» відзначимо, що ключовим завданням є виявлення складу і змісту компетенцій, проектування комплексної моделі випускника (КМВ), презентація результатів творчої реалізації моделі у навчально-виховному процесі.

Цю проблему ми досліджували на різних рівнях, з різних аспектів:

- педагогічні ради;
- семінари-практикуми;
- засідання круглого столу.

На педагогічних радах ми затвердили план роботи, який складався з 4 етапів:

1 етап. Вхідне діагностування (період адаптації): спостереження (здійснюється викладачами, куратором, соціальним педагогом); анкетування; тестування; вивчення результатів існуючих навчальних досягнень.

2 етап. Проміжна діагностика: спостереження, семестрові іспити, оцінювання практики (лист оцінки та самооцінки), анкетування.

3 етап. Вивчення рівня міждисциплінарної професійної компетентності випускника: тести на перевірку міждисциплінарної компетентності; оцінка та самооцінка педагогічної діяльності; анкетування.

4 етап. Корекція: розробка програми самовдосконалення; визначення шляхів модернізації освітніх послуг; узагальнення досвіду роботи.

На першому етапі нами була представлена структурно-логічна схема і орієнтовна модель випускника Нікопольського педагогічного коледжу, яку ми наповнювали конкретним змістом, залежно від спеціальності, додаткової кваліфікації, вносили корективи.

На заключному етапі компетентнісний підхід трансформується в стадію реалізації, коли заявлені ним загальні принципи і методологічні установки знаходять своє підтвердження в різних прикладних розробках викладачів коледжу. До таких прикладних розробок відноситься і проектування КМВ педагогічного коледжу, в якій загальні вимоги до випускників представлені у вигляді компетенцій.

Компетентність визначає, що повинен робити співробітник на робочому місці. І саме тут і проявляються відмінності з тих чи інших компетенцій. Як правило, компетенція спостерігається як поведінка, яку людина демонструє і яка визначає її як успішного співробітника.

Компетенція складається з 6 елементів і наочно може бути представлена у вигляді айсберга. У айсберга на поверхні видно 2/6 його частини. Це – знання, вміння і навички. Інша частина (4/6) – це все те, що покоїться під поверхнею, те, що зразу не побачиш і що підтримує 2/6 на поверхні, на чому базуються знання, вміння і навички.

Аналогічно можна виділити два компоненти компетенції, які більшою мірою очевидні для інших – уміння та знання, а також ті складові, які менш очевидні, однак саме вони визначають поведінку людини в конкретній ситуації – це цінності, Я-концепція, особистісні риси і мотиви.

Логіка теоретичного аналізу приводить нас до певного висновку: склад ключових компетенцій представляє собою модель компетенцій.

Компетентнісна модель випускника розуміється нами як наукова основа результату і процесу підготовки студентів, що забезпечує готовність і здатність випускників до успішної (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сферах, змістовно представлена складним складом (структурою) компетенцій.

У процесі визначення змісту, структури й переліку компетенцій ми виходили з положень, сформульованих авторами сучасних публікацій з проблеми компетентнісного підходу В. І. Байденком, І. О. Зимньою, Ю. Г. Татуром та ін. [4–6].

В освітніх стандартах Нікопольського педагогічного коледжу відображені всі необхідні педагогу компетенції. Будь-яка з них спирається на певні знання, вміння та навички. Також компетенція повинна передбачати ще й уміле використання отриманих знань, умінь і навичок, а для цього необхідна практика.

У пошуках більш точної відповідності підготовки педагога вимогам у сфері освіти нами було проведено опитування роботодавців – директорів шкіл, завідувачів дитячими дошкільними закладами, директорів ВНЗ. В цілому ступінь задоволеності роботодавців рівнем професійної підготовки випускників коледжу становить 78%, а зацікавленість керівників освітніх установ у прийомі випускників педагогічного коледжу на роботу дорівнює 86%.

Все частіше роботодавці в опитуваннях вказують вимоги до різних характеристик соціальної поведінки випускника, його здатності працювати в групі, ініціативність, «активну життєву позицію», «серйозність мотивації до професії», «схильність до саморозвитку», прагнення до нових знань, прагнення розібратися, швидко засвоїти необхідні знання, вміння, навички, аналітичні здібності, системне мислення, ерудиція, розсудливість, бажання пізнавати і розвиватися, працьовитість, відповідальність, пунктуальність, креативність, «стресостійкість», загальна культура.

Не можна недооцінювати і попит батьків дошкільнят та учнів молодшого шкільного віку на якість освітніх послуг і особистість педагогів, які працюють в сучасних дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. За наведеною статистикою можна простежити соціальний запит батьків дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на наявність наступних якостей педагогів:

- любов до дітей – 75%;
- індивідуальний підхід до дитини – 51,9%;
- володіння інноваційними освітніми технологіями – 38,1%;
- володіння методиками навчання, ерудованість – 46%;
- здатність до самоосвіти – 45%;
- емоційна стійкість – 63%.

А також готовність забезпечити дітям психологічну захищеність, радість існування в стінах навчального закладу.

Відповідаючи на запитання анкети «Якою би ти хотів бачити свою вихователю (вчительку)?» діти дошкільного та молодшого шкільного віку дали такі відповіді:

- щоб була гарна і добра;
- ніколи не карала і не сварила;
- розповідала б багато цікавого;
- щоб була розумна, весела, швидка, вихована, хороша, добра;
- використовувала на уроках комп'ютер.

Саме тому ми вважаємо, що в проєктованій нами моделі необхідно детально розробляти особистісні компетенції.

Отже, на нашу думку, найбільш важливими для формування компетентності майбутніх вчителів початкових класів та дошкільного виховання є такі групи компетенції як:

- загальнокультурні;
- соціально-особистісні;
- інструментальні;
- професійно-особистісні.

Побудова моделі компетенцій – необхідний етап для подальшої оцінки компетенцій з використанням кваліметричних методів. Виділені компетенції є показниками якості об'єкта дослідження – компетентності випускника педагогічного коледжу.

Після побудови компетентної моделі фахівця нами були виділені рівні сформованості кожної компетентності з метою їх поетапного формування.

Виділяємо три показники оцінювання рівня набутих компетенцій:

1. Граничний (пороговий) – відповідає оцінці «задовільно», є обов'язковим для всіх студентів-випускників коледжу по завершенні освоєння освітньої програми;
2. Базовий – відповідає оцінці «добре» і характеризується перевищенням мінімальних характеристик сформованості компетенції для випускника.
3. Високий – відповідає оцінці «відмінно» і характеризується максимально можливою виразністю компетенції, важливий як якісний орієнтир для самовдосконалення.

Отже, виконане нами дослідження є одним з варіантів вирішення означеної проблеми. Подальша робота бачиться нами у реалізації процесу формування всього складу позначених компетенцій в моделі випускника, з метою подальшого проєктування цілісного процесу підготовки майбутніх вчителів з дошкільного виховання і початкової освіти.

Доцільно пам'ятати, що компетентна модель випускника не є суворою аксіомою, а служить орієнтиром для координації педагогічного процесу в педагогічному коледжі.

Література

1. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 23–25 квітня 2001 р. – Полтава, 2001. – С. 12–13.
2. Бірюк Л. Я. Нові підходи до професійної підготовки майбутнього учителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали міжнародної науково-методичної конференції (до 170-річного ювілею). – 1–2 квітня. – Київ, 2004. – С. 195–198.

3. Колосова И. В. Формирование культуры педагогического общения будущих специалистов дошкольного образования в комплексе «педколедж-педвуз» (спец. 031100.00 – педагогика и методика дошкольного образования) : дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Колосова Ирина Викторовна. – Челябинск, 2005. – 168 с.

4. Мандрико Т. В. Інноваційні підходи до формування професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи на заняттях педагогіки / Мандрико Т. В., Михайленко Н. В. // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали міжнародної науково-методичної конференції (до 170-річного ювілею). – 1–2 квітня. – Київ, 2004. – С. 228–230.

5. Пащенко В. О. Професійна підготовка вчителя / В. О. Пащенко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 23–25 квітня 2001 р. – Полтава, 2001. – С. 3.

6. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 23–25 квітня 2001 р. – Полтава, 2001. – С. 5–9.

УДК 159.947.5

Сесик О. О.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ТЕХНІК ТА ПРОДУКУВАННЯ ІНТЕР'ЄР-ІДЕЙ У СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ

Постановка проблеми. Питання необхідності та особливостей використання мотиваційних технік у співпраці вчителя та учнів обумовлене постійним оновленням змісту навчання, зміною його структури, яка все більше вимагає від учнів уміння самостійно одержувати знання. Тому, з метою підвищення якості навчання, необхідно сформуванню у дітей стійкий інтерес до пізнавальної діяльності. Таким чином, школа, точніше, педагоги мають знаходити практичні шляхи реалізації цієї мети. Це завдання не слід відокремлювати від навчально-виховного процесу. Несформованість навчальної мотивації призводить до того, що дитина, не маючи інтересу до шкільних занять, не може досягти успіхів у навчанні. Тому вивчення окресленої проблеми доцільно здійснювати, враховуючи, що виховання навчальних мотивів, потреб, інтересів є необхідною умовою ефективності навчально-виховного процесу і гармонійного розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень. Зорієнтованість сучасної школи на розвиток особистості учнів, становлення креативної, мислячої, громадсько-активної людини значною мірою визначає необхідність дослідження цього питання. В основу використання мотиваційних технік у співпраці вчителя та учнів покладено ідеї про вільний розвиток і виховання дитини Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї.

Принципи цієї технології досліджували відомі вчені В. Гончаров, А. Леонт'єв, А. Маслоу, Д. Макклелланд, С. Радомский, Д. Узнадзе, які твердили, що успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей, а й від мотивації, тобто від прагнення самостверджуватися, досягати високих результатів, наслідувати кумирів тощо. Причому, чим вищий рівень мотивації, тим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. Традиції своїх попередників розвивають сучасні науковці Л. Гриценко, Л. Дзюбо, Н. Пророк, І. Спрингта інші, науково обґрунтовуючи думку про те, що сила мотивації та стійкість лінії поведінки особистості не лише інша в різних людей, а й змінюється з часом. Тому завданнями педагога, психолога є сприяння, підкріплення та посилення

власної первинної мотивації учнів, які здобули певні досягнення та спрямованість особистості на подальші успіхи у навчанні.

В. Калошин акцентував увагу на тому, що проблема мотивації досягнень належить до старих, традиційних шкільних проблем. Причому підвищити мотивацію шляхом розвитку пізнавального інтересу вдається лише окремим, талановитим учителям.

Постановка завдання. Обґрунтувати доцільність застосування мотиваційних технік та продукування інтер'єр-ідей у співпраці вчителя та учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчителі із власного досвіду знають, що людину не можна успішно навчати, якщо вона ставиться до учіння і знань байдуже, без інтересу, не відчуваючи і не усвідомлюючи потреби в них. Тому перед навчальним закладом постає завдання формування і розвитку в учнів позитивної мотивації учбової діяльності. Для того, щоб учень по-справжньому поринув у роботу, потрібно, аби завдання, поставлені перед ним у процесі навчання, були не лише зрозумілими, але й внутрішньо прийнятними ним, тобто стали особистісно-значущими.

Спрямованість особистості виявляється через конкретну діяльність, вчинки і поведінку. Саме вона спрямовує рух особистості в соціальному просторі і часі, а в основі спрямованості особистості спортсмена лежить відповідна мотивація. Вона складається із взаємозв'язку якостей, цілей і потреб особистості, які є стимулами і важливі для досягнення мети в певній ситуації.

Сила мотивації та стійкість лінії поведінки особистості не лише у кожного особлива, індивідуальна, а й змінюється з часом. Тому завданнями вчителя, психолога є сприяння, підкріплення та посилення власної первинної мотивації учнів, які виявляють бажання вчитися, та відшукування оптимальних мотиваційних технік, спрямованих на подальші успіхи особистості у навчанні.

М. Варій у своїй праці аналізує роботи зарубіжних учених, зокрема вказує на те, що Роббінс визначає мотивацію як процес, який викликає, спрямовує і формує людську поведінку щодо досягнення якоїсь мети. Мотивація спрямована на кожну з цілей поведінки. Грінберг і Берон визначають мотивацію як «процес, який викликає, спрямовує і формує людську поведінку щодо досягнення якоїсь мети». Тотожної думки дотримуються Буханан і Гучинські: «Мотивація – це трудомісткий психологічний процес ініціації, вкладення енергії, наряду і формування цілеспрямованої поведінки». У подальшому автори так вказують на процес ухвалення управлінських рішень: «Мотивація – когнітивний процес ухвалення рішення, який ініціює, вкладає енергію, спрямовує поведінку і керує нею» [1].

Мотивація учіння або навчальний мотив – система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів чи викладачів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до реалізації у процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо. Мотив учіння – це усвідомлена потреба учня здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність [2].

Мотивація потреби в досягненнях тісно пов'язана з постановкою мети і стимулює учнів докладати відповідних зусиль для її здійснення. Досвідом і спостереженнями педагогів, шкільних психологів доведено, що чим конкретніше поставлені цілі, тим більшим виявляється їх спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення – важливий мотиваційний фактор успіхів у навчальній діяльності.

До завдання формування мотивації навчання необхідно підходити з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини. Формування мотивації визначається її резервами в кожному віці, зоною її «найближчого розвитку». Ці резерви не актуалізуються самі по собі, а мобілізуються тільки в процесі тісної співпраці вчителя та учнів [2].

Організувати таку розвивальну діяльність має вчитель. Слід зазначити, що доречною тут є допомога шкільного психолога.

Запровадження у виробництво нової техніки й технологій, становлення й розвиток ринкових відносин і нових форм господарювання, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії та інформації в інтересах людини, про загальні принципи цих перетворень вимагає підвищення рівня технологічної культури підростаючого покоління. У зв'язку з цим технологічна освіта старшокласників покликана забезпечити ґрунтовне оволодіння ними знань про закономірності проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання основ наук на рівні загальнонавчальних закономірностей; всебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня; формування здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності [3].

Трудове навчання завжди було орієнтовано на практичну підготовку учнів, застосування знань на практиці, володіння різними засобами праці, що вирізняло даний предмет від інших тим, що учнів залучали до розв'язання практичних завдань, наближених до реального життя. Очевидною є потреба розвинути сильні сторони предмету і відмовитись від тих, що не відповідають сучасним вимогам виробничої діяльності людини, акцентуючи увагу на формуванні в учнів таких умінь, які є незалежними від змісту, що постійно змінюється, і таким чином заохотити дітей до співпраці [3]. Тому головна мета учителя трудового навчання – формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства. Досягнення поставленої цілі забезпечується змістом трудового навчання, який розроблено відповідно до Державних стандартів освітньої галузі «Технологія».

Таким чином, під час викладання даного предмету вчитель, враховуючи необхідність реалізації завдань формування мотивації, повинен добирати варіативні модулі, виходячи з індивідуальних інтересів і здібностей учнів, наявної матеріально-технічної бази, регіональних особливостей і виробничого оточення, в якому знаходиться школа. Одним із таких варіативних модулів є «Технологія дизайну предметів інтер'єру». Вивчення цього модуля є доповненням базового, на якому діти набувають знань про дизайн, технології створення дизайн-проекту, продукують інтер'єр-ідеї, у них формуються вміння розробляти проектно-технологічну документацію.

Висновки. Отже, для того, щоб підвищити якість навчання, необхідно сформуванню у дітей стійкий інтерес до пізнавальної діяльності. Тому школа має знаходити практичні шляхи досягнення цієї мети. Це завдання не є чимось окремим від навчально-виховного процесу. Несформованість навчальної мотивації, що проявляється у небажанні вчитися, відвідувати школу, відсутності інтересу до занять, переважанні негативних емоцій у процесі навчання, страхах, нерозумінні змісту навчання, призводить до того, що дитина не може досягти успіхів у навчанні. В подальшому цей неуспіх може трансформуватися на інші види діяльності, особливо пов'язані з процесом набуття нових знань.

Література

1. Варій М. Й. Загальна психологія : [підр. для студ. ВНЗ] / М. Й. Варій. – [3-тє вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.

2. Дзюбко Л. В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбко, Людмила Гриценюк. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Технології. 10–11 класи : навчальна програма. Рівень стандарту, академічний рівень. Варіативні модулі. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – 140 с.
4. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання : [у 3 ч.] / Тхоржевський Д. О. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Ч. 2 : Загальні засади методики трудового навчання. – 186 с.
5. Пелагейченко М. Л. Усі уроки технологій. 10–11 класи. Варіативний модуль / М. Л. Пелагейченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 272 с.
6. Лещук Р. М. Технологія дизайну предметів інтер'єру. Дидактичні матеріали варіативного модуля. 10–11 класи.
УДК 159.9

Сіткар В. І.

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Постановка проблеми. Ми не думаємо про свою культуру кожного дня і не обов'язково її бачимо. Ми постійно спостерігаємо навколо себе маніфестації свого та чужого культурного спадку – схожості та відмінності, - проте нам важко осмислити культуру (субкультуру) на соціопсихологічному рівні. Оскільки культура невидима ми, зазвичай, прибігаємо до інших, частіше спостережуваних понять, для того щоб пояснити собі поведінку людей та зрозуміти її.

Незалежно від того, що ми думаємо про культуру в своєму повсякденному житті, ми не можемо ігнорувати той факт, що багато чого в нашій поведінці занурено в традиції нашої власної культури, а точніше субкультури. Більшість людей, які відторгають ідею культури, мабуть, через почуття безпеки говорять, що їх культура (субкультура) не охоплює уявлень про культурний спадок, а кидає виклик традиціям і минулому. Проте цікавим є те, що кидаючи виклик культурі і відторгуючи її, ці люди насправді живуть своїми культурними звичаями та цінностями [2, с. 51].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ми не завжди здатні відокремлювати себе від своєї культурної передісторії і прихильності, з тим щоб зрозуміти поведінку інших. Цей тип опору формує основу етноцентризму – розглядання та інтерпретації поведінки навколишніх через власні культурні фільтри [2, с. 42]. Етноцентризм тісно пов'язаний зі стереотипами. Стереотипи – це узагальнені установки, уявлення або думки відносно людей, які належать до інших культур, ніж наша. Стереотипи можуть ґрунтуватись на фактах, проте часто є комбінаціями фактів та видумок стосовно представників певної культурної групи.

На перший погляд Україна – майже етнічно однорідна країна (етнічні українці складають біля трьох четвертих населення). Проте соціологічні дослідження останніх років вказують, що соціально- та етнокультурно склад населення нашої країни значно складніший. На думку провідних українських соціологів населення України приблизно на 94% складається з трьох великих лінгво-етнічних груп: україномовних українців (біля 40%), російськомовних українців (33-34%), російськомовних росіян (21%). В багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно проживають багато іншоетнічних груп (росіяни, венгри, румуни, молдавани, гагаузи, татари, болгары, греки, поляки, словаки, німці, караїми та ін.). Тому, українське суспільство – полікультурне, з усіма звідси витікаючими проблемами, які породжує багатокультурність. Варто зауважити, що поняття «багатокультурність» відображає культурний устрій і практику саме в демократичних, соціальних, правових державах. В якійсь мірі він є показником демократичності та суспільного ладу [5].

Здатність людини розвиватись на мультикультуральній основі, засвоювати нові культурні цінності стає все більш соціально значущою. Це – один із механізмів соціокультурної динаміки, тобто процесу культуротворчості.

Все вищесказане й детермінувало *мету дослідження*, а саме: дігностувати етнічну самосвідомість та її трансформації в умовах міжетнічної напруги; емпірично дослідити типи етнічної ідентичності у студентів та працівників сфери освіти (соціальних педагогів та практичних психологів);

Виклад основного матеріалу дослідження. В якості діагностичного інструментарію застосовано методику «**Типи етнічної ідентичності**» (авт. Г. Солдатова та С. Рижова) [3]. Вона дозволяє діагностувати етнічну самосвідомість та її трансформації в умовах міжетнічної напруги. Питальник містить шість шкал, які відповідають таким типам етнічної ідентичності: 1) етніцизм; 2) етнічна індиферентність; 3) норма (позитивна етнічна ідентичність); 4) етноегоїзм; 5) етноізоляціонізм; 6) етнофанатизм. Через вимоги до обсягу матеріалу, питальник, форму бланка відповідей та опис шкал не подаємо в тексті.

Етноегоїзм, етноізоляціонізм та етнофанатизм - це ступені гіперболізації етнічної ідентичності, що означає появу дискримінаційних форм міжетнічних стосунків. В міжетнічній взаємодії гіперідентичність проявляється в різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування, що виникає як реакція на присутність членів інших груп, до відстоювання політики обмеження їх прав і можливостей, агресивних і насильницьких дій проти іншої групи і навіть геноциду [4].

Залежно від суми балів набраних респондентами за тієї чи іншою шкалою (можливий діапазон – від 0 до 20 балів), можна судити про вираження відповідного типу етнічної ідентичності, а порівняння результатів за всіма шкалами між собою дозволяє виділити один або декілька домінуючих типів. Шкала оцінок умовно поділена на чотири ступені вираження: I ступінь – (0-5 балів) – дуже низька інтенсивність; II - (6-10 балів) – низька ступінь інтенсивності; III – (11-15) – середня ступінь; IV - (16 - 20) – висока ступінь значущості типу етнічної ідентичності [1].

У нашому дослідженні (лютий 2016 р) брали участь майбутні психологи, практичні психологи, майбутні вчителі фізичної культури та працівники сфери освіти (соціальні педагоги разом з практичними психологами шкіл). Всього 106 осіб.

Кількість респондентів кожної групи подано в табл. 1.

Таблиця 1.

Кількість респондентів					
Респонденти	Психологи 4-й курс (Пс 4)	Практичні психологи 4-й курс (ПП 4)	Психологи 2-й курс (Пс-2)	Фізичне виховання 2-й курс (ФВ-2)	Соціальні педагоги, Шкільні психологи (СП + ПП)
Кількість	25	10	29	22	20

Диференціацію за статевою ознакою не робили, бо в даних групах респондентів досить мало осіб чоловічої статі (1-2 особи в кожній групі, крім студентів спеціальності фізичне виховання). Нас цікавив загальний показник в кожній групі. За результатами аналізу отриманих емпіричних даних сформовано рейтинг типів етнічної ідентичності респондентів з відображенням середніх (М) величин за групами. (табл. 2).

Таблиця 2.

Рейтинг типів етнічної ідентичності

	ПП-4	М	Пс 4	М	ФВ 2	М	Пс 2	М	СП+ПП	М
1	Норма	16,6 $\sigma = 1,62$ $m = 0,54$	Норма	15,96 $\sigma = 2,29$ $m = 0,46$	Норма	15,6 $\sigma = 2,35$ $m = 0,51$	Норма	14,48 $\sigma = 2,96$ $m = 0,56$	Норма	15,9 $\sigma = 2,41$ $m = 0,55$
2	Етнічна індиферентність	9,2 $\sigma = 4,87$ $m = 1,69$	Етнофанатизм	9,8 $\sigma = 2,79$ $m = 0,56$	Етнофанатизм	9,68 $\sigma = 2,09$ $m = 0,45$	Етнофанатизм	9,93 $\sigma = 4,19$ $m = 0,79$	Етнічна індиферентність	9,4 $\sigma = 4,55$ $m = 1,04$
3	Етнофанатизм	6,8 $\sigma = 4,22$ $m = 1,4$	Етнічна індиферентність	9,56 $\sigma = 3,05$ $m = 0,62$	Етнічна індиферентність	9,63 $\sigma = 3,14$ $m = 0,68$	Етнічна індиферентність	9,93 $\sigma = 2,46$ $m = 0,47$	Етнофанатизм	7,0 $\sigma = 4,02$ $m = 0,92$
4	Етноізоляціонізм	5,2 $\sigma = 2,59$ $m = 0,86$	Етноізоляціонізм	8,56 $\sigma = 3,56$ $m = 0,72$	Етноізоляціонізм	7,18 $\sigma = 2,61$ $m = 0,56$	Етноізоляціонізм	7,66 $\sigma = 3,94$ $m = 0,74$	Етноогоїзм	5,65 $\sigma = 3,21$ $m = 0,73$
5	Етноогоїзм	5,0 $\sigma = 2,92$ $m =$	Етноогоїзм	7,72 $\sigma = 2,54$ $m =$	Етноогоїзм	6,77 $\sigma = 2,35$ $m = 0,51$	Етноогоїзм	7,65 $\sigma = 4,19$ $m =$	Етноізоляціонізм	5,35 $\sigma = 3,21$ $m =$

		0,9 7		0,5 1				= 0,7 9		= 0, 73
6	Етнотнігіліз м	2,8 $\sigma =$ 2,5 9 m= 0,8 6	Етнотнігіліз м	5,9 6 $\sigma =$ 3,3 m= 0,6 7	Етнотнігіліз м	4,86 $\sigma =$ 2,6 m= 0,56	Етнотнігіліз м	6,3 4 $\sigma =$ 3,9 4 m = 0,7 4	Етнотнігіліз м	4, 9 $\sigma =$ 2, 68 m = 0, 61

Дані табл. 2 дозволяють зробити висновок про те, що у всіх групах респондентів на першому місці – позитивна етнічна ідентичність або **норма**. Діапазон середніх показників (М) коливається від 14,48 до 16,6 бала, що складає приблизно 75-83% можливого максимуму балів і відповідає високій (IV) ступені значущості типу етнічної ідентичності. В поліетнічному суспільстві, яким є Україна, норма характеризується позитивним ставленням до інших народів. У даній вибірці респондентів вона задає оптимальний баланс толерантності щодо власної та інших етнічних груп. Показники норми можна розглядати, як умову самостійності і стабільного існування етнічної групи, і як умову мирної міжкультурної взаємодії в поліетнічному суспільстві.

Шосту позицію в даному рейтингу у всіх груп респондентів займає етнотнігілізм. Діапазон даних коливається від 2,8 бала до 6,34 бала, що складає приблизно 14-32% можливого максимуму і вказує на досить низьку та низьку ступінь інтенсивності вираження, тобто відхід від власної етнічної групи та пошуки стійких соціально-психологічних ніш не за етнічним критерієм.

Цікавим є рейтинг 2. Він показує вже неспівпадання показника **етнічної індиферентності** (ПП-4 и СП+ПП) та показника **етнофанатизм** (Пс-2, ФВ-2, Пс-4). Для більш дорослих працівників шкільних навчальних закладів і студентів 4-го курсу вже більше значення має розмивання етнічної ідентичності, виражене в невизначеності етнічної належності, неактуальності етнічності. Вважаємо, що це пов'язано з практичним підходом до суб'єкта своєї професійної діяльності, яка не повинна орієнтуватись на національні ознаки.

Наступні, у всіх чотирьох групах респондентів, шкали **етноізоляціонізм** та **етноогоїзм** зайняли четверту та п'яту позиції в рейтингу. Діапазон показників складає відповідно від 5,2 до 8,56 бала, тобто від 26% до 42,8% можливого максимуму (етноізоляціонізм) та від 5,0 балів (25%) до 7,72 бала (38,6%) за шкалою етноогоїзм. Проте в групах респондентів зі стажем роботи (практичні психологи та соціальні працівники) виявлено незначні зміни в четвертій та п'ятій позиції шкал. Відповідно на четвертій позиції розмістилась шкала етноогоїзм (5,65 бала) і далі етноізоляціонізм (5,35 бала). Однак відмінності в середніх показниках не значні і складають лише 0,3 бала між позиціями. Мабуть це пов'язано з незначною кількістю респондентів (20 осіб) даної вибірки.

Висновки. Існування культурних відмінностей сааме по собі не є проблемним. Проте потенційні проблеми виникають коли ми намагаємось інтерпретувати зміст, що стоїть за цими відмінностями. Оскільки всі ми існуємо всередині своїх власних культур з власною культурною/субкультурною передісторією, ми розглядаємо навколишній світ з врахуванням цієї передісторії. Культура/субкультура діє як фільтр

не тільки на сприймання об'єктів, але також при осмисленні та інтерпретації подій, що і підтверджує проведене нами дослідження етнічної ідентичності. Дослідження має перспективу, бо його можна провести з респондентами різних соціальних груп (вікових, професійних, етнічних, релігійних тощо), що безумовно допоможе створити більш повну карту етнічної ідентичності в різних частинах України.

Література

1. Истомина О. Б. О типах этнической идентичности / О. Б. Истомина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/03/27/1268906573/Istomina.pdf>.
2. Мацумото Д. Психология и культура / Дэвид Мацумото. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
3. Методика «Типы этнической идентичности» (авт. Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sites.google.com/site/test300m/tei>
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. - М., Смысл, 1998. – 389 с.
5. Урок на тему: «Єдина родина в центрі України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://smshkola1.klasna.com/uk/news-8-5037/>

УДК 378.1

Сіткак С. В., Сіткак Т. В.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ В США ТА ЯПОНІЇ: СУЧАСНИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється вчетверо швидше, ніж наші школи, зазначає відомий американський педагог, доктор Віллард Дагет [1, с. 22]. Нині кожне нове покоління має все менше можливостей набути від попереднього досвід і навички життєвладштування. Стрімке скорочення термінів впровадження нових досягнень науки і техніки часом робить ці навички непотрібними. Як справедливо відзначає засновник і президент Римського клубу Ауреліо Печчеї: «Суть проблеми... в тому, що люди не встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж вносять у цей світ, і джерела цієї кризи лежать всередині, а не поза людською істотою. Саме науково-технічний прогрес призвів до деформації освіти, оскільки затребував суб'єкта дії, а не суб'єкта духу (життєвого смислу)» [2, с. 67].

Перед університетами дедалі частіше постає питання: як навчати? З одного боку, суспільство та економіка потребують вузьких професіоналів, з іншого – темп змін такий високий, що обумовлює потребу зміни місця роботи за життя кілька разів, нерідко з потребою зміни навіть типу роботи. Тому актуальним є питання: як навчати для майбутнього? [3, с. 61].

Посилаючись на досвід розвинутих держав, зокрема США, Японії та інших країн, слід зазначити, що корпорації, які часто переказують досить великі кошти університетам, не очікують, що фінансові інвестиції одразу принесуть результати у формі інновацій у фірмах, але сподіваються, що вони будуть у майбутньому і будуть вагомими, бо дадуть змогу підготувати знаючих випускників, які матимуть персональні контакти, **необхідну компетенцію** та know-how, що потрібні у фаховій роботі [3, с. 134].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В. Темненко та З. Сейдаметова порівнюючи вітчизняну та американську педагогіку стверджують, що радянське та

пострадянське розуміння педагогічної освіти, за суттю, зводиться до навчання педагога-предметника. У такому навчанні фундаментальні аспекти педагогічної професії неминуче відходять на задній план, скромно поступаючись місцем навчанню предмета як такого, в обсязі, що явно перевершує якісь розумні професійні потреби. Так, майбутній учитель математики в досить великому обсязі вивчає такий предмет як функціональний аналіз, - лише для того, щоб потім із жахом його забути. Але цей вчитель ніким і ніяк не навчається тому, як привабити математикою обдаровану дитину, і як бути поблажливим до того, хто не має ні здібностей, ні схильності до математики. Більшу частину часу університетського навчання «з'їдають» предмети, які є некорисними для майбутнього вчителя, і можливо, є суттєвими лише для майбутнього чистого математика, а таких, - як стверджують деякі видатні вчені, - на Заході не більше п'ятдесяти осіб у кожному поколінні, і вчити їх треба штучно [5, с. 6].

Ці вчені наголошують: «...найсуттєвішим, що відрізняє американську школу від радянської та пострадянської, - відсутність адміністративного та педагогічного хамства, терпиме ставлення до особливостей поведінки учнів. Зрозуміло, відсутність хамства в школі є результатом його відсутності в суспільстві. Більш спокійна, більш толерантна, більш терпима поведінка людей у побуті, на вулицях, в установах, транспорті – це головна відмінність західного життя від радянського та пострадянського, що відзначають багато інтелігентних емігрантів із колишнього Радянського Союзу» [5, с. 6].

Виклад основного матеріалу дослідження. Якою є сучасна американська філософія освіти? На це питання досить влучну відповідь знаходимо у письменниці Тетяни Толстої, яка поділилась думками з оглядачем газети «Совершенно секретно» Оленою Светловою про систему освіти в США. На запитання «Яке враження справили на вас американські студенти, яким ви викладали сучасну російську прозу?» вона стверджує, що за рівнем сприймання літератури – це місто Васюки. Але вони досить швидко ростуть, це - сприятливий ґрунт. Якщо на рівні 18 років наші студенти розумніші, то до 25 років вже все інакше, а до 40 наш давно вже став п'яницею, а американець став професором. У нас - ранній розвиток і швидке гниття, як у грибів, а вони ростуть як дубки – довго та міцно» [4].

Українська педагогічна освіта потребує значного розширення спектра спеціальностей, за якими слід би проводити навчання майбутніх учителів і працівників шкіл. Природно, така зміна не може бути введена миттєво, одним наказом міністра освіти, або указом Президента, або навіть законом України. Зміни в культурі не декретуються. Вони повинні бути усвідомлені, вистраждані, мати запит та любовно виплекані суспільством.

В американських університетах в рамках спеціальностей за якими готують фахівців є ряд дисциплін які вивчають зовсім не так як в Україні. Про це свідчать індивідуальні та колективні зустрічі з американськими професорами з університету центрального Арканзасу, які навчали студентів психолого-педагогічного факультету та факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка в рамках угоди (2005–2010 рр.) про міжнародне співробітництво в галузі освіти між названими навчальними закладами.

В процесі обміну інформацією з американським психологом Кім Ділман, яка читала лекції студентам ТНПУ ім. В. Гнатюка виявлено, що система підготовки фахівців з психології у нас та в штаті Арканзас (США) має суттєві відмінності, як за термінами підготовки, так і за кількістю навчальних дисциплін. Зокрема для здобуття права викладати психологію у коледжі чи ВНЗ американські студенти повинні пройти наступні рівні підготовки: чотири роки навчання для здобуття освітньо-

кваліфікаційного рівня «бакалавр», потім ще три роки навчання в магістратурі і нарешті останній етап – це етап здобування докторського рівня (за нашими аналогами відповідає навчанню в аспірантурі). Після цього можна працювати за одержаним фахом, але диплом видадуть після однорічного відпрацювання за обраним напрямком здобутої освіти (аналогічно, як у нашій системі освіти, інтернатура в медицині). Крім того з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» практично знайти роботу досить проблематично, або майже неможливо.

Є також відмінності в кількості навчальних дисциплін та тижневому аудиторному навантаженні студентів. Зокрема, в наших ВНЗ тижневе аудиторне навантаження для студентів складає 30 годин за тиждень, а в університеті центрального Арканзасу – максимально 15 годин за тиждень, а мінімальною нормою є 9 аудиторних годин. Значний акцент у них робиться на самостійну роботу студентів, що для наших колишніх школярів є досить непосильним завданням.

Хоч освіту і називають п'ятою владою, владою над майбутнім, але ще й до сьогодні в світі співіснують дві тенденції в освіті. В одних країнах прагнуть до всезагальної вищої, в цьому аспекті першою стала Японія, тепер приєдналися США. В інших країнах, наприклад в країнах Центральної Африки, які перебувають під протекторатом Ізраїлю, на освіту виділяються малі крихти, тому там реалізується тільки всезагальна початкова, але і та на функціональному рівні. Умовно можна виділити чотири рівні ставлення до освіти, їх представляють держави:

Технократичні Вища 15-20 %	Демократичні Середня 10-15%	Ті, що розвиваються Н / середня 5-10%	Відсталі Початкова 0-5%

Технократичні країни, які ставлять завдання всезагальної вищої освіти, витрачають на це 15–20% бюджету; **демократичні** – дають населенню середню освіту на доброму рівні; для країн, **які розвиваються** і цей рівень є непосильним; 5–10% бюджету можуть забезпечити тільки всезагальну освіту на неповному середньому рівні; **відсталі** країни – тому і відсталі, що не розуміють, що їм ще необхідно усвідомити: для прискорення вперед необхідно позбутися існування на рівні всезагальної початкової освіти.

Японія переконливо довела цілому світу, що від освіти залежить добробут держави. Розвиток освіти сприяє розвитку науки, а це відповідно призводить до розробки нових технологій, до збільшення виробництва товарів і до покращення добробуту держави. Всі ланки цього ланцюжка повинні мати економічне і кадрове забезпечення. Економічне забезпечення – це функція держави, кадрове – є важливою ціллю освітньої системи.

Висновки. Пострадянські стандарти підготовки педагога-предметника відстають майже на століття від спектра призначених для вивчення дисциплін. У багатьох вищих навчальних закладах відсутня і професура, здатна навчати цим дисциплінам. Це створює ще один виклик для українських університетів [5, с. 6].

Виконуючи вимоги часу, які ведуть нас до європейського освітнього простору, не варто, на наш погляд, переоцінювати роль окремих новацій, які мають функціональне, а не змістовне значення. Кшиштоф Павловський пише, що сотню років тому ступінь магістра важила набагато більше, ніж сьогодні важить ступінь доктора. Слід очікувати, що з часом буде змінюватися роль сучасних бакалавра і магістра, трансформуватимуться змістовні характеристики цих ступенів.

Йдеться про те, що університет має стати організацією, яка не відтворює усталені моделі діяльності, а постійно самонавчається, адаптується, мислить широко і

системно, заохочує вдосконалення особистої майстерності своїх викладачів, постійно випробовує різноманітні освітні та технологічні інновації, перебудовує свідомість. Тобто вищий навчальний заклад через систему технологій стає здатним запропонувати оптимальну кількість і якість знання в тій формі і тими засобами, які максимально сприяють розвитку і реалізації здібностей особистості та суспільного розвитку [3, с. 228].

Література

1. Драйден Гордон. Революція в обучении. Научить мир учиться по-новому / Драйден Гордон, Вос Джанет. – М., «Парвинэ», 2003. – 670 с.
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.
3. Павловський Кшиштоф. Трансформація вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / Кшиштоф Павловський – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.
4. Светлова Е. Интервью с писательницей Татьяной Толстой о системе образования в США / Елена Светлова // Совершенно секретно. – № 4, 1990.
5. Темненко В. Кто научит вчителя (педагогіка вітчизняна й американська: знайдіть відмінності) / В. Темненко, З. Сейдаметова // День. – № 115, 1 липня 2005. – С. 6.

УДК 37.035.3: 613 (438)

Сливка Л. В.

ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕРІАЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ІЗ ПРАКТИКОЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Постановка проблеми. Новочасний етап соціально-економічної модернізації українського суспільства і розвитку педагогічної теорії та практики передбачає активну здоров'язбережувальну діяльність працівників освіти, відтак проблема якісної підготовки майбутніх учителів, здатних доцільно розв'язувати проблеми формування і зміцнення здоров'я дітей та молоді в межах освітніх закладів стає дедалі актуальнішою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений аналіз висновків вітчизняних науковців щодо шляхів ефективної організації здоров'яорієнтованого навчально-виховного процесу (О. Бондаренко, Г. Воскобойнікова, В. Звєкова, В. Коваль, В. Нестеренко, О. Омельченко, О. Філіпп'єва, ін.) засвідчує, що проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів достатньо теоретично осмислена і обґрунтована. Разом з тим, більш глибокого і уважного вивчення потребує позитивний зарубіжний досвід, оскільки його інтеграція в український освітній простір сприятиме впровадженню нових підходів до здоров'язбережувального виховання зростаючої особистості.

Мета статті – висвітлити досвід автора щодо використання матеріалів науковців Польщі на лекційних і практичних заняттях з курсу навчального курсу «Методика навчання основ здоров'я в початкових класах», який вивчався на Педагогічному факультеті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Виклад основного матеріалу дослідження. В процесі опрацювання теми «Сучасні підходи до формування і зміцнення здоров'я школярів через освіту» опрацьовували зміст статей Барбари Воинаровської «Зв'язки між здоров'ям та освітою» [4] і «Особливості сучасної здоров'язбережувальної освіти» [3].

Аналізуючи ефективні методи навчання основ здоров'я, опиралися на зміст праці Магдалени Воинаровської-Солдан (у співавторстві) «Вибрані питання методики здоров'язбережувальної освіти» [5] і формували у студентів уявлення про те, що підґрунтям сучасної методики навчання і виховання є орієнтація на мотивацію та активність учня. З огляду на це, кардинально міняються ролі вчителя і учня у навчанні: з ролі «експерта», який «повинен знати усе», учитель переходить у статус радника, обмежує оцінювання, коментарі та нав'язування власної думки, має відвагу сказати «не знаю, давайте перевіримо разом», має право на «незнання» і учіння разом із вихованцями, удосконалює уміння спілкуватися з учнями, створює атмосферу безпеки і довіри, вміє дотримувати рівновагу між програмовими вимогами та потребами учнів; натомість учень не сприймається, як «чистий аркуш», знання і досвід вихованців стають основою навчання, важливим є кореляція здобутих учнем знань та умінь з його «власною ситуацією» і потребами. Отже, навчання і виховання для здоров'я повинні бути орієнтовані на демократичні, а не моралізаторські засади [5, s. 24-25].

На заняттях використовували досить просте і водночас емке тлумачення польськими науковцями поняття «активні методи» (спосіб навчання, при якому учитель не передає готової інформації, але створює умови до самостійного навчання [5, s. 26]) і ознайомлювали студентів із запропонованою авторами методикою реалізації інтерактивних технологій навчання (роботи в малих групах, «мозкового штурму», дискусії, ситуативного моделювання – розігрування ситуацій за ролями, методу проєктів, портфолію). Досить цікаво і детально у статті представлено методичні рекомендації щодо використання методу візуалізації та техніки «Намалюй і напиши» у формуванні здорового способу життя молодших школярів [5, s. 33-34].

Одним з питань для обговорення на практичному занятті «Форми організації здоров'язбережувального виховання» було вивчення розвідки Кшиштофа Осташевського «Зв'язки між здоров'язбережувальною освітою та шкільною програмою профілактики» [2]. Відтак, проєктуючи модель професійно-педагогічної діяльності учителя з організації здоров'язберігаючого довкілля молодших школярів, студенти уже мали уявлення про те, що крім навчання основ здоров'я, важливою сферою превентивної діяльності школи є профілактика ризикованої для здоров'я поведінки (у школах Польщі ця сфера спрямована на запобігання вживання учнями психоактивних речовин, попередження агресії у стосунках між учнями, ін.; важливим елементом цієї програми є запобігання ожирінню) [2, s. 53-54]. Аналізуючи зміст прочитаного у статті, крім іншого, студенти робили висновок про диференціацію понять у польській науковій термінології, а саме: здоров'язбережувальне виховання спрямоване на формування в учнів позитивної мотивації до способу життя, сприятливого для здоров'я, а профілактика – на подолання «паталогій» у житті школярів. З огляду на це, методика організації діяльності у цих напрямках повинна бути різною, натомість їх об'єднуючим «мостиком» є відома стратегія «розвитку життєвих навичок», серед яких важливими щодо профілактики тютюнопаління, вживання міцних трюнків та наркотичних речовин є навички конструктивного розв'язання проблем, здатність приймати оптимальні рішення, уміння визначити суть проблеми і причини її виникнення, позитивне ставлення до себе, інших людей та життєвих перспектив, уміння впоратися із тривогою і страхом, уміння переживати невдачі, уміння справлятися із горем, втратою, травмою, насиллям, застосування релаксаційних технік, навички асертивної поведінки, інші [1, с. 47-51; 2, s. 55].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Інтеграція позитивного зарубіжного теоретико-методичного досвіду щодо здоров'язбережувального виховання із практикою вивчення певної навчальної

дисципліни дозволяє реалізувати в університетській підготовці майбутніх учителів низку принципів, як-от: відкритості (систематичне поповнення, оновлення, удосконалення знань про методіку здоров'яорієнтованої освіти), плюралізму (уможливлює варіативність «авторського» підходу викладача до організації занять на основі інваріантного змісту програми дисципліни), принцип компаративізму (дозволяє порівнювати вітчизняну теорію та практику здоров'язбережувального виховання школярів із зарубіжними надбаннями у цій сфері, що стає підґрунтям для об'єктивної оцінки досвіду українських теоретиків і практиків).

Література

1. Сливка Л. Методика викладання основ здоров'я в початкових класах : [навч.-метод. посіб.] / Лариса Сливка. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – 164 с.
2. Ostaszewski Krzysztof. Związki między edukacją zdrowotną a szkolnym programem profilaktyki // Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych / Praca zbiorowa pod redakcją Barbary Woynarowskiej. – Warszawa: ORE, 2014. – SS. 53-59.
3. Woynarowska Barbara. Cechy współczesnej edukacji zdrowotnej // Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych / Praca zbiorowa pod redakcją Barbary Woynarowskiej. – Warszawa: ORE, 2014. – SS. 14-18.
4. Woynarowska Barbara. Związki między zdrowiem a edukacją // Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych / Praca zbiorowa pod redakcją Barbary Woynarowskiej. – Warszawa: ORE, 2014. – SS. 9-10.
5. Woynarowska-Sołdan Magdalena. Wybrane zagadnienia metodyki edukacji zdrowotnej / Magdalena Woynarowska-Sołdan, Barbara Woynarowska // Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych / Praca zbiorowa pod redakcją Barbary Woynarowskiej. – Warszawa: ORE, 2014. – SS. 9-10.

УДК 378.4:37.022

Слозанська Г. І.

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ГРОМАДІ

Вибір майбутньої професії та навчального закладу для її отримання є складовою професійного самовизначення особистості. В залежності від того наскільки професійна підготовка у навчальному закладі є органічно вибудованою, лаконічною, студенто- та професійно-орієнтованою настільки зазначений процес допоможе студентові розкритися, адаптуватися до нових умов, ототожнити себе із представниками певної професійної групи, або ж переорієнтувати особистість на іншу сферу майбутньої професійної діяльності. Тому перед ВНЗ стоїть невимовно складне завдання – організувати навчальний процес таким чином, щоб він максимально відповідав потребам ринку праці, вимогам суспільства до конкретних фахівців. Це стосується і студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) спеціальності «Соціальна робота» від професійної самосвідомості і компетентності яких невдовзі будуть залежати долі людей.

Якісно новим підходом до організації навчання студентів, їх професійної підготовки є контекстне навчання, яке дозволяє поєднати теоретичне навчання і практичну діяльність. Проте, вони не існують у чистому вигляді, а представлені через

комбінацію форм, методів і засобів навчання, які створюють контекст майбутньої професійної діяльності.

Як свідчить аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, теорія контекстного навчання за останні роки активно розвивається. Зокрема, дослідженням цього питання займалися А. Вербицький, І. Жуков, В. Калашніков, О. Ларіонов, М. Левківський, С. Скворцов, В. Теніщев та ін.

Метою даної статті є аналіз можливостей використання контекстного підходу у підготовці майбутніх соціальних працівників у ВНЗ до роботи в громаді.

Під контекстним підходом до організації навчання науковці (А. Вербицький, Т. Дубовицька, С. Качалова) розуміють навчання, в якому «за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності» [2; 4, с. 87–91], в процесі якого реалізується не просто саме учіння, а здійснюється формування предметно-професійних та соціально-значущих якостей майбутнього фахівця через прояв його активної позиції у навчальному процесі [1]. Контекстне навчання дозволяє оволодіти системою знань, вмінь і навичок, що відображають структуру майбутньої професійної діяльності [1, с. 32–37], або максимально наблизити професійну підготовку майбутнього фахівця у ВНЗ до реалій майбутньої професійної діяльності, шляхом вирішення конкретних професійних завдань [3, с. 9; 5, с. 1].

Професійна підготовка майбутнього соціального працівника освітнього рівня «магістр» до роботи в громаді вимагає від ВНЗ моделювання змісту і форм освіти у процесі підготовки, які б були максимально наближеними до змісту і форм майбутньої професійної діяльності. Це дозволяє поступово трансформувати навчальну діяльність у професійну. При цьому дуже важливо, щоб організація самого процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ до роботи в громаді узгоджувалася із динамікою розвитку професійної ідентичності студентів і поступово наповнювалася змістом майбутньої професійної діяльності. Адже у студентів різних курсів по різному проявляється їх професійна ідентичність: першокурсники є носіями більш «шкільної» ідентичності; для другокурсників характерним є процес становлення студентської ідентичності; у третьокурсників остаточно сформованою є студентська ідентичність, яка проявляється у свідомому ставленні до навчання, обраної сфери майбутньої діяльності; протягом четвертого року навчання у студентів починає формуватися професійна ідентичність. Щодо студентів-магістрів, то це особи із вже остаточно сформованою професійною ідентичністю, які вирішили отримати додаткові, спеціалізовані знання і закріпити їх на практиці. Саме в цей період важливо максимально наповнити зміст професійної підготовки активними формами і методами навчання із більш виразною професійною спрямованістю. Щоб знання, отримані під час навчання у ВНЗ, не втратили особистісний смисл для студентів не варто виривати їх з контексту майбутньої професійної діяльності, а максимально наблизити їх до неї. Варто зазначити, що при реалізації контекстного навчання зміст навчальної діяльності має формуватися із врахуванням логіки навчальних предметів та моделі професіонала, тобто логіки майбутньої професійної діяльності. При цьому акцент варто робити не тільки на розвиток особистості, але і на формування професійної мотивації майбутнього фахівця. Орієнтація на модель майбутнього фахівця з соціальної роботи під час планування змісту навчальної діяльності сприяє розвитку професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників і мотивованому засвоєнню знань, що розуміються студентами не як набір наукових теорій, а як засіб вирішення професійних завдань [5, с. 9].

Студент, при реалізації контекстного підходу, виступає у ролі суб'єкта навчального процесу, займаючи діяльну позицію. Правильне планування і реалізація контекстного навчання під час навчання дозволяє студенту-майбутньому соціальному працівнику: зануритися у його майбутню професійну діяльність; отримати нові знання із обраної спеціальності; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів; проаналізувати і спроектувати технологію вирішення реальних професійних ситуацій, змодельовати життєві і виробничі ситуації; сформулювати позитивну мотивацію до навчання й усвідомити власні цілі в процесі оволодіння майбутньою професією [5, с. 9].

Застосування контекстного навчання при підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи у ВНЗ до роботи в громаді дає можливість: моделювати професійну діяльність майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки у ВНЗ через реалізацію традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання при вивченні навчальних предметів; інтегрувати навчальну, наукову та професійну діяльність; стимулювати та розвивати пізнавальну і професійну мотивацію студентів спеціальності «Соціальна робота», засвоювати нові знання крізь призму аналізу і розв'язання ними змодельованих професійних ситуацій; поєднувати індивідуальні та колективні форми роботи; накопичувати досвід застосування навчальної інформації у процесі реалізації професійної діяльності, що дозволяє перетворювати її в особисто значущу у процесі формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника; гуманізувати навчальний процес, поставивши в його центрі особистість та індивідуальність майбутнього фахівця з соціальної роботи; налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію, при якій студент виступає суб'єктом пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [1].

Отже, контекстне навчання надає цілісності, організованості і практичності системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні уміння і навички.

Література

1. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : [монография] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М Логос, 2010. – 300 с.
2. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
3. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Жукова. – М., 2011. – 22 с.
4. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – М., 2009. – № 3. – С. 87–91.
5. Слосанська Г. І. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах на основі застосування контекстного підходу / Г. І. Слосанська // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип.21 (2-2016). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 272 с. – С. 183–188.

УДК 378:001.895

Смерека Г. І.

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ НА ПОРЯДКУ ДЕННОМУ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Актуальність проблеми полягає в тому, що рівень освіти у сучасному

середовищі значною мірою залежатиме від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових засадах, сучасних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Вже досить тривалий час, сучасна освіта перебуває у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей.

Досить широко вживається термін «інноваційна педагогічна діяльність». Уточнимо поняття «інновація» та «педагогічна діяльність». Слово інновація в перекладі означає оновлення, зміну, нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Педагогічна діяльність - це цілеспрямований виховуючий та навчаючий вплив вчителя на учнів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного його розвитку, а також основа його саморозвитку та самовдосконалення [1].

Аналіз досліджень і публікацій.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (Л. Волик, І. Дичківська, В. Загвязинський, В. Сластьонін, Л. Подимова та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, позитивне, сучасне, передове. На думку сучасного вченого Володимира Загвязинського, нове у педагогіці — не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1,23].

Одні науковці (В Сластьонін, Л. Подимова) вважають інновації комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень. [1,23]. Інші заперечують, що інновації не можуть зводитись до створення засобів. Так, І. Підласий вважає, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи [1,23].

Покладаючись на дослідження науковців, спробуємо обґрунтувати важливе значення інноваційної педагогічної діяльності вчителя, що характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі. Через педагогічну діяльність відбувається залучення людей до сфери наукових ідей і концепцій, наукової етики і естетики.

Мета статті - виявити особливості впровадження інноваційної педагогічної діяльності педагога, що характеризуються високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Кожен, хто вибирає професію вчителя, бере на себе соціальну відповідальність за тих, кого він буде навчати і виховувати, водночас відповідає за самого себе, свою професійну підготовку, своє право бути педагогом, вихователем, громадянином.

Позиція педагога завжди специфічна. З одного боку, він готує учнів до потреб сьогодення, до конкретних вимог суспільства, з іншого — об'єктивно залишаючись носієм і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник, беручи участь у формуванні особистості майбутнього робітника як носія всіх багатств людської культури. Педагог — це людина, яка скерована в майбутнє, формує активних, творчих професіоналів. Саме це вимагає від нього усвідомлення інноваційних парадигмальних поглядів на навчально-виховний процес: утвердження людини як найвищої соціальної

цінності; учень — суб'єкт навчально-виховного процесу; створення умов для самонавчання, самовиховання, саморозвитку кожного учня [3, с. 121].

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності досягають проблематику особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене в теорії, навчання у вузі, особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [1, с. 277].

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності [2, с. 32].

Сучасний педагог — це фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідні для професійної діяльності знання, уміння і навички, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно і творчо діяти [5, с. 60].

Надзвичайно актуальною проблемою на думку вчених в умовах сучасної освіти є пошук оптимальних шляхів взаємодії вчителя і учня, способів розвитку творчої активності учнів. Розв'язання її можливе лише на основі запровадження новітніх технологій, які забезпечують формування у педагогів професійних компетенцій.

Школі потрібен учитель, який працює у форматі творчих пошуків, що ґрунтуються на здобутках традиційної методики й включають інноваційні елементи, педагог умотивований не на репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство.

Сучасна школа в умовах переходу на європейську модель освіти потребує вчителя нового типу — такого, що творчо мислить, володіє сучасними методами і технологіями навчання, засобами психолого-педагогічної діагностики, умінням прогнозувати кінцевий результат. Лише з таким педагогом можна говорити про якісну освіту, а якість освіти — це показник розвитку суспільства, національної культури, національної свідомості [4, с. 77].

Яку роль повинен сьогодні грати вчитель, як повинен діяти учень, якою має бути сьогодні школа, якою має бути роль батьків. Алгоритми дій цих складових і самі складові утворюють середовище, яке ми називаємо освітнім простором. Та, зрештою, і багато що інше.

У концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» розповідається про нового вчителя, так званого «агента змін». Тепер він — "агент змін": фасилітатор, тьютор, модератор, коуч з академічною свободою, укладач індивідуальних програм, тактик і стратег в освітній індивідуальній траєкторії дитини, фахівець, що оволодів ІКТ та користується освітнім порталом з методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними он-лайн-ресурсами. І все це, на думку розробників концепції "Нова української школи", має зробити його вмотивованим [6].

Висновки. Інноваційна діяльність становить основу і зміст інноваційних освітніх процесів, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій.

Кожний педагог не повинен зупинятися у своєму зростанні. Бо кожна його зупинка — це крок назад. А учитель так багато означає для учнів, для їхнього розвитку, життя, для реалізації радикальних змін у навчальному-виховному процесі. Учні хочуть бачити особистість, яка притягує до себе, педагога, який ніколи не нашкодить, вихователя, який завжди їх зрозуміє та допоможе, громадянина, який плекає у них патріотичні риси.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с. (Альма-матер).
2. Житник Б. О. Імперативи педагогічної інноватики сучасної школи. Частина II / Б. О. Житник. - Х.: Вид. група “Основа”, 2015.- 96 с. - (Бібліотека журналу “Управління школою”; Вип. 10 (154)).
3. Калошин В. Ф. Адаптація молодого вчителя / Володимир Калошин. - К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. - 128 с. (Бібліотека “Шкільного світу”).
4. Керівник і керівництво: Інноваційні підходи / упоряд. Людмила Галіцина. - К.: Шк. світ, 2011. - 112 с. - (Бібліотека “Шкільного світу”).
5. Лозінська О. Шляхи розвитку творчого потенціалу вчителя : Круглий стіл / О. Лозінська // Методист. - 2016. - № 1. - С. 59-63.
6. Нова українська школа [Електронний ресурс] / Режим доступу до ресурсу: mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../ua-sch-2016

Смила Й.

СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Психологічна культура сучасного вчителя явище складне і багатогранне. Важливою складовою досягнення позитивних результатів є об'єктивна інформація щодо учасників виховного процесу. Нами проводиться системне дослідження особливостей розвитку, цінностей, професійних намірів старшокласниць. Перспективи європейської інтеграції, глобалізація з особливою гостротою ставлять питання про порівняльні дослідження цієї проблеми в різних країнах. Ми підготували інформаційний лист - звернення до вчителів, вчених, батьків. Подібні запитання стануть частиною розгорнутої анкети для старшокласниць, що дозволить виокремити актуальні питання методичного забезпечення виховної роботи. Приклади запитань: 1. Хто, на Вашу думку, є авторитетом для сучасних старшокласниць? 2. Які позитивні та негативні якості притаманні для сучасних старшокласниць? 3. Що необхідно змінити у вихованні сучасної молоді? 4. Які загрози для дівчат існують у сучасному світі? 5. Які професії найбільш престижні серед дівчат?

Вже перші, попередні результати заставляють задуматися над сучасними проблемами виховної роботи. Наприклад, на думку викладачів українських ВНЗ серед авторитетних людей для сучасних старшокласниць домінуватимуть насамперед

батьки, відомі особистості, вчителі, друзі. Серед позитивних якостей виокремлено мобільність, сміливість, ерудованість. Як недолік підкреслено надмірну розкутість, егоїзм, залежність від соціальних мереж. Пропозиції щодо змін у вихованні старшокласниць різноманітні, починаючи від більшої уваги до релігійного виховання, психологічного захисту і завершуючи цілеспрямованою підготовкою до сімейного життя, готовністю до усвідомленого професійного вибору. У числі загроз названо нерозуміння особистісного розвитку, помилки у підготовці до професійного вибору, нерозбірливість у стосунках. У числі престижних професій переважають економічні спеціальності, модельний бізнес, сфера обслуговування.

Комплексні дослідження, проведені на засадах компаративістики, дозволять зрозуміти закономірності світу дівчат і хлопців, доповнять перелік розділів для педпсихології, підвищать ефективність педагогічної діяльності.

УДК 37.014

Сокол М. О.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У ХХ ст. спостерігаємо тенденцію уточнення і систематизації понятійно-категорійного апарату педагогічної науки, який здійснюється завдяки «створенню власної педагогічної точки зору» на наукові поняття педагогіки, а також абстрагує уже існуючу термінологію. Понятійно-термінологічна система теорії виховання значною мірою змінює зміст понять (особливо основне – виховання), а також корегує системні відносини, що зумовлюються різними чинниками. Така рухливість та гнучкість системи базових понять неодноразово піднімалась у наукових колах і, як наслідок, вони трактували це явище як понятійна проблема. Разом з тим, деякі дослідники проаналізувавши поняття «виховання», зазначали про наявність понад сто його визначень [11]. І. М. Кантор, який досліджував понятійну систему педагогіки, вказував на характерну протягом років невизначеність поняття «виховання» як в радянській, так і в зарубіжній педагогіці [3, с. 20–31].

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема експлікації поняття «виховання» у педагогічній науці була предметом дослідження великого загалу науковців. На особливу увагу заслуговують наукові розвідки І. М. Кантора, Н. В. Кузьминої, В. І. Гініцинського, П. Н. Груздева, Д. М. Ушакова, І. А. Каїрова, І. В. Кічевої, М. Б. Євтуха, та ін.

Метою статті є розкриття актуальних проблем експлікації поняття «виховання» у професійній діяльності педагога.

Цілком очевидним є той факт, що процес пізнання не має меж, тому ознак поняття може бути багато, проте наука повинна виокремлювати чітке формулювання тих дефініцій, які дозволяють відрізнити одне поняття від іншого. Історія розвитку педагогічної думки у нашій країні свідчить про те, що поняття «виховання» розвивалося з плином часу, звідси ми можемо простежити розвиток його дефініції, а також зміни його значень у ХХ ст.

Варто зазначити, що такі складові «виховання» як: суспільне явище, вид діяльності, філософський конституент є основними причинами різноманітних трактувань цього поняття, що у свою чергу зумовлює різноаспектність його експлікації. Водночас, упродовж перших чотирьох десятиліть ХХ ст. поняття «виховання» зазнало змін, оскільки: у визначеннях поняття «виховання» почала прослідковуватись його основна функція – передавання у процесі виховання досвіду старших поколінь – підростаючим; виховання розглядалося у широкому та вузькому розумінні; провідне місце серед впливових чинників щодо особистості у процесі

виховання надавалося соціальному фактору; визначились ідеали виховання (всебічний розвиток особистості, виховання колективіста, патріота, інтернаціоналіста тощо); розширився зміст поняття «об'єкт виховання» (діти, дорослі, колектив); пропонувалися нові організаційні форми та засоби виховання (соціалістичне змагання, суспільно корисна праця тощо); декларувалася взаємодія, взаємоповага, взаємозбагачення всіх учасників виховного процесу; завуальовано культивувалися ідеї авторитарного виховання.

Зважаючи на згадані компоненти, що характеризують насамперед структуру і зміст педагогічного поняття Г. Н. Рівлін (Rivlin H. N.) в «Енциклопедії сучасної освіти» (1943 р.) визначає його як: «процес і можливість змінити людину на особистість» [10, с. 23]. До того ж, П. Н. Груздев пропонує розглядати його дещо по-іншому, зважаючи передусім на тогочасну державну комуністичну політику, тому поняття «комуністичне виховання» і власне «виховання» автор ставить в один синонімічний ряд і дає таке визначення: «виховання, комуністичне виховання – це цілеспрямована суспільна діяльність, зміст якої – догляд за розвитком підростаючого покоління, передача розуму і засвоєння у конкретній системі і формі накопиченого досвіду, необхідного для подальшого розвитку і на завершення формування суспільної поведінки» [2, с. 12].

«Педагогічна енциклопедія» (1964 р.) та навчальні посібники з педагогіки періоду 60-80-х рр. з незначними розбіжностями у формулюванні трактують комуністичне виховання наступним чином: «... це цілеспрямоване формування всебічно розвинених і свідомих людей, які гармонійно поєднують у собі духовне багатство, моральну чистоту, фізичну досконалість; в процесі комуністичного виховання відбувається створення марксистсько-ленінського світогляду, становлення комуністичної спрямованості особистості» [7, с. 293]; «провідна роль належить педагогу, що розробляє програму спільної мети комуністичного виховання» [6, с. 7].

Д. М. Ушаков у «Тлумачному словнику» також дотримується думки, що оптимальним для аналізу поняття «виховання» є виділення двох структурних визначень: «1. Систематичний вплив на розвиток дитини. 2. Володіння навичками, що відповідають запропонованих середовищем вимогам» [8, с. 81]. І. А. Каіров стверджує, що «виховання» – це «цілеспрямований, планомірний розвиток фізичних, розумових здібностей дітей, оволодіння знаннями і практичними вміннями, формування у них наукового, матеріалістичного світогляду і комуністичних рис особистості» [6, с. 14]. До того ж, І. Т. Огородніков стверджує, що «виховання – процес вироблення в учнів комуністичної свідомості, поведінки і розвитку їх пізнавальних і творчих здібностей і талантів і воно включає пізнання життя та формування відносин та поведінки у житті» [4, с. 11]. Спроба визначити склад дефініцій поняття «виховання», розпочата у 80-ті роки Н. В. Кузьміною та В. І. Гінецинським, звузила багатоаспектність «виховання» як явища суспільної практики, хоча і не надала остаточного його формулювання [4, с. 60]. У «Педагогічному словнику» С. У. Гончаренко поняття «виховання» трактує як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів» [1, с. 112].

Отже, ми дійшли висновку, що детермінація поняття «виховання» розвивається протягом останніх десятиліть в наступних дефініціях: від впливу на особистість, управління нею та її формування у педагогічній взаємодії, співпраці, сприяння, життєтворчості. Поява цих слів у його визначенні свідчить про уточнення змісту поняття: розширенні його семантичної бази, зміні характеру педагогічної діяльності. Відтак, можливість закріплення в педагогічній термінології таких небажаних в трактуванні «виховання» дефініцій, як життєздатність, пристосування, виживання,

демонструє порушення наступності відображення інваріантного змісту поняття в його нових інтерпретаціях.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Груздев П. Н. Педагогика. Учебник для высших педагогических учебных заведений / П. Н. Груздев. – М.: Учпедгиз, 1940. – 623 с.
3. Кантор И. М. Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
4. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Категориальный анализ понятия воспитание / Н. В. Кузьмина // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного методологического семинара. – М.: Ротапринт, 1976. – Ч. 1. – С. 60–62.
5. Огородников И.Т. Педагогика / И. Т. Огородников. – М.: Знание, 1968. – С. 11.
6. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983. – 608 с.
7. Педагогика. Учебник для педагогических институтов / под ред. Каирова И. А. – М.: Учпедгиз, 1956. – 434 с.
8. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. / [гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров]. – М.: Советская энциклопедия, 1964 - 1968. – Т. 1 : А – Ж. – 1964. – 608 с.
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь Ушакова / Д. Н. Ушаков. М.: Просвещение, 1935-1940. – 425 с.
10. Encyclopaedia of modern education / Ed. by Rivlin H. N. – New York: F. Hubner and Co., 1943 – 453 p.
11. Vanya I. O metodologických problemech v rozvoji pedagogické teorie / I. O. Vanya – Sladkovice: Pedagogika, 1962. – № 3. – 254 s.

УДК 378.064.4 – 021.68(45)

Соловей М. В.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ СКЛАДОВІ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Відповідно до ст. 47 чинного Закону України «Про освіту» [1] підвищення кваліфікації це процес спрямований на підвищення рівня особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття нових знань і умінь у межах професійної діяльності. Основною інституційно формою підвищення кваліфікації залишаються курси, які педагогічний працівник зобов'язаний проходити один раз у п'ять років, як правило на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Такий термін зумовлений нормами Типового положення про атестацію педагогічних працівників.

Зважаючи на завдання, які стоять перед сучасною школою і які у відповідь до суспільного процесу постійно змінюються, створення умов для підвищення кваліфікації є надважливим завданням.

На основі відомих досліджень та практики виділяємо наступні організаційні складові курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників: 1. Суб'єкти освітнього процесу (слухачі і науково-педагогічні працівники) 2. Зміст навчального процесу 3. Науково-методичне забезпечення. 4. Ресурсний потенціал інституту 6. Планування та управління курсами.

Основними суб'єктами підвищення кваліфікації в інституті є слухачі, педагогічні і науково-педагогічні працівники. Формування контингенту слухачів

складається з кількох етапів: 1). Попереднього вивчення і прогнозування кількісного складу педагогічних працівників; 2). Поточного замовлення і уточнення показників фактичного контингенту слухачів; 3). Погодження та затвердження показників фактичного контингенту слухачів і плану графіку курсів на наступний рік; 4. Аналізу виконання плану-графіку курсів.

Щороку в інституті підвищують кваліфікацію від 6 до 8 тис. слухачів.

Станом на 01. 01. 2017 р. в інституті на штатних посадах викладачів кафедр працює 35 науково-педагогічних працівників, з них 25 з науковими ступенями та/або вченими званнями що складає 82% і в цілому відповідає нормативним вимогам надання освітніх послуг у сфері підвищення кваліфікації.

Підбираючи науково-педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації до уваги беремо не лише наявність наукових ступенів та вчених звань, а й досвід роботи у навчально-виховних закладах дошкільної, загальноосвітньої і позашкільної освіти.

Таблиця 1.

Цикл дисциплін, спецкурсів, тренінгів закріплених за кафедрами (станом на 01. 01. 2016)

Назва кафедр	Цикл дисциплін
Педагогіки і психології	Психологія і педагогічна інноватика, соціальна педагогіка і психологія, спеціальна педагогіка, психологія і педагогіка інклюзивної освіти
Теорії і методики дошкільної та початкової освіти	Педагогіка, психологія і методика дошкільної і початкової освіти
Теорії і методики суспільно-гуманітарних дисциплін освіти	Суспільно-гуманітарні дисципліни і методика їх вивчення у школі
Теорії і методики природничо-математичних дисциплін	Природничо-математичні дисципліни і методика їх вивчення у школі
Менеджменту освіти	Менеджмент, Маркетинг освіти, Організація виховної роботи в школі Методична робота в освіті

З метою ефективного використання наукового і творчого потенціалу науково-педагогічні працівники об'єднані у кафедри зі спеціальної фахової (методичної) підготовки за якими відповідно до освітніх програм і навчального плану закріплені ті чи інші дисципліни, спецкурси, тренінги (таблиця 1.)

Розробка змісту освітнього процесу здійснюється відповідно до методичних рекомендацій щодо складових галузевих стандартів вищої освіти [2] і включає: підготовку освітніх програм – навчальних планів – робочих програм і навчальних планів.

Відповідно до Закону “Про вищу освіту”, щодо зменшення навантаження викладачів до 600 год./рік. впродовж 2015-2016рр оптимізовано навчальні плани здійснено тематичне укрупнення модулів, вилучені окремі вибіркові спецкурси, контрольні заходи, тощо.

Інститут має достатній ресурсний потенціал для проведення курсів підвищення кваліфікації на високому рівні. База технічних засобів навчання складається з 117 одиниць комп'ютерної, 6-ти проекційної, 4-відео-, 2-фото та 1-аудіо- техніки. Наявні технічні засоби навчання дозволяють створювати інформаційні матеріали у цифровому

форматі та перетворювати інформацію у цей формат з інших (для виготовлення презентацій, що висвітлюють діяльність інституту та закладів освіти області).

Для оперативного обміну інформацією, забезпечення дистанційного навчання вчителів, проведення вебінарів, селекторних нарад, конференцій з питань освіти в інституті змонтовано і активно використовується термінал **Connect 8.0**.

Планування і управління курсами здійснюється за допомогою відповідних методів (способів та прийомів) впливу на організаційні структури і виконавців з метою досягнення поставленої мети. Насамперед зосереджемо увагу на підготовці організаційно-розпорядчої та планово-облікової документації.

Розглянуті складові є предметом постійної уваги в організації курсів підвищення кваліфікації. Вони впливають на хід навчального процесу, як комплементарно, так і покомпонентно, залежно від структури, кількісних і якісних характеристик груп.

Розгортаючи курси підвищення кваліфікації на основі вищезначених складових доцільно враховувати й психолого-педагогічні особливості навчання дорослих за основними ознаками виявлення, а саме: спільну діяльність на основі досвіду слухача і використання його як джерело навчання, мотивація до самореалізації слухача, створення умов для негайного застосування знань умінь, якостей, рішення важливої життєвої проблеми слухача, і таке інше. Важливою складовою при цьому є використання активних та інтерактивних методів, ділових та рольових ігор, проектного навчання, методів “case-stude”, тощо.

Література

1. Закон України «Про освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Частина 1. – К.: ЗАТ «Нічлава, 2003» С. 42–72. / *ZakonUkrainy «Proosvitu» //Zahalnaseredniaosvita. Zbirnyknormatyvno-pravovykhdokumentiv. Chastyna 1.* – К.: ЗАТ «Nichlava, 2003».

2. Методичні рекомендації з розроблення галузевих стандартів вищої освіти компетентісний підхід: (Укладачі В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець та інші) – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

3. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.

4. Соловей М. В. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації педагогічних працівників – пріоритетний напрям роботи інституту післядипломної педагогічної роботи / М. В. Соловей // Післядипломна освіта в Україні № 1 – 2015 р. – С. 45–50.

УДК 371.13

Сотніченко І. І.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Сучасній світ потребує громадянина і працівника, який мислить, уміє прогнозувати, ризикувати, експериментувати, бути відкритими до змін та нових можливостей [1], готовий до вирішення складних життєвих завдань, постійного самонавчання, керування власним майбутнім. «Ключова мета освіти – підготувати школярів до дорослого життя; допомогти їм нагромадити розумові, емоційні, соціальні й стратегічні ресурси, щоб гідно приймати виклики й долати невизначеність і труднощі [6, с. 117]. Вирішити такі завдання має впровадження системи компетентісно-орієнтованої освіти, а створити відповідне середовище – задача педагогічного колективу навчального закладу, центральною фігурою в якому є вчитель.

«Ні розмір класу, ні соціальне становище учнів, ні умови навчання, ні інші чинники не мають такої ваги, як учитель, який надихає учнів навчатися». [6, с. 108]

Основна увага науковців, як показує аналіз наукових джерел, приділяється питанню запровадження компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів у системі вищої педагогічної освіти. Значно менша кількість наукових досліджень призначена проблемі професійного розвитку педагога на засадах означеного підходу в системі післядипломної освіти (Л. Ніколенко, І. Олійник, В. Химинець та ін.) і практично відсутні наукові роботи, у яких розглядаються питання підготовки педагогів-фахівців до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Мета дослідження – проаналізувати стан готовності педагогічних працівників до діяльності в умовах компетентнісно орієнтованої освіти та визначити особливості теоретичної і прикладної підготовки вчителів до такої практики.

Проведене впродовж трьох років анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації – учителів філологічних та природничо-математичних дисциплін, директорів навчальних закладів та заступників директорів з навчально-методичної та навчально-виховної роботи (усього понад 300 респондентів), метою якого було виявлення рівня готовності педагогічних працівників до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, показало, що 48% педагогів вважають себе готовими до такої діяльності, 47% відзначили свою готовність як часткову і зовсім незначним (5%) виявився відсоток тих, хто вважає себе неготовим. При цьому необхідно зазначити, що більшість із тих, хто визнав свою готовність, не змогли назвати ні ключові, ні предметні компетентності, ні навести приклад конкретного завдання, побудованого на засадах компетентнісного підходу, що свідчить про не сформованість чіткого уявлення про сутність компетентнісно орієнтованої освіти та особливості її реалізації в загальноосвітніх навчальних закладах. Отримані результати дають підстави для твердження про часткову готовність або неготовність до реалізації компетентнісного підходу переважної більшості чинного педагогічного корпусу.

«Нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін» [4, с. 16]. Виховати особистість, патріота, інноватора може лише особистість, патріот, інноватор. Нова школа може відбутися, якщо реальні перетворення відбудуться не в нормативних документах, а в першу чергу – в головах та душах людей, які навчають.

Вчитель нової школи потребує спеціальної підготовки і чекає на неї. В проекті «Нова школа» зазначається, що буде збільшено кількість моделей підготовки вчителя, диверсифіковані форми підвищення кваліфікації: курси при ІІПО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта [4]. Але найважливішим залишається зміст.

Реформування освітнього простору передбачає зміни у сутності і формах педагогічної діяльності, перебудови логіки викладання предмета зі предметоцентричної на педоцентричну, засвоєння сучасних технологій, форм і методів роботи, які повинні базуватися на особистісно-орієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходах.

Суттєвих змін має набути організація освітнього процесу, який повинен ґрунтуватися на самостійній роботі учнів, що передбачає вміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, аналізувати, оцінювати та використовувати для отримання нових знань, вирішення навчальних та життєвих проблем. Вчитель – коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини [4]. Вчитель стає організатором творчого процесу, керівником розумової та дослідницької діяльності учнів, консультантом у їхній самостійній роботі, створює навчальний комунікаційний простір, допомагає процесу учіння в ході індивідуальної і групової

роботи. Учитель має оволодіти методиками управління освітнім процесом, овоїти психологію групової динаміки тощо [4].

Ще одним важливим аспектом діяльності вчителя в умовах нової школи є професіоналізм педагогічного спілкування, основою якого стає суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво, яке можливе за умови розуміння педагогом психології, інтересів та мотивів поведінки дитини, врахування в діяльності вікових особливостей учнів, особливостей характеру, темпераменту, пам'яті, істотних розходжень у швидкості засвоєння матеріалу, в образному та логічному мисленні, працездатності, зацікавленості предметом, стилі навчання. Вміння індивідуально моделювати процес навчання і виховання, з урахуванням змін, що відбуваються в особистості, яка розвивається, та її психологічної природи, – одне із важливих професійно значущих умінь вчителя нової школи, що потребує відповідної підготовки засобами психологічної науки.

Вивчення навчальних дисциплін буде відбуватися шляхом генералізації та інтеграції знань на основі фундаментальних ідей, законів науки, що сприяє формуванню в учнів погляду на світ як на єдине взаємозв'язане ціле, вміння бачити і розуміти його глобальні проблеми і способи їх розв'язання. Потреба інтеграції змісту навчання передбачає відповідні вимоги до вчителя-предметника: вільне володіння основними філософськими категоріями і поняттями, методами наукового пізнання; достатній рівень знань зі споріднених предметів; високий рівень загальної ерудиції та культури.

«...досвідчені вчителі виконують чотири головні ролі: вони зацікавлюють, заохочують, сподіваються й мотивують. [6, с. 111].

На основі результатів дослідження зроблено такі **висновки**:

- реформування освітньої системи України через впровадження компетентнісно орієнтованої освіти потребує спеціальної підготовки педагогів до діяльності в нових умовах;
- моделі, форми та методи такої підготовки мають бути диверсифіковані;
- процес підготовки повинен бути системним і неперервним, оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві та освітньому просторі, активно впроваджувати найкращі світові практики;
- в процесі підготовки необхідно забезпечити пріоритет психолого-педагогічної та процесуально-діяльнісної підготовки над предметно-методичною;
- робота з підвищення рівня професійної майстерності вчителя нової школи має стати обов'язковою на всіх рівнях підвищення кваліфікації за першістю самоосвітньої діяльності педагога.

Література

1. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос / Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bookland.com/download/9/97/97392/sample.pdf>
2. Митник О. Психолого-педагогічні засади підготовки вчителя у системі післядипломної освіти до реалізації компетентнісного підходу / Олександр Митник // Рідна школа. – К., 2013. – №11. – С. 42–44.
3. Ніколенко Л. Компетентнісний підхід до розвитку професіоналізму педагога в системі післядипломної освіти / Лідія Ніколенко / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iprobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/ /5/stattia_Nikolenko.pdf
4. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
5. Олійник І. М. Особливості впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в післядипломній освіті / І. М. Олійник // Компетентно орієнтована освіта: досвід,

проблеми, перспективи: міжнародна наук.-практ. конф., 5-6 листоп. Т. 2. – Донецьк, 2008. – с. 162–167.

6. Робинсон К. Школа майбутнього Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Кен Робінсон, Лу Ароніка / Переклад з англ. Г. Лелів. – Львів: Літопис, 2016. – 258 с.
7. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / Василь Химинець / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>

УДК 159.9.075

Столярчук О. А.

ДИНАМІКА РЕФЛЕКСИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРОВІДНОЇ РИСИ ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Підготовка висококваліфікованого сучасного вчителя з потужним креативним потенціалом передбачає становлення його суб'єктності як провідної професійно значущої якості. Чинником і одночасно критерієм цієї суб'єктності постає психологічна культура особистості майбутнього педагога. Знаряддя формування психологічної культури студента є рефлексія, стійкі характеристики якої визначають функціонування рефлексивності як його особистісної якості. Розвинена рефлексивність є вагомим чинником продуктивності фахового становлення студента педагогічного ВНЗ, а згодом запорукою успішної професійної адаптації вчителя-початківця та платформою його фахової самореалізації та постійного самовдосконалення. Таким чином, вивчення специфіки формування рефлексивності майбутніх педагогів на етапі їх фахового навчання є актуальним завданням психологічної науки.

Проблеми рефлексії та рефлексивності як виявів психічної активності особистості вивчали зарубіжні та вітчизняні психологи Я. М. Бугерко, С. В. Волканевський, О. К. Дусавицький, Є. В. Заїка, О. І. Зимовін, Д. О. Леонт'єв, А. В. Карпов, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, В. В. Рибалка, С. Л. Рубіншейн, І. М. Семенов, Ю. В. Синягін, С. Ю. Степанов, А. В. Фурман, В. Д. Шадріков, Г. П. Щедровицький та ін. Завдяки цим дослідженням утворився ключовий науковий тезаурус, спрямований на тлумачення понять рефлексії, рефлексивності, рефлексивної компетентності, рефлексивної культури, рефлексивного потенціалу, рефлексивної позиції тощо. Водночас на тлі численних досліджень інтелектуальних аспектів рефлексії студентів менш вивченими залишаються питання її особистісних проявів, що і стало предметом нашого дослідження.

Метою роботи є аналіз результатів дослідження динаміки рефлексивності майбутніх учителів під час фахового навчання.

Рефлексія супроводжує розвиток та функціонування психіки людини, стаючи провідним механізмом рефлексивності. Як слушно зазначають вітчизняні дослідники Є. В. Заїка та О. І. Зимовін, рефлексія – окремий акт психічної діяльності, що спрямовується особою на себе, а рефлексивність – загальна здатність особистості якісно здійснювати акти рефлексії [1, с. 95]. Стаючи особистісною якістю, рефлексивність забезпечує усвідомлення і регуляцію суб'єктом своєї діяльності. Російський психолог В. Д. Шадріков наголошує на думці, що рефлексивність як особистісна якість сприяє успішному виконанню діяльності, спрямовуючи процес мислення, організовуючи його та керуючи ним. Особистість через свою якість рефлексивності стає здатною керувати вирішенням завдань, ходом своїх думок [3, с. 137].

Формування рефлексивності як стійкої особистісної якості має поетапний характер, що передбачає накопичення рефлексивної компетентності, на підґрунті якої формується рефлексивна позиція (стійкий самоаналіз зовнішніх і внутрішніх психічних проявів), яка, в свою чергу, активізує становлення рефлексивної культури (готовності та здатності переосмислювати та реконструювати особистий досвід та гнучко впроваджувати його у діяльність).

Рефлексивність є багатограним психічним феноменом, що розповсюджується на різні види діяльності. Науковці І. М. Семенов і С. Ю. Степанов, в залежності від того, яка саме предметна діяльність рефлексується і перетворюється людиною, виокремлюють такі типи рефлексії, як інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна [2]. Не заперечуючи вагомості кожного з вищезгаданих типів для навчально-професійної діяльності студента, наголосимо на провідній ролі саме особистісної рефлексії, яка стає дієвим механізмом професійного становлення майбутнього педагога.

Предметом нашого дослідження стало вивчення динаміки особистісної рефлексії студентів, що здобувають педагогічну спеціальність, засобами опитувальника самооцінки онтогенетичної рефлексії (М. П. Фетискін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов). Оскільки мова йде про онтогенетичну рефлексію, то досліджується здатність особистості до самоаналізу досвіду та впливу результатів рефлексії на подальше самоставлення та поведінку. Під час діагностики використовувались три градації: нерозвинена рефлексія, що стає причиною схильності особистості до повторення помилок; розвинена рефлексія з переважанням негативного змісту (зацикленістю на попередніх помилках); розвинена рефлексія з домінуючим позитивним наповненням (конструктивне опрацювання життєвого досвіду). Узагальнені результати дослідження відображені у таблиці 1.

Табл. 1

Показники рефлексії майбутніх педагогів (у %)

Рівні рефлексії	Кількість носіїв					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Не розвинена	0	4	0	2	3	0
Розвинена з негативним змістом	61	65	71	69	66	72
Розвинена з позитивним змістом	29	31	29	29	31	28

Загальною тенденцією щодо студентів всіх курсів є низька кількість (або й відсутність) носіїв нерозвиненої рефлексії, що свідчить про сприятливе підґрунтя для розвитку рефлексивності майбутніх учителів. Водночас зафіксовано переважання рефлексії з фіксацією на негативному онтогенетичному досвіді студентів всіх курсів. Піковими у цьому контексті постають 3 та 6 курси, де більшість студентів переживають нормативні кризи їх фахового навчання – кризу апробації та кризу ідентифікації відповідно. Натомість 2 та 5 роки навчання характеризуються сприятливими тенденціями зростання кількості носіїв рефлексії домінуючого позитивного змісту. Загалом динаміка задіяності рефлексії та розвитку

рефлексивності майбутніх учителів має дещо деструктивні ознаки, оскільки зростає вибірка студентів з переважанням негативного наповнення рефлексивних процесів, особливо на випускних – четвертому і шостому курсах.

Застосування кореляційного аналізу дозволило встановити впливовість рефлексивності студентів та значущих характеристик їх професійного становлення. Встановлено обернені кореляції рефлексивності з рівнем професійного становлення студентів ($r = -0,297^{**}$) (r – значення коефіцієнту Пірсона, статистична значущість – « ** » – $p \leq 0,01$) та окремими компонентами професійного становлення: цілями ($r = -0,195^{**}$), ресурсами ($r = -0,329^{**}$), Я-концепцією ($r = -0,240^{**}$). Відповідно, конструктивний самоаналіз сприяє оптимізації професійного становлення майбутніх учителів, водночас їх успішне фахове становлення зменшує негативне наповнення рефлексивних процесів.

Таким чином, проведене діагностичне дослідження засвідчило значущість рефлексії для професійного становлення майбутніх учителів. Сприятливим є саме домінуючий позитивний зміст рефлексії студентів, який стає платформою для розвитку рефлексивності як професійно значущої якості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні зв'язків рефлексивності з іншими професійно значущими якостями особистості майбутніх фахівців, зокрема з гнучкістю, синергійністю та спрямованістю на самоактуалізацію.

Література

1. Заїка Є. В. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є. В. Заїка, О. І. Зимовін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 90–97.
2. Семенов І. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35–42.
3. Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся / В. Д. Шадриков // Психология. Психология образования: журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9 – № 4. – С. 133–144.

УДК 316.45:305+364.28

Стрияк О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У сучасних наукових дослідженнях доволі часто намагаються розглянути процес формування особистості як представника певної статі, якому характерні якості, які свого роду є визначальними у змісті поведінки особи як чоловіка чи жінки, хлопчика чи дівчинки.

Така зацікавленість проблемою гендерної соціалізації спричинена, в першу чергу тим, що вимоги сучасного світу до формування гармонійної особистості не можуть бути виконані без урахування психологічної статі дитини. Саме через те, що категорія статі є однією з найважливіших історико-культурних соціальних проблем обрана тема є досить актуальною.

Гендерна соціалізація, як складова частина загального процесу соціокультурного розвитку суспільства, є однією з найменш досліджених проблем в соціології. Такий стан справ зумовлений: 1) гендерологія відносно нова самостійна галузь наукового знання; 2) складність проблеми гендерної соціалізації пов'язана біосоціальною природою гендеру і вимагає міждисциплінарного підходу.

Особливості статевої соціалізації й психосексуального розвитку дитини досліджено в роботах Г. Васильченко, Т. Говорун, В. Кагана, І. Кона, В. Романової, В. Слєпкової та ін. Питанням статевого виховання дітей різного віку присвячено

праці Д. Ісаєва, В. Карткова, Д. Колесова, В. Кочеткова, В. Кравця, Ю. Орлова, Н. Сельверової, А. Хрипкової та ін.

Проблемами гендеру та гендерних стереотипів займалися Е. Алексеева, Ш. Берн, У. Липпман, П. Шихирев, Д. Широков та ін. Соціокультурний підхід до проблеми гендерної соціалізації простежується у працях П. Бурдье, О. Вороніної, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, О. Рябова та ін.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні поняття «гендерна соціалізація» та виявленні особливостей гендерної соціалізації сучасної молоді.

Під поняттям гендерної соціалізації в науковій літературі розуміють формування статевої ідентичності особистості – єдності поведінки й самосвідомості індивіда, який співвідносить себе з певною статтю й відповідає вимогам певної соціальної ролі [2; 5]. Гендерна соціалізація є процесом засвоєння норм, правил поведінки, установок, що відповідають культурним уявленням про ролі, положення і покликання чоловіка і жінки в суспільстві [2]. Основою гендерної соціалізації є гендерні стереотипи. Вони допомагають підтримувати існування гендерних ролей, норм, моделей поведінки і мислення, прийнятих в культурі. Тому гендерна соціалізація – це процес засвоєння індивідом культурної системи гендера, своєрідне соціокультурне конструювання відмінностей між чоловіками і жінками того суспільства, в якому він живе [4].

Науковцями виділено такі основні механізми здійснення гендерної соціалізації: диференціальне посилення, коли прийнята гендерно-рольова поведінка заохочується, а неприйнята – карається соціальним несхваленням; диференціальне наслідування, коли молода людина вибирає статево-рольові моделі в близьких їй групах: родині, серед однолітків, у школі – і починає наслідувати прийнятну поведінку [2; 4].

Соціальні інститути чинять дуже вагомий вплив на гендерну соціалізацію дітей та молоді. У першу чергу, таким інститутом є сім'я, яка вважається основним і найважливішим агентом гендерної соціалізації, оскільки світосприймання маленької дитини формується спочатку переважно в її межах. Саме в сім'ї формуються перші уявлення про місце і роль чоловіка й жінки в сучасному світі, трансформується субкультурна диференціація статей і статево-рольових ідентичностей [1].

Підліткова стадія гендерної соціалізації виявляється вирішальною у формуванні гендерного типу особистості. Особливістю підліткового періоду є те, що до сім'ї приєднується такий інститут гендерної соціалізації, як школа, а провідною діяльністю стає спілкування з однолітками. В період статевого дозрівання посилюється гендерна сегрегація, яка загострює почуття належності до групи однолітків певної статі. В процесі спілкування в таких групах відбувається самоствердження підлітків та формування їх статевого «Я».

Крім сім'ї та середовища однолітків на особливості гендерної соціалізації дітей впливають інші соціальні інститути, зокрема освітні заклади. Вся система освіти спрямована на формування у дітей певної моделі соціального світу і моделі себе в цьому світі. Освіта – важливий інститут соціалізації взагалі і гендерної соціалізації зокрема. В закладах освіти молодь отримує різноманітні уроки гендерних відносин [4].

Орієнтація на жорстке відтворення традиційних стереотипів означає, що здібності хлопців і дівчат, які їм не відповідають будуть пригнічені і це призведе до збільшення кількості так званих «латентних жертв» соціалізації. Такими жертвами стають люди, які не вписуються в загальноприйняті норми, але яких система освіти все-таки змусила дотримуватися.

Варто відмітити, що сексизм шкільних підручників і гендерні стереотипи вчителів, які відтворюють патріархальні погляди на призначення чоловіків і жінок в

суспільстві можуть бути причиною внутрішніх конфліктів обдарованих підлітків та суттєво впливають на формування їх ціннісних орієнтацій [6].

На сучасному етапі існує ряд проблем, які стоять на шляху гендерної соціалізації молоді. Проблеми гендерної соціалізації починаються ще у сім'ї. Дослідження поведінки батьків у процесі соціалізації дітей зазвичай показують, що вона диференційована за статтю: хлопчикам надають більше свободи для дослідження оточуючого світу, ніж дівчаткам. Існує також диференційований розподіл домашніх обов'язків між хлопчиками і дівчатками. Відмінності між соціальними контекстами, в яких проходить дитинство хлопчиків і дівчаток, є причиною багатьох психологічних статевоїх відмінностей [3].

Ще однією проблемою є те, що середовищу однолітків як фактору гендерної соціалізації приділяється дещо менше уваги, ніж впливу сім'ї та школи. У підлітковому віці, коли авторитет батьків знижується, однолітки стають найважливішими об'єктами для наслідування.

Отже, процес гендерної соціалізації – явище складне і багатогранне. Сучасна молодь вимушена пристосовуватись до динамічних змін у суспільстві, які несуть за собою і ряд змін у погляді на гендерні стереотипи та статево-рольову соціалізацію. Сучасні інститути соціалізації покликані зробити процес гендерної соціалізації гармонійним, проте, у сучасному суспільстві існує ряд факторів, які є перешкодою на шляху до гармонійної гендерної соціалізації молоді.

Предметом подальшого дослідження може бути аналіз впливу соціально-психологічних чинників на процес формування гендерної ідентичності особистості.

Література

1. Галустян Ю. М. Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 7–13.
2. Говорун Т. В. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : [навч. посібник] / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.
3. Горностаї П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / В. П. Агєєва, В. В. Близнюк, І. О. Головащенко та ін. // Основи теорії гендеру: [навчальний посібник]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 132–157.
4. Козлов В. В. Гендерная психология : учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – СПб : Речь. – 2010. – 270 с.
5. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : монографія / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.
6. Мирошнеченко А. В. Основні інститути гендерної соціалізації підлітків / А. В. Мирошнеченко // Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – № 10. – К. : Фенікс, 2014. – С. 15–26.

УДК 378.091(477)

Тараваніна Н. Д.

ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ФОКУСІ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку важливим завданням для громадянина нашої держави є освітні зміни. Виклики сьогодення вимагають яскравої особистості вчителя, яка глибоко володіє компетентністю, вмє вдало використовувати різні наукові досягнення, керується новими педагогічними інноваційними технологіями та, зрештою, перебуває у постійному творчому пошуку. Сьогодні не втрачає своєї актуальності теза видатного

педагога В. Пачовського, зокрема «...Педагог повинен вічно творити і ніколи не повторюватись, він має творити нових людей, формувати через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [7]. З нашої точки зору, вчитель сучасного формату покликаний бути носієм нагромадження загальнолюдських цінностей, що найкраще проявляються в позакласній діяльності. Так, виховна робота з дітьми має здійснюватися на якісному новому рівні, з урахуванням соціальних викликів та освітніх загроз, необхідних потреб, прагнень тощо. Як зазначав Г. Ващенко, «основною проблемою всякої педагогічної системи є виховний ідеал...» [1]. Тому висвітлення цього питання є значущим для особистості педагога та водночас спрямоване на підвищення вимог до психолого-педагогічного й лінгвістичного забезпечення позакласної роботи у розрізі інновацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Термін «інновація» почав використовуватись у вітчизняній педагогіці на початку 90-х років ХХ ст. і набув поширення в освітньому середовищі. Загальні проблеми педагогічної інноватики досліджуються в працях В. Богданової, О. Іонової, В. Лугового, О. Попової, М. Поташник та ін. [3, 4, 6].

Ідеї впровадження освітньо-виховних інновацій у педагогічну практику досліджували ряд учених, таких як Н. Анісімов, Л. Ващенко, Л. Вікторова, І. Дичківська, М. Кларін, О. Остапчук, І. Підласий та ін. [2, 3, 6, 8]. Разом з тим проблема інноваційності у виховній роботі потребує подальшої прикладної розробки.

Метою статті є висвітлення інноваційних технологій як траєкторію до формування творчої особистості учнів у виховній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запровадження інновацій викликане процесами, що спостерігаються в освітніх закладах, зміною, концепцією та ставленням до навчально-виховного простору, а саме: вчителів, учнів, батьків, громадськості. Водночас варто розуміти, що в процесі навчального життя у дитини з'являються нові ідеї, думки, власні бачення завдяки створенню комфортного, творчого та інноваційного середовища педагогом [4].

З педагогічної точки зору І. Дичківської, інновації – це певні нововведення в конкретній галузі науки; інновація педагогічна – це процес становлення, поширення й використання нових засобів, методів і форм (нововведень) для розвитку тих педагогічних проблем, які досі розв'язували по-іншому [3]. У розумінні педагогів, зокрема А. Підласого та І. Підласого, інновація трактується як нововведення, що здійснюється в системі за допомогою її особистісних ресурсів [8].

Реалії сьогодення засвідчують про сприятливі умови для саморозкриття та саморозвитку творчого потенціалу особистості школяра засобами різних виховних впливів. Так, різні форми щоденної виховної діяльності – це «полігон для випробувань» різнопланових можливостей, ресурсів дитини, своєрідний соціально-психологічний тренінг, новий досвід, творча активність для самореалізації власного «Я» [4].

Вважаємо, що в інноваційній виховній діяльності варто активно застосовувати такі сучасні форми та методи виховної «активності», які б враховували вікові особливості учнів, а також спонукали їх до проявів ініціативності, відповідальності, завзятості та самостійності під час підготовки та проведення виховних заходів.

Ми солідарні з педагогічними позиціями вчених і акцентуємо увагу на використанні різних інноваційних технологій у виховній роботі, які підвищують рівень навчально-виховного процесу та водночас змістовий контент «забарвлюють» цікаво, оригінально та нестандартно. Насамперед:

- флеш-моб – (англ. flash mob – «спалахуючий натовп») – це заздалегідь спланована масова акція, зазвичай організована через сучасні засоби комунікації, в якій натовп людей (мобери) з'являються в громадському місці, виконує заздалегідь обговорені дії (сценарії), а згодом розходяться;

- квест – аматорське спортивно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями;

- літературна вітальня – форма виховної роботи, під час якої відбувається зустріч із поетом, ознайомлення з його творчістю певного стилю чи епохи;

- відверта розмова – форма виховного заходу, на якому відбувається розмова за обраною темою, яка потребує відвертості (за бажанням запрошуються фахівці певного профілю). Для її проведення педагогу необхідно пам'ятати про вимоги щодо організації: довірлива атмосфера у групі, комфортні умови, актуальність та важливість обраної теми;

- сократівська бесіда – колективні роздуми над життєвою важливою проблемою, де бажано використовувати музичний фон, репродукції картин, фрагменти з творів художньої літератури;

- колаж – форма проведення колективної творчої праці, в якій продемонстровано різні види техніки (вирізки із поліграфічних видань, малювання, тканина, фотографії, квілінг тощо);

- турнір ораторів – форма колективної групової справи, яку проводять у формі змагання з метою визначення серед учнів кращих у ораторському мистецтві;

- диспут – форма проведення виховної роботи, під час якої відбувається спілкування людей, які перебувають на різних ідеологічних, політичних, моральних позиціях. Це суперечка, зіткнення протилежних думок, яка завершується прийняттям одного рішення або баченням проблеми;

- інтелектуальна гра – форма проведення заходу із метою підвищення інтелектуального рівня учнів;

- публіцистична вистава – це монтаж різноманітних епізодів, сценічних жанрів, які при презентуванні набувають нового змісту;

- екологічний десант – форма проведення виховної діяльності, спрямованої на екологічний захист довкілля;

- краєзнавчий похід або гра-подорож – форма проведення колективного заходу, спрямованого на відпочинок колективу чи ознайомлення учнів з краєзнавчо-пізнавальними та краєвидами своєї місцевості.

Висновки. Отже, вищезазначені інноваційні технології необхідно активно та цілеспрямовано застосовувати у навчально-виховному процесі освітнього закладу. Ми можемо констатувати, що саме інноваційні технології у виховній діяльності підростаючої особистості мають низку переваг: високий рівень результативності в розумінні інформації, формування ключових компетентностей, налагодження конструктивних і толерантних взаємин між усіма учасниками навчально-виховного виміру.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. [Підручник для Виховників, учителів і Українських родин] / Г. Ващенко. – Брюссель – Торонто – Нью-Йорк – Лондон – Мюнхен : В-во Центральної Управи Спілки Молоді, 1976. – 208 с.
2. Ващенко Л. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. Ващенко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 40 с.

3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень Акад. пед. наук України. –К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Остапчук О. Інноваційні процеси в освіті: пошук істини триває : підручник для директора / О. Остапчук // Освіта. – 2003. –№4. – С. 3–8.
6. Попова О. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті / О. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
7. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938. — 248 с.
8. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. 1998. – №12. – С. 3–7.

УДК 378.14:371.212:159.9

Тарасова Т. Б.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність даної проблеми зумовлена реаліями та потребами сучасного навчально-виховного процесу. З виникненням нової освітньої парадигми, орієнтованої на особистість, зростають вимоги до педагога. Сьогодні крім знань в області предмету, який викладається, вчитель повинен мати цілу гаму спеціальних професійних умінь і навичок, насамперед пов'язаних із психологічною підготовкою. Вже не викликає сумніву твердження що основу педагогічної освіти становить психологічне знання як вчення про сутність людини і закономірності її розвитку.

Проблеми організації навчально-виховного процесу у відповідності до сучасних вимог досить докладно освітлюється у сучасній психолого-педагогічній літературі (Максименко С. Д., Болтівець С. І., Столяренко Л. Д., Бех І. Д., Семиченко В. А., Поліщук В. М., Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Бочелюк В. Й. та інші). В сучасних дослідженнях стверджується що, зміна ролі і місця особистості в навчально-виховному процесі призвела до підвищення вимог до психологічної компетентності вчителя, до підвищення якості психологічної підготовки майбутніх педагогів. Проте, вплив стилю викладацької діяльності на професійну підготовку майбутніх фахівців ще не знайшов достатнього висвітлення, що і зумовило вибір проблеми дослідження.

Узагальнюючи позиції методики викладання психології [1, 2, 3, 5,] можна впевнено стверджувати, що викладач психології повинен прагнути до того, щоб психологічні знання, одержувані студентами, не залишалися абстрактними і формальними, а перетворювалися у переконання, які будуть ефективно керувати їх майбутньою практичною педагогічною діяльністю. Однією з основних умов такого перетворення є реалізація в процесі викладання психології принципу активності, який "...полягає в тому, що ефективне засвоєння знань студентами і учнями відбувається тільки в тому випадку, коли вони проявляють самостійну активність у навчанні. Реалізація цього принципу може досягатися за рахунок: 1) формування потреби учнів у психологічних знаннях; 2) діалогічної форми навчання; 3) проблемного підходу в навчанні; 4) широкого використання практичних методів навчання" [2, с. 83]. Ефективну реалізацію цього принципу забезпечують активні методи навчання, "...що дозволяють організувати навчання як продуктивну творчу діяльність, пов'язану з досягненням соціально повноцінного продукту в умовах як спільної, так і індивідуальної навчальної діяльності" [3, с. 4–5].

Те як викладач проектує, організовує й оцінює навчально-виховний процес, як складаються його відносини з студентами залежить, головним чином, від вибору змісту навчальної інформації та адекватній йому системи провідних методів

організації навчально-виховного процесу [4]. Виходячи з загальної мети вивчення методики викладання психологічних дисциплін нами було проведено опитування студентів педагогічного ВНЗ. У відповідях на відкрите питання про найцікавіші та самі нецікаві теми в психології респонденти назвали 27 цікавих і лише 6 "нудних" тем. При цьому в кількісному відношенні серед цікавих тем практично не спостерігається домінування чогось конкретного. Найбільша кількість відповідей (15,6%) стосується проблем родини і сімейних відносин. На другому місці з кількісним показником по 7,8% виявилися проблеми девіантної поведінки та кризи підліткового віку. Третє місце (5,2%) зайняли проблеми міжособистісних конфліктів. Інші відповіді (63,6%) досить рівномірно розподілилися на 23 теми, які відносяться переважно до загальної та соціальної психології. На відміну від цікавих, нецікаві для студентів проблеми психології виявилися менш різноманітними, і серед них спостерігається явне домінування. Так найбільша кількість відповідей (62,3%) припадає на методологічні питання та "суху теорію". На другому місці виявилися проблеми історії психології (23,4%). Ці результати певним чином перегукуються зі сприйняттям студентами професійно-педагогічної значимості різних проблем психології.

У відповідях на відкрите питання про найбільш і найменш значимі для подальшої педагогічної роботи знання з психології було названо 10 значимих і 6 малозначимих тем. Найбільше високо майбутні педагоги оцінюють професійну значимість інформації з вікової психології (42,3%) і з психології спілкування (23,4%). Достатня увага приділена і загальній психології (11,7%). У цих результатах нас дуже дивує і насторожує практично повна відсутність відповідей, що стосуються педагогічної психології. У перерахуванні найменш професійно значимої психологічної інформації перше місце впевнено займають відомості з області історії психології (50,0%) і методологічні питання (29,9%).

Для з'ясування частоти використання різних методів у викладанні психології було запропоновано відповідне закриті питання, результати відповідей на яке представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка студентами частоти використання основних методів викладання психологічних дисциплін (у %)

Метод	Частота використання			
	Ніколи	Рідко	Часто	Дуже часто
Проблемні ситуації		63,7	36,3	
Тренінги		79,3	20,7	
Програмований контроль		13,0	83,1	3,9
Творчі дискусії		70,1	28,6	1,3
Рольові ігри	1,3	83,1	15,6	
Конспектування та реферування літератури			59,8	40,2
Самостійні творчі завдання		66,3	33,7	

Як видно, на думку студентів, активні методи викладання психології використовуються, але не є досить розповсюдженими.

Результати відповідей на питання, де респонденти повинні були назвати по три найбільш і найменш захоплюючих методи, певною мірою можна було передбачити. Дійсно, більшість студентів віддали перевагу активним методам навчання: тренінгам (75,4%), рольовим іграм (64,1%), проблемним ситуаціям (57,7%), і дискусіям (53,8%).

Однак, при цьому показовим є досить низькі показники популярності самостійних творчих досліджень (11,5%). Ми можемо висловити припущення, що найбільш популярні активні методи навчання, все-таки організуються і проводяться при обов'язковій участі викладача. Ті ж методи, які потребують переважно самостійної пошукової активності студентів створюють для них значні утруднення і тому не увійшли до числа найбільш захоплюючих. Серед найменш цікавих, з погляду студентів, методів викладання психології виявилися саме традиційні методи: конспектування (89,7%) і реферування літератури (87,1%), а також програмований контроль знань (44,9%). Такі результати, звичайно, були очікуваними, але нас не може не насторожувати, що до незахоплюючих методів викладання психології студенти віднесли і самостійні наукові дослідження (19,2%).

Отримані результати дозволяють визначити завдання подальшого дослідження проблеми зв'язку стилю викладання психологічних дисциплін з підготовкою майбутніх педагогів до професійної діяльності. По-перше, виявити співвідношення безпосередніх і опосередкованих інтересів студентів педагогічного ВНЗ до психології. По-друге, досліджувати особливості ставлення до психологічної підготовки майбутніх педагогів залежно від спеціальності навчання та простежити динаміку його показників по курсах навчання. І, по-третє, установити кореляцію цих показників зі стилем педагогічної діяльності викладача психології.

Література

1. Двіжона О. В. Методика викладання психології. /О. В. Двіжона, І. С. Руснак – Чернівці: Рута, 2006. – 232 с.
2. Карандышев В. Н. Методика преподавания психологии. / В. Н. Карандышев – СПб.: Лидер, 2007. –250 с. – (Серия "Учебное пособие").
3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. / В. Я. Ляудис. [5-е изд] – СПб: Лидер, 2007. – 192 с. – (Серия "Учебное пособие").
4. Семиченко В. А. Методичні проблеми викладання психології у вищій школі / Семиченко В. А. // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія Збірник наукових праць – 2005 – №8 ч. 2. с.3 – Режим доступу: / http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/semichenko.pdf
5. Тарасова Т. Б. Психологічна освіта : навчальний посібник / Т. Б. Тарасова. – Суми : Університетська книга, 2013. – 462 с.

УДК [378.124:281.9](477)(09)

Твердохліб Т. С.

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КИЇВСЬКІЙ ДУХОВНІЙ АКАДЕМІЇ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

Духовність є основою, на якій має будуватися сучасне суспільство. Разом з тим, сучасний стан духовного розвитку молодого покоління викликає занепокоєння. Сучасна система освіти орієнтована передусім на засвоєння школярами загальноосвітніх знань, умінь і навичок. Формування ж духовної культури, набуття підростаючим поколінням духовних цінностей православного християнства відходить на другий план. Перед сучасними педагогічними вищими навчальними закладами постає завдання підвищувати якість підготовки студентів до релігійно-морального виховання школярів. Зважаючи на це, заслуговує на творчу актуалізацію досвід педагогічної освіти у Київській духовній академії першої половини ХІХ століття.

Окремі питання організації навально-виховного процесу у Київській духовній академії ХІХ століття досліджували Н. Гупан, Є. Плеханов, О. Черкасов,

Т. Тхоржевська, Г. Боровська, В. Ільїн, С. Кузьміна, М. Муравицька, А. Плеханов, М. Ткачук, І. Юрас. Найбільш близькою до теми нашого дослідження є кандидатська дисертація В. Фазана, яка присвячена вивченню педагогіки у Київській, Московській, Санкт-Петербурзькій та Казанській духовних академіях (поч. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.). Проте у дослідженні відповідно до його мети було узагальнено педагогічну підготовку в усіх трьох вищих духовних навчальних закладах Російської імперії, побіжно згадувалось про підготовку студентів академій до релігійно-морального виховання прихожан. Окремого дослідження потребує питання якості педагогічної освіти в Київській духовній академії (перша половина ХІХ століття).

Мета статті: розкрити основні чинники, які впливали на якість педагогічної освіти в Київській духовній академії в означений період.

На основі аналізу визначень поняття «педагогічна освіта», які представлені у педагогічних довідкових виданнях [2, с. 252; 3, с. 645; 5, с. 193], можна стверджувати, що у широкому значенні означена дефініція трактується, як професійна підготовка всіх до навчання і виховання населення. З огляду на це, підготовка в Київській духовній академії майбутніх священиків до релігійно-морального виховання пастви є педагогічною освітою. У першій половині ХІХ століття вона здійснювалась у процесі вивчення гомілетики та пастирського богослов'я. У межах останнього студенти мали засвоїти, що «повинен священик учити прихожан своїх вірі і справам благим: учити ж не тільки словом, але і справою, а саме – прикладом життя свого, щоб слово його не було мертвим і безплідним» [4, с. 21]. У процесі вивчення гомілетики академісти знайомились з усіма тонкощами застосування таких методів виховного впливу як проповідь і повчання.

Статут духовних академій 1814 року, з одного боку, закладав підґрунтя для якісної педагогічної освіти у Київській духовній академії. У ньому вимагалось, щоб викладачі відходили від догматичного навчання, яке ґрунтувалось на зазубрюванні, адже «найкращий наставник ... той, хто примушує учнів розмірковувати і висловлюватись. Тому усі методи навчання в усіх духовних училищах мають ґрунтуватись на власних вправах юнацтва» [1, с. 8]. Нормативний акт орієнтував викладачів на забезпечення усвідомленості знань, які отримували студенти, на розвиток їхнього мислення. Так, у документі зазначалось, що той, хто навчає «повинен тільки допомагати розвитку розуму. Завдання професора не в тому полягає, щоб дати уроки, але в тому, щоб урок був сприйнятий, щоб він пустив, так би мовити, свій корінь у розумі слухачів» [1, с. 9]. З іншого боку, означений статут закріплював сувору регламентацію діяльності викладачів, їхню підзвітність і постійний контроль. А це часто ставало на заваді забезпеченню якості педагогічної освіти у вищому духовному навчальному закладі. Чітке визначення підручників і посібників, які можна використовувати у навчальному процесі, часті перевірки конспектів заважали педагогічній творчості викладачів. Кожне своє нововведення вони мали узгоджувати з відповідними органами у Святому Синоді.

Не сприяла якості педагогічної освіти у Київській духовній академії і плинність педагогічних кадрів, які викладали педагогічно орієнтовані предмети. Зокрема, протягом першої половини ХІХ століття змінилося близько двадцяти педагогів, які викладали пастирське богослов'я. Честь і відповідальність читати Богословські науки (в їх межах викладалось пастирське богослов'я) мали переважно ректори академії і викладачі, які мали чернечий сан. Оскільки ченці з вищою богословською освітою мали значно більші можливості для кар'єрного просування, ніж могла їм запропонувати академія, Святий Синод часто їх переміщував на вищі посади. Наприклад, Матвій Михайлович Богданов-Платонов-Антипов (Моїсей), який був протягом 1819–1823 рр. ректором академії і бакалавром, доктором (з 1822 р.)

богослов'я, став єпископом Староруським, вікарієм Новгородським. А 23 липня 1836 року професора богословських наук, інспектора академії архимандрита Антонія було призначено ректором Полтавської семінарії.

Зовсім іншою була ситуація з плинністю викладацького складу серед педагогів, що читали гомілетуку. Упродовж досліджуваного періоду її почергово викладали четверо викладачів, а саме: Платон Іванович Ставров, Степан Дмитрович Шипулінський, Яків Косьмич Амфітеатров, Назарій Антонович Фаворов. Усі вони не мали чернечого сану, не претендували на високі церковні посади і могли зосередитись на викладанні гомілетуки.

Спрямованість Святого Синоду на регламентацію і уніфікацію навчального процесу в духовних академіях, а також плинність викладачів богослов'я не сприяли науково-методичній діяльності педагогів. Зокрема, викладачі богослов'я, окрім власних слів, проповідей, повчань і промов, не мали опублікованих праць. Із наставників гомілетуки лише Якову Косьмичу Амфітеатрову вдалося видати власний підручник. Він розумів, що ця навчальна дисципліна не могла «залишатись у тих межах, які визначені були класичною книгою (тією, яка пропонувалась комісією). Професор, не відступаючи від програми свого попередника і розкривши за вимогами керівництва загальну частину риторики, звернув увагу потім на церковний статут, з якого він почерпнув трактати про нові роди і види співбесід. Через це гомілетука почала перетворюватись на виключно православну науку» [1, с. 96]. Вихід у світ роботи «Чтения о церковной словесности, или гомилетика» (Київ, 1846 р.) сприяв вдосконаленню підготовки студентів до застосування таких методів виховного впливу як проповідь і повчання в усіх духовних академіях Російської імперії.

Таким чином, основними чинниками, що впливали на якість педагогічної освіти в Київській духовній академії в означений період, визначено закріплену статутом орієнтацію навчального процесу на розумовий розвиток студентів, сувору регламентацію діяльності викладачів, плинність педагогічних кадрів, дуже слабку науково-методичну роботу педагогів. Нажаль, більша частина означених чинників негативно впливали на якість підготовки майбутніх священиків до релігійно-морального виховання пастви.

Література

1. Аскоченский В. История Киевской духовной Академии по преобразовании ее в 1819 г. / В. Аскоченский. – Спб., 1863. – 282 с.
2. Гончаренко Семен Устимович. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; гол. ред. С. Головка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. О должностях пресвитеров приходских (на церковно-славянском языке). – М.: Сретенский монастырь, 2004. – 224 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

УДК: 378.015

Тимош Ю. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Однією із найбільш вагомих та актуальних проблем сьогодення є проблема морального становлення особистості. Особливої актуальності вона набуває на сучасному етапі розвитку суспільства, коли все більше загострюються проблеми культурного і духовного відродження України. І, як справедливо зазначає А. Донцов,

соціальне оздоровлення суспільної моралі та покращення морального виховання підростаючого покоління значною мірою залежить від сформованості моральної культури педагога [3, с. 5]. Передумовами морального виховання та розвитку моральної культури особистості є формування в неї відкритості, спрямованості на іншого, потреби у морально-психологічному взаєморозумінні, про що зазначено в працях Т. Аболіної, І. Бега, І. Данилюка та інших.

Аналізу поняття моральної культури присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених різних наук, до них належать: філософські (М. Булатов, В. Лекторський, Г. Межуєв, Є. Юдін), психологічні (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, П. Гальперін, М. Каган, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн), педагогічні (О. Батюшкіна, В. Давидов, А. Донцов, І. Лернер, В. Петляєва, Я. Пономарьов). У працях науковців моральна культура розглядається як наслідок морального розвитку людини, що характеризується рівнем засвоєння моральних цінностей, причетністю до їх створення, збереження та реалізації в практичній діяльності [5].

У філософській думці (М. Горлач, В. Кремень, С. Ніколаєнко, М. Требін) моральну культуру особистості найчастіше характеризують як моральний розвиток і моральну зрілість, яка виявляється, по-перше, у культурі моральних почуттів, що є вираженням здатності особистості до співчуття, співпереживання, милосердя, тобто спроможності відчувати чужі біль і радість як власні; по-друге, в культурі етичного мислення як раціональній складовій моральної свідомості, що виражається у знанні моральних вимог суспільства, у здатності людини свідомо обґрунтовувати мету і засоби діяльності, зберігати морально-гуманістичний потенціал та регулювати поведінку [4, с. 227].

Здійснивши аналіз джерельної бази дослідження, можна стверджувати, що на етапі сучасності накопичений чималий досвід в рамках теоретико-емпіричного вивчення проблеми формування моральної культури особистості, проте недостатньо дослідженими залишаються окремі аспекти даного питання. Тому, за мету у цій статті, ми поставили здійснити аналіз наукової літератури з проблеми формування моральної культури особистості, визначення професійно значущих психологічних якостей особистості педагога, які сприяють її розвитку.

Моральна культура педагога розуміється як духовна цінність, система знань і переконань, почуттів і навичок, норм і відносин, інтересів і потреб, єдність культурно-морального досвіду, безпосередньої діяльності й поведінки, спрямованої на самореалізацію, навчання і виховання особистості учня [2, с. 58]. Варто зазначити, що вона є найголовнішою передумовою не лише оволодіння педагогічною майстерністю, але й загального професійного самовдосконалення.

Основним критерієм моральної культури педагога є його реальні вчинки. Це відстоювання загальнодержавних та національних інтересів, піклування про примноження суспільного блага, відстоювання справедливих відносин між суб'єктами діяльності, чуйність і такт по відношенню до інших, які, насамперед, утворюються на підґрунті доброзичливих почуттів, моральної свідомості і гуманістичного мислення [3, с. 13].

Тож педагог повинен володіти такими морально-психологічними якостями, як: чесність і ясність у взаєминах з людьми (викладачами, студентами); високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму інших і наукової спадщини; акуратність і охайність; дисциплінованість і вимогливість. Важливого значення набувають особистісні властивості, пов'язані з розвитком у педагога емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини (когнітивна сторона емпатії) і проникати в його почуття, відгукуватись на них, співпереживати з іншою людиною

(емоційна сторона емпатії). Емпатія – це здатність педагога ідентифікувати (ототожнювати) себе з учнем, стати на його позицію, поділяти його інтереси й турботи, радощі й смутки, бачити очима учня хвилюючі його проблеми, його взаємини з іншими учнями [6]. Здатність педагога стати на точку зору іншої людини (учня) знаходить своє відображення в таких його характеристиках, як доброзичливість та повага до дітей, чуйність і турбота, інтерес до їх життя, вірність своїм обіцянкам, спостережливість, чутливість, емоційне сприймання й розуміння, тактовність, вміння зважати на думку учнів. Ще однією важливою якістю педагога має стати високорозвинена здатність «володіти собою». Цю якість варто назвати емоційною стійкістю, яка виявляється в тому, наскільки терплячим і наполегливим є педагог під час здійснення своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка й самовладання навіть у найнесприятливіших ситуаціях (стресових), наскільки він вміє тримати себе в руках в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей [6]. Справа, проте, полягає в тому, що в професійно-педагогічній діяльності емоційна стійкість стає тією необхідною якістю, без якої неможливе успішне здійснення педагогом своїх функцій. Тому вона свідомо формується педагогом як умова підвищення ефективності його дій.

Отже, моральна культура є одним із найголовніших компонентів життя особистості, який виявляється у сукупності принципів, норм, правил, що регулюють її дії в усіх сферах діяльності. Моральна культура педагога як основа формування його морально-регулятивної сфери передбачає єдність культури почуттів, мислення, поведінки. Вона спонукає до збереження, розподілу і примноження духовних цінностей передусім в освітній сфері, а також в усьому соціальному просторі. Саме завдяки формуванню моральної культури перебудовується сама людська особистість, відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки. Виходячи з актуальності окресленої проблеми перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у поглибленому вивченні структури моральної свідомості особистості педагога.

Література

1. Бех І. Д. Виховний процес з глибинним психозануренням як інноваційний задум // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – К. : «Педагогічна преса», 2007. – 159 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович. – К.: Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. Монографія / А. В. Донцов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.
4. Капітан О. Н. Поняття «моральна культура»: зміст та сутність дефініції // Вісник ЛДУ БЖД №14, 2016. – С. 223–229.
5. Петляєва В. В. Моральна культура в системі підготовки вчителя іноземних мов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4999/1/Petliayeva.pdf>
6. Шумейкіна А. В. Психологічні особливості діяльності викладача. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

УДК 159.923

Ткачук Л. В.

ДО ВЕРШИНИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Постановка проблеми. Сучасний стан психолого-педагогічної літератури визначається наявністю значної кількості понять, які характеризують певний рівень

розвитку і професійного становлення особистості фахівця, серед яких провідне місце займає поняття «професійна компетентність». Визнання виключної ролі професійного самовдосконалення вчителя для досягнення ним вершин професіоналізму обумовлює значне посилення уваги дослідників до даного феномену та актуалізує потребу його наукової інтерпретації. Розглядаючи в контексті питань безперервної освіти, професійно-педагогічне самовдосконалення осмислюється як інтегративний процес, що охоплює різноманітні види самотворчої активності педагога в процесі професіоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічної компетентності цікавила багатьох науковців: В. Байденко, Н. Бібік, Є. Бондаревської, А. Вербицького, В. Гузеєва, І. Зимньої, М. Кларіна, В. Краєвського, А. Маркової, Л. Петровської, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, В. Серікова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Сохань, Е. Тоффлера, П. Худомінського, А. Хуторського, О.Цокур, І. Якиманської та інших.

Самовдосконалення як один із факторів розвитку особистості розглядалося корифеями педагогіки та психології Б. Ананьєвим, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, А. Макаренком, С. Рубінштейном, В. Сухомлинським, К. Ушинським. Останні дисертаційні дослідження (Л. Сущенко, І. Склярєнко, О. Прокопова, Т. Шестакова) присвячені вивченню різних аспектів професійного самовдосконалення вчителя. Ми ж хочемо зупинитись на проблемі розвитку особистості педагога як активного суб'єкта, що усвідомлює особистісне самовдосконалення як багатовимірний процес, який є важливим аспектом на шляху до вершини професійної компетентності. Відповідно, мета даної статті полягає у тому, щоб провести аналіз змісту категорій «професійна компетентність» та «самовдосконалення»; виділити інтегративні складові самовдосконалення як сукупності процесів самотворчої активності педагога на шляху професійного зростання до вищих сходинок майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «професійна компетентність» є досить багатограним. Зважаючи на це, та враховуючи те, що внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна «незавершеність» як характерна генетична риса, як потенційна можливість до безмежного розвитку [9], однією з умов успішного розвитку особистості вчителя ми вбачаємо у вихованні іще в стінах ВНЗ прагнення до постійного особистісного самовдосконалення протягом усієї педагогічної діяльності.

«Самовдосконалення – удосконалення самого себе (фізичне, моральне і т. ін.), своєї фахової майстерності тощо» [Вікіпедія]. Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не лише як професіонала, а і особистості, воно виявляється у прагненні наблизитися до певного ідеалу, довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я» з метою набуття рис і якостей, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє.

Як складний багатоаспектний феномен, самовдосконалення педагога розкривається через сукупність *змістових компонентів*, основними серед яких, на нашу думку, є *самоосвіта* як важливий чинник професійного зростання вчителя – це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, що служить для вдосконалення її освіти, вона є безперервним продовженням загальної та професійної освіти, завдяки чому актуалізуються і розширюються знання. Д. Рон – відомий філософ бізнесу, який розробляв стратегії діяльності Coca-Cola, I. В. М., Хегох і був особистим бізнес - тренером Б. Гейтса любив повторювати, що формальна освіта допоможе вижити, а *самоосвіта приведе до успіху*. Позначаючи самоосвіту як індивідуальну траєкторію професійного зростання, хочемо виокремити

такі її кроки: не знаю, не використовую > знаю, не використовую > прагну опанувати > знаю, використовую > знаю, використовую, ділюся досвідом.

Другим компонентом є *самовиховання* як активна цілеспрямована діяльність педагога по формуванню і розвитку у себе позитивних і усуненню негативних якостей. У процесі професійного самовиховання вчитель має відчутти свободу самовираження - набуття власного "голосу", "почерку", лише тоді педагог може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів, зуміє керувати власним розвитком, що є неодмінною умовою досягнення професіоналізму.

Третій компонент - *самореалізація* як актуалізація сутнісних сил і потенцій педагога. Самоактуалізація (від лат. actualis - дійсний, справжній) - прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей [8]. Це розуміння повністю відповідає контексту думок С. Л. Рубінштейна про те, що саморозвиток і самовиховання особистості полягають не в якійсь ізольованій медитативній "роботі над собою", а в активній реальній зовнішній діяльності [5]. Також поділяємо думку А. Деркача, який зазначає, що саморозвиток особистості – це «свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішніх значущих прагнень і зовнішніх впливів» [3].

Висновки. Отже, професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, і уже у ВНЗ перед майбутнім педагогом має ставитися завдання, щоб практична діяльність була спрямована на проектування та творче здійснення професійного життя, а професійне становлення педагога як професіонала - це процес наближення до ідеалу, вершин професіоналізму, творчої самореалізації.

Проблема професійного самовдосконалення є складним багатовимірним феноменом, що лежить в основі професійного зростання педагога та розуміється нами як постійний, осмислений, цілеспрямований, самодетермінований, прогресивний рух від Я-реального до Я-ідеального, який здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти та самоактуалізації педагога.

Упродовж цього шляху педагог змушений приймати самостійні рішення, проявляти творчість, ініціативу, планувати свої дії, прогнозувати їх майбутній результат, аналізувати, здійснювати корекційні заходи. Але надзвичайно важливо, щоб спеціаліст - педагог опинився на своїй вершині, зайняв своє місце у житті, де його майстерність буде проявлятися. Створення та впровадження різних способів психологічного стимулювання процесу самовдосконалення педагогів є перспективним напрямом подальшої наукової розробки досліджуваної проблеми.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
2. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.; [під ред. О. В. Овчарук]. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: [монографія]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Воротеляк А. Самоактуалізація та самореалізація особистості в гуманістичній психології / А. Воротеляк // Психолог. – 2007. – № 41. – С. 12–19.
4. Герасимова О. І. Самоосвітня компетентність студентів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. // Матеріали конференції [Ел. ресурс]. -Режим доступу <http://www.psyh.kiev.ua>
5. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.

6. Мачинська Н. І. Психологічна компетентність - необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця. / Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – № 1(1). – 2013[Ел. ресурс]. – Режим доступу: <http://eetecs.kdu.edu.ua>
 7. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
 8. Словник іншомовних слів / [уклад. С. Морозов, Л. И. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
 9. Уйсімбаєва Н. В. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя. [Ел. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-3/1266>
-

УДК 37.034

Фасолько Т. С.

НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти завжди була однією із найбільш актуальних. У сучасних умовах, коли межі між закінченням дошкільного дитинства та початком навчання в школі стають все більш невизначеними, коли запроваджується обов'язкова передшкільна підготовка дітей п'ятирічного віку, все більшого значення набуває наступність у педагогічних впливах на дитину, яка у досить короткий проміжок часу зазнає значних змін у зовнішніх проявах соціальної ситуації розвитку. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні важливого значення надає формуванню різних аспектів готовності дитини до навчання в школі. Компетентнісний підхід, який є визначальним у сучасній дошкільній освіті, передбачає формування у дошкільника цілого ряду компетенцій, покликаних забезпечити йому успішну адаптацію до умов шкільного навчання у різних її проявах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці останніх років виконано чимало робіт, присвячених висвітленню проблем становлення особистості, формування ціннісних орієнтацій, механізмів розвитку самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу (Н. Басюк, І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Поніманська та ін.). Науковці звертають увагу на необхідність максимального використання виховних можливостей ранніх періодів життя у формуванні основ особистості. Однак, проблема формування моральної поведінки, як показують результати нашого дослідження, є досить складною з огляду на зміст її мотиваційних засад. Водночас, моральність є домірною характеристикою дитини дошкільного та молодшого шкільного віку та вимогам сучасного суспільства, виступає показником соціальної компетентності дитини.

На сьогодні хоча дана категорія і декларується як базова якість особистості вже у дошкільному віці, проте конкретних рекомендацій щодо її формування немає ні стосовно дошкільного, ні молодшого шкільного віку. Тому цей аспект виховання та розвитку залишається поза увагою педагогів-практиків.

Метою нашого повідомлення є обґрунтування необхідності оптимального використання дорослими можливостей ранніх періодів життя у формуванні моральної поведінки; відзначення необхідності забезпечення наступності перших ланок освіти у формуванні особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічні дослідження беззаперечно доводять, що дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості. Саме у перші роки життя закладаються основи гуманізму, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички, які визначають подальший розвиток особистості. О. Леонт'єв називав дошкільне дитинство періодом первинного фактичного становлення особистості. Розвиток особистості в перші роки життя передбачає потребу дитини в активності, причому сьогодення висуває вимоги формування не стільки адаптивних, виконавських, наслідувальних дій, скільки ініціативну і творчу активність, тобто самоактивність. Саме таким шляхом формується ядро особистості, ті базові якості, які є сутнісними, найважливішими для особистісного зростання, набувається життєва компетентність дитини [2; 4].

Ми розглядаємо відповідальність як важливу складову особистісного зростання, інтегрований показник моральної вихованості дитини, що у своїй розвинутій формі передбачає самопокладання, ініціативу, дію за власною спонукою, без заохочень ззовні. Визначаючи її як базову якість у дошкільному дитинстві, вчені зазначають, що вона включає серйозне ставлення до обов'язків, здатність надавати перевагу обов'язку перед розвагою; відповідати перед іншими за свої рішення та їхні наслідки; дотримання даного комусь слова, виконання обіцянки; послідовність у словах та вчинках; відчуття межі припустимої поведінки; бажання самовдосконалюватися; готовність визнати свої помилки; повинитися, розкаятися; вміння з власного бажання братися за складну або копітку справу [4, с. 69].

Традиційно моральне виховання здійснювалось шляхом ознайомлення з моральними нормами та правилами. Сучасна педагогічна наука заперечує нормативність з позиції формування адаптивних форм активності, які сприяють успішному пристосуванню, вихованню виконавця, утворенню стандартизованих форм свідомості та поведінки. Використання готових зразків (правил, приписів, алгоритмів дій) знижує самостійність і пізнавальну активність дітей, які поступово звикають до відтворювальної активності, яка гарантує їм звичний і бажаний успіх без докладання значних власних зусиль. Проте встановлено, що справжня активність виявляється не тільки і не стільки в адаптації дошкільника до виховних і навчальних впливів, скільки в їх самостійному перетворенні на основі індивідуального досвіду, в умінні виявляти вибіркоче ставлення до цінностей, змісту знань, характеру їх використання. Важливе джерело пізнавальної активності як дошкільника так і молодшого школяра – досвід творчості, який забезпечує не лише засвоєння заданого, але і його перетворення [3; 4; 5].

Отож, суспільні цінності не можна нав'язати дитині – їх треба узгодити з її індивідуальним досвідом, цінностями, змістом внутрішнього життя. Тому, очевидно, потребує нових підходів, пошуку ефективних та оптимальних методів та прийомів організації процес ознайомлення дітей з моральними нормами, а не повне заперечення цієї ідеї. Результати психологічних досліджень Л. Виготського, Г. Люблінської, С. Рубінштейна, Т. Титаренко, С. О. Ладивір доводять, що успішне усвідомлення дитиною важливих морально-етичних норм базується на її емоційній сфері.

Особистісне зростання – активний процес становлення, в якому дитина бере на себе посильну відповідальність за свої вчинки, діяльність, поведінку. Таким чином, у сучасному трактуванні, становлення особистості є процесом становлення її моральної поведінки, відповідального самовизначення. Як стверджують результати наукових досліджень, елементи моральної поведінки вже чітко проявляються у старшому дошкільному віці і характеризуються або стійкою орієнтацією на дотримання моральних норм, або ж на використання їх у корисних цілях з метою уникнення

покарання та інших негативних реакцій оточуючих. Такі ж тенденції прослідковуються і у поведінці молодших школярів.

Загалом, результати довготривалих спостережень та експериментальні дослідження дали нам змогу виділити певні рівні у проявах відповідальної поведінки дітьми досліджуваної вікової категорії: ініціативна, виконавська, конформна відповідальність, безвідповідальність. На основі отриманих даних, можна стверджувати, що спеціально організована виховна діяльність є необхідною, результативною та сприяє появі власної відповідальної поведінки, при цьому важливо апелювати не стільки до свідомості дитини, бо це може спричинити явище морального формалізму. Надзвичайно ефективним є звертання до підсвідомих структур, емоційне насичення всього життя дитини цілеспрямованими виховними впливами, які не вимагають усвідомлення, а засвоюються за допомогою інших механізмів.

Висновки. Моральна поведінка дошкільника та молодшого школяра виступає показником особистісного розвитку дитини і включає уміння передбачити наслідки своїх вчинків для інших та для себе. Відповідальність є тією інтегрованою базовою якістю, яка виступає необхідним компонентом соціальної компетентності, допомагає налагодити відносини дитини з іншими, будувати їх на основі загальнолюдських духовних цінностей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних рекомендацій для практичних працівників стосовно забезпечення наступності у формуванні моральної поведінки дитини між дошкільною та початковою ланками освіти.

Література

1. Басюк Н. А. Відповідальність як регулятор взаємин у колективі / Н. А. Басюк // Початкова освіта. Шкільний світ. – 2009. – №186. – С. 12–15.
2. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–22.
3. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Якобсон С. Г., Курбанов Р. А. Особенности моральных требований и оценок сверстников у дошкольников / С. Г. Якобсон, Р. А. Курбанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 39–43.

УДК 37.013.2:316.32 (430) “18/19“

Федчишин Н. О., Єлагіна Н. І.,
Кліщ Г. І., Богдан І. І.

РЕФЛЕКСИВНА ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ В ГЕРБАРТІАНСТВІ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Знання психологічних основ навчання та виховання, їх структури та способів реалізації є необхідним для розв'язання практичних завдань організації навчально-виховного процесу загалом. Знання психологічних закономірностей є вкрай важливим при здійсненні процесу навчання (загальні закономірності взаємозв'язку і взаємозалежності змісту, форм та методів, тенденції формування вмінь і навичок). У своїй основі педагогіка та психологія органічно пов'язані між собою, й тому педагоги та психологи у співробітництві розв'язують питання діалектики навчання, розкривають його можливості для прискорення цього розвитку.

Багато вчених, які досліджували питання педагогічної психології, не згадували або й не розглядали (чи тільки частково) внесок та вплив педагогічного вчення гербартианців не лише на проблеми безпосереднього впливу психології на педагогіку, але й на розвиток психології загалом. Психологічним основам навчання і виховання багато уваги приділяли видатні вітчизняні та світові філософи, педагоги та психологи: Я.-А. Коменський, Й. Песталоцці, Й.-Ф. Гербарт, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін. Ця проблема була і надалі залишається цікавою для педагогів та психологів (А. Баумгартен, Д. Богоявленський, Л. Виготський, В. Давидов, Й. Дерболав, В. Ділтей, Г. Дріш, В. Дювель, Л. Занков, Г. Костюк, В. Панюшкін, С. Рубінштейн, Ф. Сандлер, Н. Тализіна та ін.).

Гербартіанська педагогіка, однією з рис якої було забезпечення тісного взаємозв'язку та взаємозумовленості теорії і практики навчання, отримала свою чітку, ґрунтовну розробку й стала доступною широким верствам німецьких педагогів. Гербартіанці зробили основний акцент на дидактичній підготовці вчителів і з цієї позиції вказали на головні ознаки освіченого, добре підготовленого педагога – «педагогічний інтерес», «педагогічну здатність міркувати» й «педагогічний такт». За допомогою дидактичних наукових праць, взаємодії теорії і практики, спілкування учителя та учня можна досягти педагогічної майстерності.

Учитель, на переконання послідовників Й.-Ф. Гербарта, повинен володіти ентузіазмом і чуттям, авторитетом і тактом, любов'ю до учня й глибокими знаннями. До його обов'язків також належить готовність до прогнозування поведінки за будь-яких ситуацій та їх правильна оцінка, побудова чіткого плану як навчання, так і виховання, уміння внутрішньо переживати, бачити, відчувати, розуміти і вчити інших, викликаючи при цьому в учнів інтерес.

Немає потреби переконувати в значенні психологічних творів Й.-Ф. Гербарта і його послідовників для всіх, хто цікавиться психологією чи педагогікою. Саме тому цікавими в цьому сенсі є погляди гербартианця К.-Ф. Стоя. 1870 р. К.-Ф. Стой опублікував «Психологію у стислому викладі» («Die Psychologie in gedrängter Darstellung») як посібник для читання лекцій та практичних занять у гімназіях, педагогічних семінаріях та університетах. У передмові було наведено думки щодо необхідності вивчення елементів психології у вищих навчальних закладах. К.-Ф. Стой констатував незнання студентами основ філософії й вимагав вводити до навчального процесу частково елементи логіки та психології як «зародки філософського інтересу» [4, с. 6], щоб спудеї могли пізніше через безпосередні відчуття пізнавального інтересу здогадатися про подальше вивчення пізнання. Для того, щоб усунути надмір емпіризму та матеріалізм (скасовує відмінності між духовним та фізичним) від психології, він дотримувався при викладенні загальної психології таких трьох положень метафізики: 1) основою всіх психічних феноменів є «єдиний реальний носій»; 2) внутрішньому стану душі можуть перешкоджати певні явища, проте не змінюватися й не стиратися; 3) одночасне виникнення психічних станів повертається «до мотиву зв'язку та взаємодії, що є в душі» [5, с. 102].

Як послідовник педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта, Ф.-В. Дьорпфельд вимагав від учителя не лише смиренності, набожності та тісного контакту з представниками церкви, але й науковості та ясності мислення. Він пояснював педагогіку як науку, що тісно пов'язана з етикою та має стосунок до «абсолютних, вічних» завдань людського життя. Питання він ставив так: чи філософська, чи педагогічна системи є необхідними для професії вчителя, адже завдання останньої, за визначенням «Інструкції вчителя», полягає у «вихованні молоді в християнському дусі». Ф.-В. Дьорпфельд указував, що саме за допомогою етики можна досягнути поставленої мети. Для підтвердження та впровадження своїх поглядів він заснував і

очолював упродовж 35 років «Спілку євангельських вчителів», яка публікувала педагогічні праці в часописі «Євангельський журнал та німецька газета». У випусках цього видання вчений знайомив громадськість зі своїми працями в галузі педагогіки, які по його смерті згрупували в 12-ти томах. 1963 р. за редакції А. Ребле «Зібрані праці Ф.-В. Дьорпфельда» було перевидано. У передмові редактор звернув увагу на те, що більша частина праць німецького педагога була написана на основі власної практичної роботи в народній школі [3, с. 182].

Педагог-практик Ф.-В. Дьорпфельд переконував, що в основі народної школи має бути, по-перше, праця високоосвічених, глибоко релігійних, морально стійких, активних у громадському житті вчителів-професіоналів, що постійно прагнуть до вдосконалення, по-друге, проблеми школи повинні посісти в суспільстві належне місце і, по-третє, сім'я, учитель, церква, громадські організації й держава мають тісно співпрацювати в діяльності школи та спільно розв'язувати проблемні питання [1, с. 92].

Різне бачення значної кількості освітніх і суспільно-політичних проблем, спроби розв'язати їх за допомогою теорії, що відповідає часу, правової конституції школи, зорієнтованої на гербартівську «психологію загальної дидактики», спровокували напрацювання і публікацію більшості педагогічних творів Ф.-В. Дьорпфельда.

Щодо участі волі, то Ф.-В. Дьорпфельд розрізняв непередбачуване і природне заучування. Перше реалізується при всіх операціях вивчення нового матеріалу. Це відбувається також і при унаочненні для засвоєння конкретних нових уявлень, коли йдеться про початок заучування напам'ять, яке важливе при подальших операціях мислення [2, с. 63]. І чим чіткіше будуть вибудовуватися і сприйматися початкові конкретні уявлення, тим краще вони будуть зберігатися і взаємопов'язуватися в подальшому. Новий матеріал краще запам'ятовується, коли він пов'язаний з уже відомим.

На переконання Ф.-В. Дьорпфельда, кожне заняття, лекція проходять три навчальні стадії. Перша вказує на унаочнення за допомогою демонстрації та пояснення. Під час другої стадії відбувається запам'ятовування, особливо на таких заняттях, як історія, література, але не малювання, креслення, математика. На останній стадії за допомогою усних і письмових запитань відтворюється побачене, пояснене та запам'ятоване. Ф.-В. Дьорпфельд назвав чотири ступені навчання: унаочнення, порівняння, узагальнення та застосування [3, с. 37]. Водночас він спроектував три стадії навчання: а) унаочнене розуміння; б) безперечне запам'ятовування; в) осмислене відтворення як пояснення навчальних методів, спроектованих Й.-Ф. Гербартом та пояснених пізніше К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером.

Запропоновані Й.-Ф. Гербартом педагогічні процеси мислення і діяльності К.-Ф. Стой та Т. Ціллер розвинули таким чином, що на початку їхньої академічної діяльності ними були запропоновані й організовані педагогічні семінарії у формі навчальних закладів, де була можливість підготувати молодих учителів-практикантів до майбутньої навчально-виховної роботи. Педагогіка гербартіанців (від Й.-Ф. Гербарта до Т. Ціллера та В. Райна) здобула чітке й ретельне напрацювання і стала доступною та популярною з-поміж німецьких учителів. Послідовники Й.-Ф. Гербарта дійшли висновку, що вона є сумою прийомів, положень, умінь і вказівок для досягнення поставленої мети і, окрім того, завжди перебуває в діяльності. Гербартіанці суголосно зі своїм учителем переконували, що лише в діяльності можна навчитися мистецтва й підготувати справжнього фахівця. Особливу увагу на дидактичну підготовку вчителів звернув Т. Ціллер. Він, зокрема, наголошував на важливості досягнення педагогічної майстерності за посередництва «педагогічного

такту» [6, с. 81]. Гербартіанець зазначав, що досягти останнього можна лише шляхом власної практики, у діяльності, проте, спираючись на вказівки і методи теорії. Останні потрібні напрацювати ще до практичної діяльності.

Отже, внесок та вплив педагогічного вчення гербартіанців не лише на проблеми безпосереднього впливу психології на педагогіку, але й на розвиток психології загалом не згадувалися або й не розглядалися (чи тільки частково) вченими-дослідниками. Вважаємо, що, насамперед, варто звернути увагу на основи дидактичного подання навчального матеріалу (розподіл, поєднання, засвоєння), що запропонували гербартіанці, а саме психологічний момент засвоєння, принцип взаємозв'язку та принцип розподілу навчальних предметів за ступенями.

Література

1. Dörpfeld F. W. Gesammelte Schriften / F. W. Dörpfeld. – Erster Band: Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Erster Teil. Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie. – 4. Auflage. – Gütersloh : Verlag von G. Bertelsmann, 1915. – 140 S.

2. Dörpfeld F.-W. Schriften zur Theorie des Lehrplans / F.-W. Dörpfeld. – Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1962. – 108 S.

3. Reble A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. – Stuttgart: Klett-Cotta, 2002. – 417 S.

4. Stoy K. V. Die Psychologie in gedrängter Darstellung. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnasien, Seminarien und Universitäten Darmstadt und Leipzig / Karl Volkmar Stoy. – Leipzig: W. Engelmann, 1870. – 163 S.

5. Stoy K. V. Psychologisch-pädagogische Analysen / Karl Volkmar Stoy // Allgemeine Schulzeitung, 1874. – № 51. – S. 75–76, 101–103.

6. Ziller T. Einleitung in die allgemeine Pädagogik Verfasserang. Vorlesunden über Allgemeine Pädagogik / Tuiskon Ziller. – Leipzig: Verlag Teubner, 1901. – 169 S.

УДК 373.811.161

Царик О. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ ХХ СТ.

Дослідження процесу навчання та виховання потребує неодмінного розгляду проблематики підготовки педагогічних кадрів, оскільки від рівня підготовки учителя залежить якість виховання учнівської молоді.

Підготовка педагогічних кадрів у східній Україні на початку ХХ ст. опиралася на традиції царської Росії, де навчання учителів відбувалося на консервативних засадах. Учительські семінарії були закладами, схожими на середньовічні монастирі, більшість випускників яких були спроможні «сяк-так учити писання й читання». Учителі, які займалися самоосвітою та намагалися вводити у процес навчання нові методи, були змушені працювати у межах дозволеного під пильним наглядом духовенства [2, с. 45].

Учителів середніх шкіл готували університети, де основна увага акцентувалася на засвоєнні знань, а на методологічну освіту не залишалася часу. Таким чином учителі гімназій та шкіл часто мали проблеми у взаєморозумінні з учнями та з підбором методів навчання.

Із зміною влади змінилися основні принципи світогляду держави й виникла потреба у вдосконаленні підготовки вчителя. Зокрема, психологія, педагогіка, дидактика та соціальні науки потребували дослідження та ґрунтовного впровадження у вищу школу.

При підготовці вчителів гострою проблемою були якість та кількість: учитель мав відповідати новим вимогам суспільства, потрібна була значна кількість учителів для забезпечення реалізації на полі виховання ідеалів пануючого робітничого класу. Проблему кількості вчителів вирішували шляхом навчання на короткотермінових учительських курсах. Проте учительські курси не задовольняли потреби в учителях, тому в середніх школах були введені до навчальних планів педагогічні науки. В такий спосіб вдалося «змобілізувати» педагогічні кадри для реалізації проекту загального шкільного обов'язку для дітей.

Підготовку вчителів можна поділити на три форми. Перша форма підготовки вчителів для початкових сільських та міських шкіл (шкіл I-го ступеня), друга форма – учителів середніх шкіл, третя – вчителів вищих шкіл.

Діти в Радянському Союзі здобували свою освіту, беручи участь у трудовому процесі свого середовища, що розвивало їхні духовні здібності. Зміст освіти у той період можна було охарактеризувати гаслом «через дійсне життя до кращого життя», відповідно учитель, окрім викладання свого предмета, мав бути спроможним брати активну участь у житті середовища, долучатися до загального поступу суспільства.

З огляду на це педагогічні школи поділялися на два типи: сільськогосподарські-педагогічні та промислово-педагогічні, – готували учителів відповідно для сільської місцевості та для міста і промислових центрів.

Навантаження студентів педагогічних закладів складалося з двох частин: половина часу приділялася практичній праці поза навчальним корпусом, а половина – теоретичним студіям. Причому праця поза навчальним корпусом стосувалася не лише виховної роботи в школах, значну частину роботи студенти виконували в сільському господарстві, в копальнях, на фабриках, де проходили всі етапи праці, від найпростішої «чорної роботи» до складнішої. Впродовж навчання у школі вчитель повинен був не лише вміти абстрактно говорити про сфери діяльності, але й вміти на практиці ввести учнів у трудовий процес [2, с. 48].

У педагогічних технікумах вчилися учні віком від 16 до 30 років, які закінчили семирічну підготовку: народну школу, школу для дорослих чи спеціальні курси. Учні забезпечувалися стипендіями та житлом. Головними предметами в технікумах були суспільні науки як методологічна та ідеологічна основа для інших дисциплін, педагогічні науки як професійна підготовка та математично-природничі науки як зміст загальної освіти. Радянський учитель повинен був ознайомитися з творами усіх великих провідників теорії робітничої революції, а також з культурним надбанням старої Росії та Заходу. В педагогічних закладах приділяли значну увагу музиці, співу, театру, а також до процесу виховання вчителів належали рисунки, ручні роботи, моделювання, малярство.

Важливим аспектом підготовки учителя було акцентування уваги на пізнанні особистості дитини та особливостях її розвитку. У педагогічних лабораторіях на основі практичних вправ у майбутніх учителів формували здатність пізнавати, розуміти та любити дитину, а й цінності, які сприяли розвитку дитини. Далі на основі цих знань та навичок викладали педагогіку, історію педагогіки, загальну дидактику та методику спеціальних дисциплін.

План навчання в педагогічних технікумах передбачав спершу вивчення найважливіших питань загальної освіти: математики, російської мови, іноземної мови (найчастіше німецької), політичної економії, природи, рисунків, співу, фізкультури. Водночас теоретично і практично ознайомлювались із основним родом заняття свого середовища, жителі промислових центрів на фабриці, жителі аграрних середовищ у сільському господарстві. Поряд із працівниками учні педагогічних технікумів вникали у процес роботи, вели при цьому щоденники та намагалися вплинути на

культурний розвиток оточення, а також задумувались над полегшенням праці та покращенням якості життя робітників та селян. На старших курсах промислової практика змінювалася педагогічною. Через три роки навчання учитель був готовий до роботи у школі, проте підтримував зв'язок із технікумом, міг звернутися до своїх викладачів за порадою. У технікумах існувала традиція: випускники приїжджали щороку на кілька днів з метою поповнення своїх знань новими здобутками педагогічної науки, а також поділитися своїми проблемами та успіхами.

Після трьох років роботи у школі учитель міг вступати до вищої педагогічної школи [3, с. 103–107].

Для вдосконалення методики викладання та ознайомлення із новими формами та методами роботи проводились відкриті уроки, які обговорювались на районних методичних конференціях. Зазвичай відкриті уроки готували і проводили молоді учителі, які не мали достатньо досвіду, відповідно їх критикували інспектори та старші колеги. У такій ситуації учитель думав спершу над тим, щоб уникнути критики, а не про те, що урок дасть дітям [1, с. 17].

Розгляд форм підготовки вчителів у системі радянської освіти міжвоєнного періоду ХХ ст. дає можливість зробити висновки, що в основному педагогічні кадри вчилися у педагогічних технікумах, де основним принципом виховання була засада «до праці можна виховати тільки через працю».

Література

1. Петрів Д. Як підготовляти зразкові лекції на районів конференції? / Денис Петрів // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства. VI-ий річник. Методика і шкільна практика. – Львів, 1932. – С. 17–18.

2. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському союзі / Ернст Юккер // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства. VI-ий річник. Перша книга. – Львів, 1932. – С. 44–49.

3. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському союзі / Ернст Юккер // Шлях виховання й навчання. Педагогічно-методичний тримісячник. Орган «Взаємної Помочі Українського Вчительства. VI-ий річник. Друга книжка. – Львів, 1932. – С. 103–107.

Cwer A. M.

PROPER LANGUAGE STANDARDS OF THE TEACHER COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

The term “language culture” generally describes an activity aiming at improving and developing the language skills in an appropriate and efficient manner.

An important element of this activity, which is mostly conducted as a part of the educational system, is a teacher or lecturer. It is the teacher's personality as well as the appropriate preparation for the job and the skill of correct communication with the listeners greatly influences the effectiveness of the youth education process.

Therefore, the language is one of the important educational tools. It is also an important element of the national culture as well as the best reflection of that culture. Similarly to the proverbial mirror, the social experiences of the individuals and nation are reflected in the language.

The education is an important area of human life which provides personal development of each individual, successive generations and social and national groups. It

opens on the past, present and future; it allows to determine the facts and processes, restore factual situation, it provides the answer to questions: how it was, why it was so and how it affected the individuals and social groups. Without it the progress of civilization would not be possible and a significant part of our heritage would be lost. In the previous cultural reality the education is of continual nature - it accompanies the humans through their whole lives. Its scope is beyond the school institution - the educational activities fill many spheres of the social life and they also have a diverse nature.

Key words: language, culture, education, teacher-educationalist.

The basis of all public language activity is a practical knowledge of the elementary principles of rhetoric, especially regarding a clear composition and methods for delivering persuasive messages, speeches, lectures. For the first time this art was treated professionally by the Greek sophists 2400 years ago. They taught the art of speaking, augmenting and eristic - the art of litigation (Protagoras, Aristotle, Demosthenes, Cicero). In the middle ages the rhetoric was one of the septem artes liberales [1] providing a basis of education of that time. Appreciated in the Renaissance, in the ensuing ages somewhat lost its importance. Nowadays, it returns into favour, which is concurred by the works of, among others, renowned Canadian philosopher and communication theorist Herbert Marshall McLuhan, who rightly points out that we are a “global village” society [2] for which the transmission of information is very important.

The ability to use rhetoric and eristic is also necessary when laying and performing occasional speeches, as well as other forms of utterances, which are used by every person appointed to exercise the intentional language activity, and so every teacher-lecturer.

Such person should realize that the rule of classical art of building statements (oral and written) have not lost their value, and according to them the task of the speakers was:

- ⑩ instruct (docera),
- ⑩ move (movere),
- ⑩ convince (persuasio),
- ⑩ delight (delectare) [3].

The contemporary teacher-lecturer, although he does not necessarily have to impress, but he should take care of maintaining a high level of interest in the audience, as long as the good reception of his lesson - lecture is important to him, especially when it is expanded thematically. Based on my own experience I can say that after 30 minutes of listening the reception of the conveyed messages by audience is about 75%, and after 60 min it reduces to approx. 25%. Thus, the conclusion is clear: one should speak not only to the point - but first and foremost to the people, because only it completes the measure of the efficiency of the language.

The condition for the effectiveness of the teacher's language activity is mastering the art of combining his argumentation and persuasion with the efficiency of the language, that is the art of good speaking and writing. I think the motto of his language activity should be the reflection of the Polish linguist, Professor Witold Doroszewski: *Language is a fact of culture, and the culture imposes obligations on essentially all: on grey man in the street and on the priest of knowledge, or a master of words. Differences can only rely on the weight of such obligation* [4].

Culture is defined very differently. Experts are divided as to its nature. Hence, this notion changes its meaning and scope so frequently. The range of events attributed to it is very broad: starting from the historical notion of plant cultivation (cultura agri), and ending with the shaping of the human soul (the culture is understood in the sense by e.g. Marcus Tullius Cicero or Jan Władysław Dawid). The well-known European sociologist Jan Szczepanski understands it as follows: *Culture is the whole products of human activity,*

tangible and intangible, values and recognized practices, objectified and accepted in any communities, sent to other communities and the next generations [5].

Culture therefore includes two classes of phenomena: human activities (behaviours) and subjects which are the result of these activities. Whereby, the language is recognised as socially shaped system of building utterances used in the process of interpersonal communication.

Language culture is one of the important areas of national culture, as a value, which has been developing over the centuries and that creates the collective achievement of the community, transmitted from generation to generation, deeply connected with the whole area of human collective life experiences; it is the good that was adopted by the current generation as a kind of inheritance, which must be in the form of shaped convey successors. Language culture also means (in the second sense) the state of knowledge and refinement of the language of individual units, their equipment of vocabulary and grammar system. It consists of a knowledge of the language, as well as care for the correct use of it, avoidance of mistakes, vulgar expressions, and unnecessary or improperly used borrowings from foreign languages. The concept of language culture also involves the ability to select language means adequately to the content and the context in which something is said or written.

Language culture is one of the important factors determining the success of a teacher-educationalist in educational activities. This work is generally expressed in the fulfilment of the three basic functions: teaching, educational and care.

Performing the teaching function consists of conveying to the students a specific knowledge resource curriculum, shaping skills and habits of efficient praxeology [6]. It is impossible to teach effectively without the proper use of language as a means of communication of thought. An efficient language should be: correct, appropriate (to the purpose, subject of expression and auditorium), understood, vivid, illustrative and specific. Man receives primarily information that is clear, understandable. Any new information, if it is to be received and retained, should be included in the information system already assimilated. The interpretation of the incoming information depends on the already possessed scope of it. For the listener (pupil, student) receiving the information is not only about the content of the message but also about the manner of its expression - culture of words, who pronounces them, when they are pronounced, under what circumstances, what tone they have and how it is related to the previous experience of the recipient.

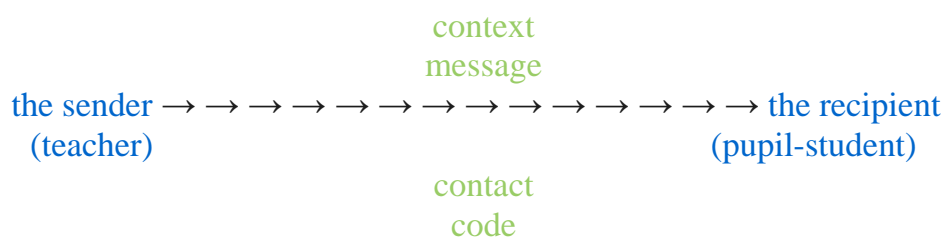
Performing the other teacher function - the educational role relies primarily on shaping the relation with the surrounding reality (of the world, people), on the formation of a particular system of values and life goals. In this process, except the methods of direct influence (the mode and order of life, events, organizations and conducting social activities), an extremely important role is played by direct methods, among them: persuasion, exercise, personal example - the role model, disciplinary practice. Persuasion is based on the transmission of language messages to the pupils in order to change their attitudes, on the use of the word as a carrier of certain information, values, persuading to their own rights. The word is also used when applying other methods, but only in a supporting role.

Every act of linguistic communication includes:

- ⑩ the sender of the text (the one who speaks or writes)
- ⑩ the recipient of the text (the one who hears or notes)
- ⑩ the communication context.

The communication system occurs when the person who is the sender intentionally transmits a message that has to get to the person (the recipient), through a specific channel of transmission; the sender and the recipient must be in contact (direct or indirect); for the message to be understood and have a specific impact, the sender and the recipient must use

the same language code (vocabulary, grammar). An important element of the communication system is also context, meaning the common world of the sender and the recipient [7].



In the process of education the change of attitudes (from undesirable to desirable) is achieved mainly by providing information and organising activities (discussion, nonverbal actions). The effectiveness of the information transmitted depends on their content, sources and forms of transmission (non-systematic side of utterance, style, syntax, speech rate, strength and tone of voice, etc.). Form of expression helps or hinders the recipient's focus of attention, affects the understanding and interpretation of the information, it may also activate certain feelings in the recipient that are relevant to the process of persuasion.

The third important function of the teacher-lecturer in the process of education of the young generation, in which the prominent role is played by the language culture - is the teacher's concern about meeting the biological and psychological needs of students, providing them with a sense of security and various forms of recreation.

Language plays a crucial role in human life. It is a tool of abstract thinking, fusing social experiences of individuals, and thus it is a specific tool for exploring the reality surrounding people. It is the most important means of communication between people. It is a material of fine literature demonstrating the artistic interpretation of the surrounding world. Finally, it is important binder of national life as it decides in many cases about retaining national and cultural identity. Therefore, young people should be implemented for ongoing work on the efficiency of their language. Teacher-lecturer plays a great role in these efforts. Therefore, the already mentioned Professor Witold Doroszewski rightly said that: *each quest to dominate the language is a quest to rule people's hearts and minds* [8].

References

1. Properly: seven skills worthy of a free man. Seven units were divided into two smaller groups: trivium (grammar, dialectics, rhetoric) and quadrivium (geometry, arithmetic, astronomy, music). Canvas of this division was monumental, encyclopaedic work of Mark Terence Varro, entitled: *Disciplinarum Libri IX*.
2. McLuhan M. H., *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press. Toronto 1962 (rep. 2000, 2011), p. 21 (McLuhan writes, among others: "Such is the character of a village, or, since electric media, such is also the character of global village" - ed. 1962); see also, *ibid: Understanding Media*. Gingko Press. Toronto 2003, and also: Loska K., *Dziedzictwo McLuhana między nowoczesnością a ponadnowoczesnością. [Legacy of McLuhan between modernity and post-modernity.]* Rabid. Cracow 2001.
3. See Warron T. M., *Disciplinarum Libri IX* (Księga V).
4. Doroszewski W., *Kryteria poprawności językowej. [Criteria for linguistic correctness.]* Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warsaw 1950, p. 19.
5. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii.* [Basic concepts of sociology.] Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warsaw 1970, p. 78.
6. See Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie. [Treaty on the good work.]* Ossolineum. Wrocław-Warsaw-Cracow-Gdańsk-Łódź 1982.

7. More on this topic: Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa [Poetics in the light of linguistics]* [in:] "Literary diary" 1960, No. 51/2, p. 431-473.
8. Doroszewski W., *Kryteria poprawności [The criteria of correctness]*, op. cit., p. 47.

УДК 159.09.07

Целюк Т. Л.

ПРОБЛЕМА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СЕРЕД ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці проблема перфекціонізму активно розробляється та аналізується. Найчастіше при вивченні перфекціонізму об'єктом для дослідження стають обдаровані діти. Причиною цього є тісний взаємозв'язок, як зазначають вчені, між перфекціонізмом та обдарованістю, де перший вважається невід'ємною та водночас проблемною характеристикою другої (D. Chan, J. Freeman, M. Pyryt, D. Siegle & P. Schuler, L. Silverman, M. Christopher & J. Shewmaker, Д. Богоявленская, П. Ермаков, Р. Комаров, А. Кулемзина, Л. Данилевич, О. Чала та ін.) [8; 12; 1; 9]. А проте, існує і протилежна позиція, яка полягає в тому, що перфекціонізм не повинен включатися у спектр характеристик обдарованої особистості (S. Mendaglio) [14].

Окрім того, на сьогодні дискусійним залишається питання про причинно-наслідкові зв'язки обох цих феноменів. Деякі дослідники вважають перфекціонізмом закономірним явищем обдарованості, інші ж притримуються думки, що він є її першопричиною. На думку Н. Мякишевої, перфекціонізм як прагнення доводити свою діяльність до якогось завершеного результату, виступає особистісною детермінантою інтелектуальної обдарованості в молодшому шкільному віці [6].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Перфекціонізм – це один із найменш зрозумілих аспектів обдарованості, оскільки цей феномен має різні прояви й може означати як здорове прагнення до досконалості, так і невротичне, нав'язливе захоплення ідеєю досягнення певного ідеалу. Подвійна природа перфекціонізму особливо яскраво проявляється в обдарованих особистостях. Складно визначити, у яких випадках прагнення до досконалості є реалістичним, а в яких – утопічним, адже практично не можна виміряти межі потенціальних дитячих можливостей та ресурсів. Перфекціонізм обдарованих дітей може слугувати джерелом невдач та інтенсивних переживань, стаючи обов'язковою складовою їх життєвого досвіду. Прагнення до досконалості є характерною рисою тих особистостей, котрі мають потенціал для відповідного досягнення [2].

За О. Щелбановою, зв'язок обдарованості та перфекціонізму у дітей полягає в тому, що, намагаючись досягти досконалості, причому маючи уявлення про цю досконалість завдяки своїм високим інтелектуальним здібностям, абстрактному мисленню, вони узагальнюють те, що є у реальному світі, з тим, що народжується в їх уяві. У перфекціонізмі також відображається нерівномірність розвитку обдарованих дітей. Такі особи, випереджаючи в розумовому розвитку ровесників, можуть ставити перед собою занадто високі вимоги, ще недосяжні для них. Вони спілкуються зі старшими дітьми, котрі відповідають їх рівню, і тим самим переносять на себе доросліші стандарти [5].

На думку К. Дебровського, обдарована людина відчуває себе неповноцінною, якщо не відповідає встановленим стандартам і не робить усього можливого, щоб відповідати цим вимогам. К. Такакс вважає, що високий рівень захопленості обдарованої дитини будь-якою діяльністю може спричинити надмірне прагнення доводити будь-яку роботу до повної досконалості. Також дослідники зазначають, що дорослі занадто багато уваги приділяють видатним здібностям і досягненням таких

дітей та нейтрально чи навіть байдуже ставляться до інших позитивних рис їх особистості. У зв'язку з цим в обдарованих дітей формується уявлення, що досягнення успіху – це єдина можливість заслужити батьківську увагу та підтримку [3].

Грунтуючись на теоретичних та емпіричних напрацюваннях у цьому напрямку, ми маємо **на меті** здійснити аналіз проблеми перфекціонізму серед обдарованих школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливо зазначити, що вже багаторазово було емпірично досліджено та підтверджено домінування високих перфекціоністських тенденцій в обдарованих школярів (M. Kornblum & M. Ainley, J. Baker, D. Chan, F. Dixon et al, C. Orange, S. Roberts & S. Lovett, P. Schuler, В. Бородина та А. Ашрафбекова, Н. Мякишева) [13; 8; 2]. Проте також існують результати досліджень, що спростовують вище описане твердження про перфекціонізм і вказують на відсутність значимих відмінностей між обдарованими дітьми та контрольними вибірками дітей (W. Parker & C. Mills) [16]. Ці свідчення можна пояснити соціальними очікуваннями щодо перфекціонізму серед обдарованих школярів.

Завищені очікування, що висуваються до обдарованих дітей та підлітків з боку батьків і вчителів, є значущими й мало дослідженими факторами розвитку перфекціонізму. Водночас, незалежно від того, наскільки обдарований школяр, його завжди оточує високий рівень вимог, що тиснуть на особистість та детермінують перфекціонізм (J. Freeman) [12].

Попередні психологічні дослідження показали, що батьківські установки здійснюють безпосередній вплив на перфекціонізм їх дітей (W. Parker, G. Flett & P. Hewitt, K. Rice et al, K. Speirs Neumeister et al, K. Speirs Neumeister & H. Finch) [11; 16]. Було виявлено наступну тенденцію: чим більше виражений авторитарний стиль виховання у батьків, тим вищий рівень перфекціонізму спостерігався у їх дітей (G. Flett et al, K. Speirs Neumeister & H. Finch) [11]. Крім продукування соціально приписаного перфекціонізму, описаний зв'язок провокує формування навченої безпомічності та тенденцію пояснювати отримані результати зовнішніми обставинами (G. Flett & P. Hewitt) [11], уникати можливих невдач (K. Speirs Neumeister & H. Finch). Було також досліджено, що найвищою цінністю у сім'ях обдарованих перфекціоністів є відповідність соціальним очікуванням. Тип дитячого перфекціонізму (нормальний чи невротичний) буде залежати при цьому від суворості й вимогливості батьків (K. Speirs Neumeister et al).

Окрім характеристик самої атмосфери у сім'ї, науковцями вивчалися уявлення батьків про освітні цілі для своїх академічно талановитих дітей (K. Ablard & W. Parker, J. Feldhusen & M. Kroll, С. Воликова та ін.) [10; 16; 3]. Виявлено, що діти, батьки яких орієнтуються на високу продуктивність, а не на розуміння навчального матеріалу, характеризуються проявами невротичного перфекціонізму (K. Ablard & W. Parker) [16]. Більше того, батьки обдарованих школярів сприймають навчальний план як незадовільний для інтелектуальних здібностей їх дітей та вимагають навчання у спеціалізованих класах (J. Feldhusen & M. Kroll) [10]. У праці М. Якобі продемонстровано, що у школярів гімназій та ліцеїв з високими вимогами рівень перфекціонізму значно вищий, ніж у школярів загальноосвітніх шкіл. Отже, батьки, відправляючи обдарованих дітей у подібні заклади, ще більше підвищують рівень перфекціонізму та тривожності, які уже й так виражені у їх дітей (K. Ablard & W. Parker) [16].

Підсумовуючи усе вище сказане, можна зазначити, що обдаровані діти та підлітки з високим рівнем перфекціонізму часто відчувають сумніви з приводу свої

ролі у житті референтної групи, у своїй самоцінності (Е. Mofield) [15]. Нереалістичні очікування інших щодо обдарованих особистостей детермінують не лише підвищення у них рівня перфекціонізму, а й відчуження від самого себе, від свого власного бачення щастя.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Особистість вчителя відіграє значну роль у формуванні та розвитку перфекціонізму обдарованих дітей. Саме вчитель може допомогти врівноважити їхній перфекціонізм з більш ефективними стратегіями в реалізації мети. Для цього потрібно керуватися певними рекомендаціями:

- Важливо донести до дитини, що потрібно орієнтуватися на процес, а не на кінцевий результат. Сам процес досягнення цілі має бути не менш цікавим і захоплюючим, ніж сама ціль;
- Дитина повинна засвоїти, що помилки не є невдачами, це лише спроби, можливості для навчання;
- Для таких дітей потрібно встановлювати нові стандарти, наприклад, завдання має бути виконане не на 100%, а на 90% чи навіть 80%. Після виконання такого завдання слід обговорити відчуття і переживання дитини;
- Вчитель повинен бути уважним до емоційного стану школяра, помітивши тривожність, варто поговорити про це з дитиною в довірливому тоні;
- Часто діти-перфекціоністи бояться ризикувати і їм складно долати страхи, тому вчитель повинен створити сприятливу атмосферу для подолання страхів та тривоги;
- Важливим аспектом є визначення пріоритетів. Потрібно допомогти дитині зрозуміти, що є важливим та першочерговим, а що менш важливим, другорядним.

Для вирішення проблеми перфекціонізму в освітньому та сімейному просторі варто враховувати не лише інтелектуальні, а й емоційні та соціальні потреби обдарованих дітей і підлітків. Часто обдаровані школярі-перфекціоністи хочуть відзначитися в будь-якій іншій сфері свого життя, а батьки та вчителі усіляко мають підтримати та прийняти таке бажання дитини. Це дозволить школяру розвиватися усебічно й досягати результатів через прагнення пізнання, а не через страх помилок.

Література

1. Богоявленская Д. Р. Рабочая концепция одаренности / Д. Р. Богоявленская, В. Д. Шадриков, А. В. Брушлинский. – М., 2003. – 90 с.
2. Бородина В. Н. Взаимосвязь перфекционизма и самооотношения одаренных старшеклассников / В. Н. Бородина, А. Х. Ашрафбекова. // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – №1. – С. 84–89.
3. Воликова С. В. Родительский перфекционизм - фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам / С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова, А. М. Галкина. // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 23–32.
4. Данилевич Л. А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 "загальна психологія, історія психології" / Л. А. Данилевич. – Київ, 2010. – 20 с.
5. Чала О. А. Перфекціонізм як детермінанта деструктивної конфліктності юнацтва / О. А. Чала // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]. –

- К.: Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка, 2015. – Випуск 15. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._Випуск_15.
6. Якоби М. Е. Связь физического перфекционизма и эмоционального благополучия у младших подростков: дипломная работа / М. Е. Якоби. – М.: МГППУ, 2009. – 78 с.
 7. Ablard K. E. Parents' Achievement Goals and Perfectionism in their Academically Talented Children / K. E. Ablard, W. D. Parker. // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1997. – №26. – С. 651–667.
 8. Chan D. W. Perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Relationships to coping strategies and teacher ratings / D. W. Chan. // *Gifted Education International*. – 2007. – №23. – С. 289–300.
 9. Christopher M. M. Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children / M. M. Christopher, J. Shewmaker. // *Gifted Child Today*. – 2010. – №33. – С. 20–30.
 10. Feldhusen J. F. Parent Perceptions of Gifted Children's Educational Needs / J. F. Feldhusen, M. D. Kroll. // *Roeper Review*. – 1985. – №7. – С. 249–252.
 11. Flett G. L. Perfectionism in Relation to Attributions for Success or Failure / G. L. Flett, P. L. Hewitt. // *Current Psychology*. – 1998. – №17. – С. 249–263.
 12. Freeman J. The Emotional Development of the Gifted and Talented / J. Freeman. // *Gifted and Talented Provision*. – 2008. – №2008. – С. 67–79.
 13. Kornblum M. Perfectionism and the Gifted: A Study of an Australian School Sample / M. Kornblum, M. Ainley. // *International Education Journal*. – 2005. – №6. – С. 232–239.
 14. Mendaglio S. Should perfectionism be a characteristic of giftedness? / S. Mendaglio. // *Gifted Education International*. – 2007. – №23. – С. 221–232.
 15. Mofield E. Addressing Perfectionism in Gifted Adolescents / E. Mofield. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 196 с.
 16. Parker W. D. Healthy Perfectionism in the Gifted / W. D. Parker. // *Journal of Secondary Gifted Education*. – 2000. – №11. – С. 173–182.

УДК 159.9

Чорна І. М.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В ПИТАННЯХ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ЗА УМОВ РЕФОРМИ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Вибір професії – один із найважливіших життєвих виборів. Успішне вирішення проблеми професійного вибору має вагомі наслідки і для особистості і для суспільства. Від праці у великій мірі залежить задоволеність людини своєю долею. Це моральне задоволення від улюбленої роботи, від життя. Зменшення ступеня ймовірності розчарувань, пов'язаних із першими самостійними кроками у житті. Правильний вибір професії – це важлива умова підвищення продуктивності праці, як запоруки добробуту громадян та процвітання держави. Вибір професії – та точка, де сходяться інтереси особи і суспільства, де можливе і необхідне гармонійне поєднання особистих і загальних інтересів. Не пригнічення особистого суспільним і не нехтування суспільними інтересами заради особистого блага, а саме поєднання цих інтересів заради загального блага – це оптимальний шлях вирішення складних проблем професійного вибору. Це перетворює вибір професії на велику соціальну проблему, вирішення якої вимагає системної роботи. Лише науково

обґрунтований процес вибору майбутньої професії забезпечує ефективне професійне самовизначення, гарантує можливість самореалізації, самоствердження особистості.

Втрати через погано налагоджену систему профорієнтації надто великі. Погано організована профорієнтаційна робота приводить до того, що чимала кількість молодих людей обирає майбутню професію, керуючись поверхневими мотивами. Через ігнорування наукових підходів до вибору професії, у працівника розвивається синдром незадоволеності своєю долею, pojawiaються психологічні комплекси, психосоматичні захворювання. Зі сторони інтересів держави: понижена продуктивність праці, низька її якість, відсутність спеціалістів на робочих місцях, неможливість використовувати працівників по спеціальності, брак робочої сили в одних галузях і надлишок в інших. Недоліки у системі профорієнтаційної роботи негативно впливають на соціально-економічну ситуацію в Україні. Організація і налагодження системи профорієнтаційної роботи – це величезний резерв економічного і соціального розвитку в державі. Підготовка підростаючого покоління до науково обґрунтованого, свідомого вибору професії – завдання першорядного значення. За таких умов зростає актуальність проблеми профорієнтації молоді. Держава повинна з усією відповідальністю ставитись до процесу професійного самовизначення молоді. Що, в свою чергу, гарантуватиме державі відмінних спеціалістів, професіоналів.

Аналіз наукових досліджень. Проблему профорієнтаційної роботи досліджували: В. М. Гладкова, М. М. Захаров, В. Є Кавецький, Т. В. Кудрявцев, Т. Б. Курбацька, М. В. Левченко, В. В. Мачуський, Л. О. Пономаренко, В. В. Рогоза, В. А. Семиченко, В. В. Синявський, Е. М. Ткаченко, Б. А. Федоришин, С. М. Чистякова, В. І. Урусський, І. М. Чорна та інші.

Вибір старшокласниками майбутньої професії з точки зору специфіки юнацького віку, особливостей соціалізації учнів старших класів аналізували психологи Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, В. Рибалка, П. Шавір та інші. Особливості формування готовності учнів загальноосвітніх навчальних закладів до вибору певних професій досліджували А. Бас, О. Губенко, Н. Ковальська, В. Мачуський, О. Мельник, О. Мерзлякова, А. Назарчук, Л. Пасечнікова, А. Пашинський, О. Пащенко, Н. Шевченко та інші.

Згідно Закону України «Про загальну середню освіту», освітній вектор спрямовується на профільну освіту, ранню спеціалізацію учнів школи. А це, відповідно, вимагатиме високого рівня підготовки та компетентності шкільного психолога та вчителя у питаннях профорієнтаційної роботи.

Метою статті є наукове обґрунтування необхідності приведення у відповідність до вимог Закону України «Про загальну середню освіту» рівня компетентності вчителя в питаннях профорієнтаційної роботи із школярами.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. Сучасна школа повинна з усією відповідальністю ставитись до професійного вибору учнів. Забезпечувати молодим громадянам науково обґрунтований підхід до вибору майбутньої професії, надавати достовірну інформацію, використовуючи для цього передові наукові програми з профорієнтаційної роботи. Вибір професії не може бути процесом стихійним і залежати від випадкових факторів. Він повинен будуватись таким чином, щоб можливості оптанта узгоджувались із рядом об'єктивних факторів. Незважаючи на те, яким буде кінцевий вибір школяра, він має право на науково-обґрунтовану інформацію про наявні в нього інтереси, здібності, нахили до того чи іншого виду діяльності, професії. Гарантувати це право, як і забезпечувати розвиток професійного самовизначення кожної дитини необхідно засобами чітко налагодженої, послідовної та поетапної системи профорієнтаційної роботи у школі, активно

ланкою якої є вчитель. Проте, на даний час випускники педагогічних ВНЗ не готові до здійснення профорієнтаційної роботи із школярами, оскільки із навчальних планів педагогічних спеціальностей у ряду ВНЗ вилучено навчальну дисципліну «Психологія профорієнтаційної діяльності».

Аналізуючи запропоновані науковцями варіанти розподілу інформаційно-змістового навантаження по етапах, ми спостерігали тенденцію, згідно якої час на профвибір відводиться на випускний клас школи [1; 2]. Проте, чимала кількість учнів вже в 9-ому класі стають перед проблемою професійного вибору.

Враховуючи різні теоретичні підходи, ми розробили структуру, вимоги, принципи та класифікацію етапів системи профорієнтаційної роботи в школі. Зокрема, в основу класифікації етапів покладено принцип розподілу змістового навантаження із врахуванням вікових особливостей, доступності, передових теорій вікової психології і водночас таким чином, щоб уже до 9-го класу, який для значної частини учнів стане випускним, учень вже був достатньо інформованим, теоретично підготовленим для того, щоб зробити свій професійний вибір. Враховуючи фактор акселерації, ми дещо змінили підходи щодо розподілу змісту та об'єму інформаційного навантаження, перемістивши його в сторону початкових етапів. Ми вважаємо, що чим раніше дитина отримуватиме необхідну їй профорієнтаційну інформацію; чим швидше оволодіє основами вибору професії; чим швидше отримає професійну підтримку зі сторони профорієнтолога, педагога, тим більше часу у неї залишатиметься на збір профінформації, на самооцінку рівня своїх здібностей, інтересів, нахилів, на вибір професії, усвідомлення та аналіз, самовиховання, концентрацію зусиль на поглиблене вивчення профільних дисциплін, самовдосконалення шляхом розвитку професійно-необхідних здібностей засобами занять у відповідних предметних гуртках, профільних класах, підготовку до майбутнього професійного навчання, «примірку» професії, перевірку правильності свого вибору.

Ще однією перевагою, запропонованої нами системи профорієнтації в школі, є можливість здійснення якісного, науково обґрунтованого відбору учнів у профільні класи, тобто забезпечення ранньої спеціалізації.

Беззаперечно, що школа повинна забезпечувати різнобічний розвиток особистості, але на практиці виходить так, що учень розгублюється в потоці інформації, і як результат - поверхневі знання з різних дисциплін і жодних глибоких. Не можна продовжувати ігнорувати психофізіологічні особливості особистості та спонукати учня із нахилом до гуманітарних дисциплін поглиблено вивчати точні науки і навпаки.

Як свідчать численні дослідження, сучасні програми системи середньої освіти, ігноруючи нахили учнів, забезпечують державі 80% випускників, які у 17 років так і не самовизначилися у професійному виборі. Про що також свідчать заяви абітурієнтів, які навчальний заклад та майбутню професію обирають за поверхневою мотивацією, не усвідомлено, подаючи заяви для вступу на понад 10 різних спеціальностей.

Обов'язковою умовою також має бути плановість та наукова обґрунтованість всіх форм профорієнтаційної роботи в школі. Планування профорієнтаційних заходів як перспективних, так і поточних є однією із важливих умов, що забезпечує ефективність в роботі всієї системи профорієнтації в школі. У відповідності до плану профорієнтаційної роботи психолога школи, вчителі повинні розробляти: перспективний план профорієнтаційної роботи, згідно навчальної програми по предмету, який викладають; річний план в рамках робочої навчальної програми; поточні завдання в рамках конспекту уроку. Перспективний та річний плани

профорієнтаційної роботи узгоджуються і затверджуються шкільним психологом-профорієнтологом та директором школи.

З метою забезпечення високого рівня компетентності психологів та педагогів, у 1995 році нами розроблено програму навчальної дисципліни «Психологія профорієнтаційної діяльності», яка впроваджена в ТНПУ ім. В. Гнатюка та проходить апробацію і постійне вдосконалення.

Висновки. При плануванні та організації профорієнтаційної роботи необхідно враховувати, що її ефективність оцінюється не по кількості проведених заходів, а по кінцевому результату, – наявності у всіх учнів на момент закінчення школи, сформованого, чітко визначеного свідомого професійного вибору, що найкращим чином забезпечить реалізацію нахилів та здібностей, інтересів та можливостей і буде практично реалізований після закінчення школи. Професійний вибір повинен бути виваженим, продуманим, усвідомленим, науково-обґрунтованим. Лише за такої умови держава отримає чудового спеціаліста-професіонала, який приносить своєю натхненною працею користь усьому суспільству. Щоб отримати такий результат, потрібно створити відповідні умови для формування професійного самовизначення та вибору професії. Не варто ігнорувати інтереси дітей, навпаки, потрібно сприяти їх розвитку, виховувати особистостей із яскравими індивідуальними особливостями. Саме профільні класи та предметна спеціалізація, покликані забезпечити кожному учневі право і можливість в повній мірі розвивати свої здібності, самореалізуватися згідно своїх нахилів та інтересів. Науково обґрунтований, якісний відбір учнів у профільні класи може забезпечити саме ефективна система профорієнтаційної роботи шкільного психолога та педагогів. Для забезпечення відповідного рівня компетентності, необхідно відновити в навчальних планах психологів та бакалаврів педагогічних спеціальностей навчальну дисципліну «Психологія профорієнтаційної діяльності».

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці програми навчальної дисципліни «Психологія профорієнтаційної діяльності» для підготовки бакалаврів педагогічних спеціальностей.

Література

1. Закатнов Д. О. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Методичний посібник / Д. О. Закатнов, Н. В. Жемера, В. В. Мачуський та інші; За ред. М. П. Тиценка. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. – 150 с.
2. Пазюченко Т. М. Індивідуалізація профорієнтаційної роботи зі старшокласниками та її психолого-педагогічна модель / Т. М. Пазюченко // Психологія: Зб. наук. пр. – Київ. – 2000. – Випуск 1 (8). – С. 118–126.
3. Сидоренко В. К. Система профорієнтаційної роботи у загальноосвітній школі / В. К. Сидоренко, В. Б. Харламенко // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Ювілейний випуск. – К.: НПУ, 2000. – Ч. 2. – С. 105–111.
4. Чорна І. М. Акмеологічні підходи до розробки та впровадження структури державної системи профорієнтації в Україні // Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр. / редкол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 181–200.
5. Чорна І. М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи у школі / І. М. Чорна. – Тернопіль: ТДП, 1995. – 74 с.
6. Чорна І. М. Психологія профорієнтаційної діяльності / І. М. Чорна // Тернопіль: видавництво ТНПУ, 2006. – 66 с.
7. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до

УДК 159.9

Шамне А. В., Комісаренко А. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТІВ ВНЗ

Здоров'я є однією з фундаментальних загально людських цінностей. Тому одним із важливих напрямків реформування вищої освіти є забезпечення відповідних умов для навчання і виховання фізично і психічно здорової особистості. Питання психологічного здоров'я студентської молоді у сучасних умовах підвищеної стресогенності набуває все більшої актуальності. *Мета дослідження* – розглянути психолого-педагогічні особливості психологічного здоров'я студентської молоді.

Щодо здоров'я як особливого соціального феномену в психології і педагогіці виділяють *три основні підходи*: здоров'я як надіндивідуальний стан; здоров'я як особливе відношення між суб'єктами і здоров'я у суб'єктних стосунках індивідів і суспільства в їх складній взаємодії; здоров'я як основа самовизначення і міра свободи індивіда в якості суб'єкта життя.

В контексті завдань нашого дослідження зазначимо, що у психології розрізняють психічне і психологічне здоров'я. *Психічне здоров'я* характеризується рівнем і якістю мислення, розвитком уваги і пам'яті, мірою емоційної стійкості, розвитком вольових якостей. *Психічне здоров'я* – це стан при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок в життя своєї спільноти. В. Я. Семке визначає психічне здоров'я як стан динамічної рівноваги індивіда з оточуючим природним і суспільним середовищем, коли усі закладені в його біологічній і соціальній суті життєві здібності проявляються найбільш повно, а всі підсистеми організму функціонують з максимальною інтенсивністю (Семке В. Я., 1996). С. Д. Максименко зазначає, що поняття психічне здоров'я охоплює шляхи гармонізації людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість (Максименко С. Д., 2002).

Якщо основу психічного здоров'я складає повноцінний розвиток вищих психічних функцій, психічних процесів і механізмів, то *основу психологічного здоров'я* – розвиток індивідуальної особистості. Сутністю психологічного здоров'я є поступове усвідомлення і сприйняття зростаючою людиною особливостей свого психічного розвитку, своєї особистості та індивідуальності. Психологічне здоров'я передбачає активну позицію самої людини, її зацікавленість в своєму психічному розвитку і розвитку особистості. Зростаюча людина починає все більше орієнтуватися в своїй поведінці і відносинах не тільки на ззовні задані норми, але і спиратись на внутрішні, особисто усвідомлені і прийняті само орієнтири.

В психології існують різні підходи до проблеми психологічного здоров'я, які склалися в руслі феноменологічного, гуманістичного і екзистенційного напрямків психології (Б. С. Братусь, І. В. Дубровіна, О. І. Мотков, А. М. Прихожан та ін.). Слід підкреслити, що поняття «психологічне здоров'я» має відношення до особистості в цілому (І. В. Дубровіна, 2009), тобто процесам, завдяки яким людина досягає зрілості, стає самостійним і активним суб'єктом життєдіяльності, здатним до досягнення життєвих орієнтирів. Невміння справлятися з інтенсивною течією стресів знижує впевненість у собі, ресурси здоров'я, соціальну успішність і адаптацію. Порушення у функціонуванні адаптаційних процесів приводять до розвитку

тривожних станів, провокують нервово-психічні і психосоматичні розлади, збільшують вірогідність дезадаптивної поведінки.

Психологічне здоров'я визначають як: стан балансу між різними аспектами особистості людини (Р. Ассаджолі); процес життя особистості, в якому врівноважені рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (М. Г. Гаранін, А. Б. Холмогорова та ін.); функція підтримання балансу між особистістю та середовищем, адекватна регуляція поведінки й діяльності людини, здатність протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський та ін.); рівновага між потребами індивіда та суспільства, що підтримується завдяки постійним зусиллям (С. Фрайберг).

Таким чином, поняття «психологічне здоров'я» виділяє власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я. Психологічне здоров'я – це не кінцевий пункт, а напрямок, в якому людина розвивається як особистість. Психологічне здоров'я полягає в усвідомленні свого «Я», в прийнятті й усвідомленні себе такою, якою людина є насправді. При цьому психологічне здоров'я є інтегральною характеристикою особистості.

Так, С. С. Корсаков зазначає: чим гармонійніше поєднані всі істотні властивості, що визначають особистість, тим більше вона стійка, врівноважена та здатна протидіяти впливам, що прагнуть зруйнувати її цілісність. Психологічному здоров'ю особистості можуть загрозовувати домінування певних негативних за своєю природою рис характеру, дефекти в моральній сфері, неправильний вибір ціннісних орієнтацій тощо.

Н. П. Бабакова вважає, що питання *критеріїв психологічного здоров'я* є ключовим в оцінці здоров'я. До найважливіших показників психологічного здоров'я дослідники відносять систему відносин особистості до себе і світу, особисті якості, в тому числі емоційну і волюву сферу особистості, вміння підтримувати відчуття суб'єктивного благополуччя, зберігати оптимальний фон функціональних станів тощо.

При цьому для різного віку є власні індикатори психологічного здоров'я. На думку багатьох авторів, важливими факторами, що визначають психологічне здоров'я людини на етапі юності (студентський період життя) є показники агресивності, ворожості і тривожності, оскільки вони відображають систему ставлень особистості до себе і світу, а також є індикаторами благополуччя – неблагополуччя емоційної сфери особистості (О. С. Васильєва, Ф. Р. Філатов, В. П. Гурвич, И. В. Дубровіна, А. В. Прихожан, Ф. Перлз).

Психологічне здоров'я студентів обумовлено, з одної сторони, рівнем їх психічного здоров'я (психічного розвитку), з іншої – певним рівнем розвитку особистості і психологічної грамотності. Деякі автори вказують, що в якості найважливішого фактору психологічного здоров'я виступає адекватна і при цьому висока самооцінка (Б. М. Бім-Бад, Г. С. Нікіфоров, А. В. Шувалов, Ф. Перлз). Крім цього, в якості загальних факторів психологічного здоров'я, типових для цього вікового етапу, багато авторів називають показники суб'єктивного благополуччя і ознаки оптимальних функціональних станів (настрій, самопочуття й активність).

В сучасних умовах для формування психологічного здоров'я студентів необхідно залучати якомога більше фахівців і часу навчального процесу. Доцільним є формування і підтримання психологічного здоров'я студентів шляхом підвищення уваги до здорового способу життя, до забезпечення свідомого вибору ціннісних орієнтацій студента на здоровий спосіб життя, самореалізацію в політичному, професіональному та культурному житті.

Однак, для психологічно здоров'я одного здорового способу життя вже недостатньо (І. В. Муравов., 1989). Здоровий спосіб життя як ефективний засіб збереження та зміцнення здоров'я має перейти на більш високий якісний рівень, а саме трансформуватись в культуру психологічного здоров'я. Психологічна культура починається з психологічної компетентності, з розуміння людиною себе та своїх особистих якостей. Як зауважував Р. Ассаджолі, не знаючи і не розуміючи себе, людина собою не керує. Психологічна компетентність сприяє тому, що людина починає по іншому дивитися на себе, стає гнучкішою, починає краще сприймати та розуміти інших тощо (Н. В. Чепелева, 1998). Психологічна культура – це те, що дає змогу людині справлятися з життєвими ситуаціями, підтримувати й укріплювати своє психологічне здоров'я.

Отже, формування у студентів психологічної культури здоров'я є важливим чинником їх гармонійного розвитку. Підготовка до професійної діяльності неможлива без турботи про психологічне здоров'я студентів і поза забезпечення у кожному ВНЗ відповідних умов для навчання і виховання психологічно здорової особистості.

УДК 316.48:364.28

Шведецька А. Є.

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ У СУЧАСНІЙ СТУДЕНТСЬКІЙ СІМ'І

Сучасна студентська сім'я і її проблеми служать об'єктом дослідження багатьох наук, які вивчають динаміку емоційних стосунків у шлюбі, причини самотності в сім'ї і її розпаду, особливості сімейного виховання. Будучи соціальним інститутом, сім'я визначає стабільність суспільства, яке, в цілому, зацікавлене у створенні умов для забезпечення успішного функціонування сімейної системи.

Актуальність досліджень в царині сімейної проблематики зумовлена загальною кризою сім'ї. Ця криза є доволі поширеною, виявляється у кількісних (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень, проблемних сімей) та якісних показниках (трансформація суспільних та сімейних цінностей, ослаблення виховної функції сім'ї, психологічні проблеми членів сім'ї та ін.). Очевидно, що за таких умов необхідними є ґрунтовні дослідження сучасної сім'ї та пошук ресурсів для подолання негативних явищ.

Сімейна проблематика досить широко представлена у наукових роботах (С. Голод, В. Зацепін, М. Мацьківський, Т. Буленко, З. Кисарчук, В. Юстицький та ін.). Важливе місце у дослідженнях, на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства, займає сімейний конфлікт, теоретична база якого є невеликою. Сімейне життя не може існувати без зіткнення ідей, цілей, життєвих позицій між її членами, у ній постійно виникають розбіжності думок і різного роду суперечності, що нерідко переростають у конфліктну ситуацію. Такі вчені як: Т. Говорун, О. Кочарян, Т. Кириленко, В. Кравець, С. Ковальова, Р. Федоренко вказують про наявність конфліктів у молодій сім'ї, причинами яких є: високий рівень незадоволеності подружнім життям, дисфункційний розвиток взаємин у шлюбі, стійка орієнтація подружжя на малодітну сім'ю, нездатність досягти злагоди та ін. [3; 6]. За таких умов необхідним є дослідження причин виникнення конфліктів у сучасній студентській сім'ї з метою пошуку ресурсів для подолання кризових явищ та надання фахової допомоги.

З огляду на це, метою роботи є визначення поняття «студентська сім'я» та висвітлення причин конфліктів у студентській сім'ї.

За останні десятиліття значно змінилися особистісні характеристики молоді: соціальний статус, готовність до самостійного життя, рівень відповідальності.

Статистично зафіксований дуже високий відсоток молодих шлюбів: сьогодні близько 2/3 усіх шлюбів реєструються у віці до 24 років [1]. Ранній шлюбний вік свідчить про соціальну незрілість його партнерів.

Студентську сім'ю розглядають як різновид молодого сім'ї. Вона включає в себе різноманітні компоненти, пов'язані з фізіологічними процесами, динамікою взаємовідносин, нормами і цінностями культури, економічними умовами ринку і виробництва. Науковець Л. Михайлова студентською сім'єю називає шлюбний союз, у якому хоча б один з його членів є студентом денної форми навчання вищого навчального закладу [4].

Процес формування, становлення і розвитку студентської молодого сім'ї проходить у складних і суперечливих умовах. Вони характеризуються досить різкою зміною суспільних відносин, економічної функції сім'ї, її відношенням до засобів виробництва. За офіційною статистикою, в останні роки скорочується кількість сімейних пар, де обоє – студенти. Повна студентська сім'я зустрічається тільки у 29,1 % з 265 сімей [5].

Варто звернути увагу на те, що студентські сім'ї відрізняються від звичайних молодих сімей: їм доводиться стикатися із специфічними соціально-психологічними проблемами. Це соціальна та психологічна незрілість подружжя; авторитарне втручання родичів у сімейне життя; відсутність готовності до самостійного ведення домашнього господарства; житлові проблеми; поєднання навчання і шлюбно-сімейних зобов'язань; обмеження свободи і незалежності; виникнення нових обов'язків, а значить, зменшення вільного часу; зміна змісту дозвілля. Саме така сім'я зазнає найбільших матеріальних труднощів і майже цілком залежить від можливостей батьківської родини (за даними латвійських соціологів, більшу частину сімейних студентів матеріально підтримують батьки) [6].

Труднощі у вирішенні проблем провокують конфлікти у шлюбно-сімейній взаємодії, що впливатимуть на життєдіяльність студентської сім'ї, погіршення здоров'я, зменшення народжуваності, збільшення матерів-одиначок та ін.

В сучасному суспільстві можна спостерігати, що найчастішою причиною виникнення конфліктів у молодій студентській сім'ї є неприйняття особистості партнера, або надмірна емоційна зосередженість на ньому, нерозуміння одне одного, прагнення до лідерства, незадоволеність інтимно-статевою атмосферою [7].

Серйозною проблемою для стійкості і гармонійності шлюбних відносин у студентських сім'ях є характер взаємовідносин молодого сім'ї з батьками. Відкриті конфлікти пов'язані в першу чергу з початковим етапом формування шлюбного союзу, коли закладаються основи майбутніх відносин між батьківськими та дочірніми сім'ями [2].

Загалом, існують об'єктивні фактори (несприятливі соціальні процеси, війни, економічні кризи, стихійні лиха тощо), які істотно впливають на життєдіяльність сім'ї. Водночас успішність вирішення сімейних проблем багато в чому залежить від особливостей усвідомлення членами сім'ї сімейної ситуації, їх готовності і вміння сконцентрувати зусилля на збереженні сім'ї. На нашу думку, основними факторами, що формують стабільність шлюбу, є внутрішні суб'єктивні, тобто психологічні. Насамперед – це подружжя сумісність як соціально-психологічний показник згуртованості сім'ї.

Таким чином, наявність різного роду причин і відсутність конструктивних навичок вирішення сімейних конфліктів призводить до нестабільності функціонування молодого студентського подружжя. Саме тому студентська сім'я більшою мірою, ніж зрілі сім'ї, потребує допомоги зі сторони суспільства і держави в створенні умов для реалізації найважливіших функцій: забезпечення відтворення

фізично здорового і психічно повноцінного майбутнього покоління, задоволення особистих інтересів кожного члена сім'ї, досягнення гармонії у взаєминах й умінні подолати сімейні конфлікти і кризові ситуації.

В якості перспективи подальшої роботи можна назвати наступне: обґрунтування особливостей перебігу кризи та наукових підходів до сімейної терапії і форм допомоги у кризовий період функціонування молодого студентського подружжя.

Література

1. Капська А. Й. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / А. Й. Капська. – К. : ДЦССМ. – 2006. – 184 с.
2. Карабанова О. А. Психологія сімейних відносин та основи сімейного консультування / О. А. Карабанова. – М. : Гардаріки, 2006. – 320 с.
3. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – Київ : Київська правда, 2000. – 688 с.
4. Михайлова Л. М. Основні напрями соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями / Л. М. Михайлова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2012. – № 3. – С. 74–79.
5. Фаринич О. Ю. Психологічні особливості студентських сімей / О. Ю. Фаринич, Т. Д. Щербан // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С. 713–724.
6. Федоренко Р. П. Психологія молоді сім'ї і сімейна криза : монографія / Р. П. Федоренко. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2007. – 168 с.
7. Шнейдер Л. Б. Психологія сімейних відносин / Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.

УДК 37.015.3

Шевчишена О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

Актуальність теми. В умовах функціонування українського суспільства на засадах постіндустріалізму відчутними стають зміни у багатьох його сферах. Формування нашого соціуму на принципах сталого розвитку змінює статус, зміст і функції освітньої системи та діяльності. Одним з показників ефективності навчально-виховного процесу є професійний розвиток педагога, який, в свою чергу, повинен відбуватися у відповідності до процесів трансформації сучасного суспільства, до освітніх викликів, які диктує нам сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійного розвитку вчителя у всі часи була актуальною і до сьогоднішнього дня виступає в якості предмета окремого дослідження багатьох вітчизняних науковців. Виходячи з аналізу публікацій українських дослідників [1, 2, 3, 4] вивченню підлягали: становлення самоефективності вчителя в умовах післядипломної освіти; психологічні умови формування професійної самосвідомості особистості, підвищення професійної компетентності як умови самовдосконалення педагога, комунікативна культура вчителя як важливий чинник його професійного росту. В цілому науковці акцентують увагу на програмі становлення самоефективності вчителя, що має стати основою задачею системи післядипломної педагогічної освіти; зосереджують увагу на інтегральних характеристиках особистості як внутрішніх факторах її професійного розвитку; обґрунтовують думки, згідно яких професійна компетентність вчителя виступає в якості запоруки розвитку його особистісних якостей, що, в свою чергу,

служує ефективному виконанню ним своїх функцій. Автори обґрунтовують значення комунікативної культури педагога в світлі його професійної кар'єри як соціально значущого показника його здібностей та вмінь забезпечувати конструктивну взаємодію з іншими людьми.

Однак, освітні виклики, які диктує нам сьогодення, потребують вчителя, який характеризується не лише глибокою професійною майстерністю та емоційною культурою загалом, але й який відзначатиметься психологічною готовністю до професійного саморозвитку. Незважаючи на те, що проблемі професійного становлення педагога присвячено чимало досліджень, проблема професійного розвитку вчителя в умовах функціонування сучасного освітнього простору набуває особливої актуальності та потребує подальшого вивчення.

Тому **метою** статті стало відстеження особливостей професійного розвитку сучасного вчителя в умовах освітніх викликів, які диктує нам сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміни освітньої парадигми диктують нові вимоги до особистості вчителя та його професійного розвитку. Враховуючи швидкі темпи інформації, яка поступає із навколишнього середовища, сучасний педагог має бути готовим до постійного до оновлення власних знань, і, відповідно, відпрацювання на цій основі навичок оперативного прийняття вдалих педагогічних рішень. Відповідно, якісна світа педагога не можлива без таких його професійно-важливих якостей, як культура самоаналізу та педагогічна рефлексія. Застосування нових технологій в освіті потребує від педагогічного працівника корекції власного мислення, що виступає в якості запоруки його успішної професійної дальності.

Проте, корекція мислення досвідченого педагога здатна зазнавати значних труднощів. Більшість вчителів підвладна педагогічним стереотипам, які й досі панують в сучасній школі. Значна кількість педагогів звикла бути трансляторами знань, взятих з посібників та підручників, а відповідно, відчувати себе в ролі абсолютного носія знань. Відповідно, сьогодення вимагає від вчителя психологічної готовності до вироблення нових стратегій взаємодії у навчально-виховному процесі, до переходу від авторитарної до творчої взаємодії з вихованцями.

Зміна освітньої парадигми, орієнтованої на особистість учня, потребує нових підходів у підготовці та перепідготовці вчителів. Професійний розвиток педагогів сучасної школи має здійснюватися у відповідності до інноваційних здобутків вітчизняної та світової освітньої практики. Тому реформування сучасної освіти та її входження в єдиний загальноєвропейський освітній простір висуває нові вимоги й до психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Мова іде про вчителя, який відзначається не лише різнобічною компетентністю, а й здатністю долати стереотипну роль педагога як інтелектуального зразка. Сучасний вчитель повинен бути готовим брати на себе роль помічника учня, організатора його навчально-пізнавальної діяльності, відзначатися прагненням до побудови взаємостосунків в системі «педагог-учень» на основі гуманної педагогіки та особистісно-орієнтованої взаємодії.

Подібний стан речей дає нам підстави вважати, що одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти має стати формування у вчителя позитивної мотивації до професійного саморозвитку. Засобами тренінгових технологій розвивати у вчителів навички напрацювання власних програм професійного самовдосконалення, що слугуватиме в подальшому їх успішній адаптації до професійної діяльності у відповідності до освітніх викликів сьогодення. Оскільки сучасна школа потребує педагога, здатного відчувати себе самодостатньою особистістю, то у загальноосвітніх навчальних закладах варто дбати про створення

умов для напрацювання вчителями освітніх цінностей, які б відповідали викликам дійсності.

Таким чином, аналіз проблем, пов'язаних із професійним розвитком сучасного педагога, дає нам підстави напрацювати наступні висновки. По-перше, носіями освітніх інновацій можуть стати вчителі, які здатні до самопізнання та осмислення свої професійної ролі, а відтак, своїх можливостей у вимірі власної професійної діяльності. Тому підготовка майбутніх вчителів повинна передбачати не лише виховання культурної та високоосвіченої особистості, але й пропагування ідей професійного розвитку майбутнього педагога на засадах компетентнісного підходу, здатності працювати в умовах конкуренції освітніх послуг та професійних змагань, особистісно-орієнтованої взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу. По-друге, стимулювання в педагога прагнення до самоактуалізації як фактора повного виявлення і розвитку власного особистісного ресурсу слугує в якості запоруки успішного професійного розвитку сучасного вчителя, що, в свою чергу, має стати основною задачею системи післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Гальцева Т. О. Становлення самоефективності вчителя в умовах післядипломної освіти / Т. О. Гальцева // Випереджаюча освіта для сталого розвитку у системі інноваційної освітньої діяльності: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 28 квітня 2015 р., м. Дніпропетровськ, ДОІППО / Наук. ред. О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ: Роял Принт, 2015. – С. 16–18.

2. Камінська О. В. Підвищення професійної компетентності як умова самовдосконалення педагога / О. В. Камінська // Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (16-17 грудня 2016 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 39–41.

3. Карпенко Г. М. Комунікативна культура педагога – важливий чинник його професійного росту / Г. М. Карпенко // Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25–26 листопада 2016 року) – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016 – С. 30–33.

4. Чемодурова Ю. М. Психологічні основи формування професійної самосвідомості особистості / Ю. М. Чемодурова // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, Desember 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University. – С. 304–306.

УДК 378.015.62

Щербяк Ю. А.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. У всьому світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Якість вищої освіти грає ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти. Європейський Союз розглядає якісну освіту передусім як інструмент економічного зростання на шляху до розбудови більш компетентно спроможної та динамічної спільноти. Україна також приділяє велику увагу проблемі

якості освіти, проголошуючи її національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту.

Аналіз досліджень і публікації по проблемі. Проблеми якості освіти досліджували у наукових працях такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Т. Волобуєва, С. Бабінець, І. Булах, О. Кулешова, О. Локшина (становлення та розвиток моніторингу якості освіти в Україні); Г. Бутенко, М. Гусаковський, І. Іванюк, М. Кічула, Т. Лукіна, О. Пермякова, І. Шимків, Р. Шевелсон (міжнародні порівняльні дослідження в системі моніторингу якості освітніх систем); Г. Єльнікова, О. Касьянова, К. Крутій (наукові основи моніторингу як засобу управління якістю освіти); С. Вербицька, О. Локшина, О. Ляшенко, О. Овчарук, Л. Одерій (світовий досвід становлення моніторингу якості освіти).

Метою роботи є дослідження якості вищої освіти України та визначення доцільності застосування в умовах вітчизняних освітніх реалій зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Цивілізаційний вибір України, зорієнтованість українців на відстоювання свого права стати в майбутньому членом Європейського союзу вимагають від суспільства реалізації євроінтеграційних намірів в царині освіти та науки. Протягом останніх років у нашій державі істотно зріс інтерес до проблеми моніторингу якості освіти серед науковців, які розглядають проблему в контексті загальної педагогіки та історії педагогіки, дидактики, теорії та методики навчання за галузями знань.

У жовтні 2011 р. в рамках програми Європейського Союзу на підтримку модернізації систем вищої освіти Темпус стартував трирічний міжнародний проект «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти – TRUST» [2]. Стратегічною метою проекту стала підтримка реформування українських вищих навчальних закладів завдяки впровадженню загальної, інноваційної, політично нейтральної екосистеми, яка гарантує взаємне порозуміння і довіру між різними учасниками національних і міжнародних систем забезпечення якості, а також прийняття неупереджених рішень і висновків в процесах забезпечення якості освіти [4, с. 93].

Від самого початку проекту міжнародні партнери розуміли, що європейський освітній досвід може стати дуже корисним для покращення української системи забезпечення якості вищої освіти. Він є вдалим прикладом успішного вирішення складних освітніх проблем. Для застосування європейського досвіду важливо усвідомлювати історичний контекст, який пояснює, чому «калькування» європейських практик може не принести Україні швидких очікуваних результатів. Проведений аналіз показав, що країни ЄС рухаються шляхом об'єднання та уніфікації – від самостійності кожного університету до побудови міжнародних механізмів спільного розвитку освіти. У той час для України важливо відійти від єдиного формального підходу до усіх закладів вищої освіти та надати можливість самостійного розвитку. В європейських університетах запит на забезпечення якості вищої освіти формується «знизу», тобто від самих гравців системи вищої освіти. А в українські університети він надходить «згори», тобто від Міністерства освіти і науки. Європа вибудовує формальні процедури на підґрунті неформальної мотивації до забезпечення якості освіти з боку усіх учасників. У свою чергу в Україні навпаки – на тлі суцільної формалізації процесів забезпечення якості немає прояву неформальної зацікавленості з боку учасників освітнього процесу. Тож просте копіювання якихось елементів, окремих процедур, практик чи показників європейської системи забезпечення якості без врахування українського контексту не є виходом зі ситуації.

Під час дослідження з'ясовано, що європейським партнерам вдалось побудувати ефективну систему освітніх цінностей. В її основі – так званий «Трикутник знань» (освіта - наука - інновації). Така система цінностей завдає вектор розвитку європейської освіти. І в цьому сенсі європейський досвід має велику цінність. Результатом дотримання такого вектору є високий рівень довіри з боку світової спільноти до якості європейської освіти.

Аналізуючи вітчизняну систему вищої освіти, наголосимо, що в Україні контроль та оцінка якості освіти повністю покладається на державу, насамперед на підпорядковані Міністерству освіти і науки України Державну акредитаційну комісію та Державну інспекцію навчальних закладів, діяльність яких регулюється рядом законодавчих актів. Однак слід зазначити, що в Україні система виключно державного контролю та оцінки якості освіти в сучасних умовах є застарілою, неефективною і потребує вдосконалення. Оскільки в Україні, на відміну від розвинених європейських країн, практики гарантування якості освіти через участь у цьому процесі незалежних акредитаційних органів не існує, успішне запровадження такої практики повинне відбуватися, надумку експертів, у кілька етапів: нормативно-правового забезпечення; створення органів з гарантій якості освіти; контроль за діяльністю створених органів. Кожен етап має передбачати вжиття відповідних заходів.

На першому етапі, необхідно за участю МОН, представників ВНЗ та громадських організацій розробити та прийняти Закон України «Про акредитаційні органи з гарантій якості освіти в Україні», розробити державні стандарти і рекомендації для гарантій якості вищої освіти, які відповідатимуть європейським стандартам та передбачатимуть як вимоги до якості самої освіти, так і до діяльності створених акредитаційних органів із гарантій якості освіти.

На другому етапі необхідно створити реєстр акредитаційних органів з гарантій якості вищої освіти та забезпечити впровадження затверджених стандартів якості, сформувані прозорі оцінювальні процедури й їхню відповідність європейським стандартам якості та цілям акредитації. Наголосимо, що в європейській практиці оцінювання якості освіти особливе місце посідає саме акредитація навчальних закладів.

Зважаючи на високий рівень корупції в державі, на третьому етапі необхідно впроваджувати періодичний суворий контроль діяльності новостворених органів з гарантій якості освіти. Перевірці мають підлягати всі основні завдання і дії вищевказаних органів. Вона має проводитися максимально прозоро, щоб не залишалось ніяких підозр щодо існування прихованої мети перевірки. У країнах ЄС контроль за діяльністю агенцій оцінювання якості освіти здійснюється за методологією, що ґрунтується на ряді вимог [3].

Важливим є компетентність експертів, що залучаються акредитаційними органами до своєї діяльності, їх навчання та сертифікація. Тому підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації таких експертів має здійснюватися Міністерством освіти і науки України, навчальними закладами, власне акредитаційними органами із можливим залученням зарубіжних інституцій із забезпечення гарантій якості.

Однак, незважаючи на деклароване проведення Україною активної політики щодо інтеграційних європейських процесів загалом та інтеграції у Європейський простір вищої освіти зокрема, ситуація з якістю освітніх послуг у державі з року на рік погіршується. Частину причин було наведено вище, а крім них треба відзначити наступне: з труднощами впроваджується в практику діяльності ВНЗ Європейська перевідна і накопичувальна система кредитів. Лише перші успіхи зробила система

незалежного тестування. Складно впроваджується трирівнева система вищої освіти. Не набула належного розповсюдження дистанційна форма навчання. З великими труднощами триває процес налаштування на визнання ВНЗ дипломів та результатів навчання як студентів, так і фахівців-іноземців.

На сьогодні важливою проблемою оцінювання якості освіти є визначення її індикаторів. Освітні показники існують у різних моніторингових системах і програмах оцінювання суспільного розвитку (індекс людського розвитку, індикатори світового розвитку). Внаслідок того, що вони входять до них як складові інтегрованої оцінки суспільного розвитку держави, вони не можуть відокремлено характеризувати їх освітні системи. Їх здійснюють окремі міжнародні дослідження, спрямовані на з'ясування досягнутого тією чи іншою державою рівня освіти як відносного її рейтингу, а не порівняльної характеристики [1]. На нашу думку, Україна також повинна включитися в міжнародні обстеження якості освіти внаслідок того, що вона зробила європейський вибір.

Якщо вирішення проблем реформування галузі вищої освіти загалом майже повністю знаходиться в компетенції державних органів влади, то питання модернізації системи управління якістю надання навчальних послуг – компетенція і завдання самих закладів вищої освіти. Підхід до вирішення цієї проблеми кожного навчального закладу зокрема залежить від специфіки закладу: напряму підготовки фахівців, переліку спеціальностей, категорії замовників. Однак, вирішуючи проблеми модернізації системи управління якістю надання навчальних послуг, всі ВНЗ повинні дотримуватись вимог чинного законодавства, прийнятих державних стандартів та обов'язкових міжнародних рекомендацій. При цьому потрібно враховувати, що основними світовими тенденціями в галузі забезпечення якості освітніх процесів є:

- розробка єдиних критеріїв і стандартів гарантії якості освіти (як приклад, документ «Стандарти і Директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи»);

- створення і впровадження систем якості ВНЗ на базі різних моделей системи якості, включно з вимогами і рекомендаціями міжнародних стандартів ISO 9000, європейської моделі ТОМ тощо;

- створення, розвиток і гармонізація національних систем акредитації освітніх програм Європейських країн;

- перенесення основної уваги з процедур зовнішнього контролю освітнього процесу і його результатів на базі національних систем акредитації і атестації на внутрішню самооцінку з використання різних моделей [4, с. 109].

Відповідно до прийнятих у Європі рекомендацій, основними елементами системи управління якістю надання навчальних послуг у ВНЗ є: організаційна структура; процесна модель надання навчальних послуг; документація системи управління якістю надання навчальних послуг; нормативно-методологічна база; лідерська роль керівництва ВНЗ; чітко визначені ресурси для управління якістю; механізм неперервного вдосконалення.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають змогу зробити такі узагальнення:

- Моніторинг в європейській вищій освіті є джерелом достовірної інформації і є обов'язковою ланкою системи забезпечення якості вищої освіти яка, в свою чергу, лежить в основі управління якістю в університеті. Відтак, науковий інтерес викликає аналіз існуючих моделей якості, що активно використовуються в європейській практиці як для створення внутрішніх систем менеджменту, так і для проведення регулярного самооцінювання навчальних закладів.

- У переважній більшості країн світу створені та успішно функціонують міжнаціональні та національні системи оцінювання якості освіти. Як правило, ці системи є достатньо незалежними від органів управління освітою та продукують об'єктивну інформацію, що може бути основою для корегування стратегії і тактики освітніх політик; порівняльного дослідження результатів функціонування освітніх систем та забезпечення ефективних процесів мобільності студентів і викладачів, самовдосконалення діяльності закладів освіти.

- Розв'язання проблеми надання якості вищої освіти в Україні передбачає широкий комплекс відповідних дій. Основними заходами для забезпечення якісної освіти, на нашу думку, є створення нових стандартів вищої освіти; вдосконалення трудового законодавства відповідно до двоступеневості вищої освіти (бакалавр-магістр); усунення істотних диспропорцій системи вищої освіти та вдосконалення мережі вищих навчальних закладів; створення незалежних органів з оцінювання якості освіти, проведення сертифікованих освітніх аудитів; розроблення комплексного критерію оцінки якості освітнього процесу.

Проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розкриття порушеної багатоаспектної проблеми. **Перспективу подальших наших досліджень** вбачаємо у пошуку інноваційних підходів до організації моніторингу та контролю якості у сфері вищої освіти України, використання елементів прогресивного досвіду зарубіжних країн та визначення шляхів реалізації висновків та управлінських рішень, розроблених в результаті моніторингу якості професійної освіти.

Література

1. Європейський досвід для створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні: аналітична записка [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/745/>.
2. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Електронний ресурс] : <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>
3. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикеева. – К.: Плеяди, 2005. – 112 с.
4. Моніторинг якості освітньої діяльності у системі вищої економічної освіти: проблеми та перспективи: колективна монографія / Ю. А. Щербяк, О. Є. Коваль, Є. М. Яценко, за заг.ред. Ю. А. Щербяка. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 320 с.

УДК 37.034 (477)

Яковишин Р. Я.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

Сьогодні маємо нагоду спостерігати безперспективність поступу будь-якої держави, котра не піклується справами власної освіти. Процес опіки повинен розпочинатися із вивчення передового педагогічного досвіду, із ознайомлення з кращими дослідженнями в галузі освіти з тим, щоб корисні для власної діяльності аспекти досвіду попередніх поколінь безпосередньо застосовувати на практиці в умовах сьогодення. Аналізуючи архівні матеріали не можна не зауважити, що провідні педагоги Галичини надзвичайно пильно стежили за науковими дослідженнями тих проблем, які вивчали їх закордонні колеги. Безумовним авторитетом у вітчизняних вчених користувалися праці німецьких дослідників у царині педагогічної науки: Е. Шпрангера, А. Карела, В. Дерінга і Г. Кершенштайнера.

Варто зауважити, що місцеві педагоги, незважаючи на те, що вони певною мірою намагалися використати у своїй діяльності передовий світовий педагогічний досвід, могли також претендувати на створення власної оригінальної системи [3, 81].

У другій половині XIX століття постало питання щодо утворення і функціонування спеціальних закладів для підготовки вчителів. Хоча сама ідея не була новою. Ще у 1685 році в місті Реймс (Франція) Лассаль – засновник християнських шкіл для дітей простолюдинів – відкрив учительську семінарію [1, 34].

Після створення у 1848 році Міністерства віросповідань і освіти розпочалися деякі позитивні зміни в організації шкільництва. Прикладом цього є спеціальне розпорядження від 1854 року під назвою: “Основний загальний план улаштування препаранд в Галичині”. *Препаранди* були “причеплені” до нормальних або зразкових головних шкіл, директори і вчителі яких за рівнем своєї кваліфікації не могли забезпечувати якісну підготовку кандидатів на вчителів. До дворічних “препаранд” приймали кандидатів, які закінчили два класи нижчої реальної школи, або чотири класи нижчої гімназії. Дворічний курс навчання поділявся на два етапи: теоретичний і практичний [7, 89].

Відбулися окремі зміни в організації підготовки кандидаток – учительок. Розпорядженням від 10 листопада 1856 року Міністерство віросповідань і освіти дозволило створити “препаранди” при деяких жіночих школах. Було їх відкрито три, але тільки у Західній Галичині (на теренах Східної Галичини жіноча “препаранда” відкрилася лише у 1869 році).

Таким чином, впродовж майже 100 років учителів для народних шкіл Східної Галичини готували у “препарандах”. І хоч з часом вони перестали відповідати суспільним вимогам, усе ж певну позитивну роль у розвитку педагогічної освіти краю відіграли. Тому, організовувати і надалі підготовку вчителів тільки у “препарандах” стало недоцільно [1, 36].

За прикладом західноєвропейських країн (Німеччини, Швейцарії, Франції) створювались педагогічні “сіменища”, або “воспіталіща”. Щоправда у Східній Галичині це були фактично гуртожитки-інтернати, котрі відкривалися на кошти архієпархії і призначалися для утримання й виховання здібних, але бідних учнів-препарандистів. У березні 1863 року перше сіменище у м. Львові прийняло 10 кандидатів на повне утримання.

На особливу увагу заслуговує факт відкриття у 1854 році при вищих реальних школах спеціальних курсів, що готували вчителів для нижчих реальних шкіл. Так само як і “препаранди”, вони послужили основою для створення в 1871 році учительських семінарій [6, 85].

Отож, саме життя вимагало кардинальних змін у підготовці вчителя та покращення його становища в суспільстві. Реформи в підготовці вчителів розпочалися в Галичині із створення учительських семінарій. Розпорядженням Крайової шкільної ради від 25 лютого 1871 року №1740, виданим на підставі рескрипту міністра віросповідань і освіти від 20 жовтня 1870 року №11238, було прийнято рішення про відкриття учительських семінарій як окремих закладів для підготовки вчителів для народних шкіл. Хоча учительські семінарії класифікувались як середні навчальні заклади, але їх закінчення не давало права на вступ до університету [4, 63].

Робота вчительських семінарій будувалась на основі “Статуту організаційного” і навчального плану від 1874 року. Хоча відкриття цих навчальних закладів і давало змогу поступово розв’язувати питання підготовки вчителів для народних шкіл, але кількість таких установ була явно недостатньою. Упродовж останніх років XIX століття діяльність цих навчальних закладів перебувала у полі зору галицького сейму.

На його засіданні 8 березня 1899 року було запропоновано реформувати їх, поділивши на два типи: нижчі — підготовка вчителів для нижчих народних шкіл і вищі — підготовка педагогів для вищих народних шкіл [1, 38]. Зважаючи на дані архівних джерел, можемо стверджувати, що учительський корпус у звітний період нараховував у загальному 5420 осіб (не враховуючи катехитів та учителів надобов'язкових предметів). З-поміж них 3803 учителі чоловічої і 1617 жіночої статі. Якщо говорити конкретніше, то, наприклад, в 1889/90 шкільному році кількість вчителів на постійному місці роботи визначалася в межах 2186 осіб чоловічої статі і 536 – жіночої. Число вчителів, що тимчасово займали свої посади, відповідало таким показникам: 1244 мужчин і 677 жінок [5, 37].

Вкрай важливим є акцентування уваги на діяльності чи не центральної освітньої та наукової установи краю — Львівському університеті. Хронологічний підхід до розгляду питання розвитку та удосконалення підготовки вчителів вищої кваліфікації у Львівському університеті та їх аналіз дають змогу зробити такий висновок: у Галичині впродовж досліджуваного періоду не було спеціальних вищих навчальних закладів, котрі б займалися підготовкою вчителів для середніх шкіл. Це завдання частково виконували Львівський університет і Політехнічний ВУЗ [2, 60].

Висновки. На систему підготовки учительських кадрів вплинула політика онімечення, ополячення, пригноблення українського народу. Уряд не був зацікавлений у наявності освіченого українського вчителя. Тому максимально обмежувалася можливість вступу українців до учительських семінарій та права їх випускників. Вчителям було заборонено брати участь в прогресивних товариствах, проявляти громадянську позицію, впроваджувати в життя нові методи і форми роботи. Тому галицька прогресивна інтелігенція та громадські об'єднання активно боролись за українську школу та покращання прав і становища вчителів. Саме з цією метою 1896 року в Новому Сончі виникло перше незалежне учительське об'єднання під назвою “*Товариство учителів Галичини*”, яке боролося за поліпшення матеріального і морального становища учительського корпусу.

Література

1. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині // Рідна школа. — К., 1998. — № 7-8. — С. 33–48.
2. Барна М. Філософсько–педагогічна підготовка вчителів у Львівському університеті (1867–1839) // Рідна школа. — К., 1996. — № 9. — С. 59–67.
3. Біленський Т. Дальше образование учителей народных // Учитель. — Львів, 1902. — Ч. 6. — С. 81–88.
4. Вісник законів Галичини за 1871 рік // Учитель, Ч. 16. — Львів, 1809. — С. 63.
5. Державний архів Тернопільської області (далі ДАТО). Ф. 231. — Оп. — 1. — Спр. 340, 27 арк.
6. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939). — Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського університету імені В. Стефаника, 1994. — 144 с.
7. Центральний державний історичний архів України у Львові (далі ЦДІАУ у Львові). Ф. 146. — Оп. — 9. — Спр. 3796, 9 арк.

РОЗВИТОК ГАЛУЗЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПРО ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ (ДРУГА ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХІ СТ.)

Ключовою фігурою навчально-виховного процесу школи на всіх етапах суспільно-історичного розвитку людства був учитель, а отже, у межах педагогічної науки майже з часу її обґрунтування Й. Ф. Гербартом (на початку ХІХ ст. у працях «Перші лекції з педагогіки», «Загальна педагогіка, виведена з мети виховання») почали виділятися галузі знань про педагога та формування його майстерності. Але ще до їх виникнення класики педагогіки (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці тощо), українські діячі (О. Духнович, Г. Сковорода, Т. Шевченко та ін.) висували ідеї про вдосконалення професіоналізму педагогів та з'ясовували вимоги до вчителя. Уперше такі вимоги визначив автор першого письмового педагогічного твору («Про виховання оратора») М. Ф. Квінтіліан.

Справжній розквіт науки про вчителя в Україні та зарубіжних країнах розпочався з другої половини ХІХ ст. У цей час виникла педологія – наука про дитину, а також педевтологія – галузь знань про вчителя та його професію [9], яка є важливою субдисципліною педагогіки. Її розвитку присвячені дослідження польських учених (К. Дурай-Новакової, А. Катусевича, Х. Квятковської [6], Я. Мацієвського, В. Хорин, І. Шемпрух та ін.), вітчизняних науковців (Н. Ничкало [3], В. Павловської [4] тощо). В Україні професіоналізм педагога вдосконалюється в процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін у педагогічних ВНЗ, зокрема й педагогічної майстерності, яка є маловідомою в Польщі [1]. Оскільки в обох країнах професійні якості педагога формуються дещо різними шляхами, виникає необхідність у порівняльному аналізі розвитку галузей науки про вчителя в Україні й Польщі. Ця проблема зберігає актуальність у контексті доцільності обміну досвідом щодо формування професіоналізму вчителів між науковцями, педагогами двох країн у зв'язку з інтеграцією в європейський освітній простір.

Мета статті: здійснити порівняльно-історичний аналіз розвитку галузей педагогічної науки про професіоналізм учителя та виявити можливості використання позитивного досвіду в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Прискорений генезис освіти в другій половині ХІХ ст. у світі, що викликав потребу вдосконалення професійних якостей педагогів, зумовив появу спеціальних наук про вчителя. У Польщі найбільш популярною є педевтологія. Професіоналізм учителя розглядається в кількох сферах: знань і компетентності, потреб і цінностей, контактів з іншою людиною. Генезис педевтології детально висвітлила Х. Квятковська, ґрунтовно проаналізувавши природу педагогічної діяльності. Науковець акцентує увагу на неповторній індивідуальності педагога, його внутрішній силі, а отже, на значенні природних здібностей і таланту до педагогічної діяльності.

У другій половині ХІХ ст. посилену увагу підготовці вчителя почали приділяти і в Україні. Зокрема, класик вітчизняної педагогіки К. Ушинський розробив проект учительської семінарії. Ідеї щодо якостей учителя та його підготовки педагог виклав у працях «Проект учительської семінарії», «Педагогічна подорож по Швейцарії», у статтях «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи», у передмові до книги «Людина як предмет виховання» та ін. Він акцентував увагу, що вчитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, завжди зацікавленим у вдосконаленні власної майстерності, любити свою професію, володіти педагогічним тактом. Педагогічну діяльність К. Ушинський вважав мистецтвом.

Згодом педагогіку як мистецтво було потрактовано терміном «педагогічна майстерність», вагомий внесок у розвиток якої зробив А. Макаренко [2, с. 206-207].

Важливим етапом у розвитку наук про вчителя є початок – середина ХХ ст. В історичному вимірі це період двох воєн, економічних криз, соціально-економічних та культурно-освітніх експериментів. Що стосується педагогіки – то це розгортання інноваційних досліджень на основі реформаторських ідей щодо нового виховання, навчання з використанням найновіших досягнень науки тощо. Ці фактори актуалізували потребу появи неординарного вчителя, який би зміг реалізувати суспільні виклики.

Саме тоді А. Макаренко, сформулювавши вимоги до вчителя, обґрунтував доцільність запровадження у вищих педагогічних майстерності як складової професійної підготовки (налагодження голосу вихователя, керування мімікою) [2, с. 207]; а видатний польський педевтолог проф. М. Креутц у праці «Особистість учителя-вихователя» (1938) визначив основними якостями вчителя такі: упевненість, спокій, сміливість у діях, віра в себе, наполегливість у досягненні цілей.

Подальший інтенсивний розвиток наук про вчителя і в Польщі (педевтологія), і в Україні (педагогічна майстерність) відбувається із середини ХХ ст., що співпало з післявоєнним періодом [9]. В Україні особистість учителя всебічно розглядається в межах курсу «Педагогічна майстерність» [1], який у Польщі не набув такої популярності, незважаючи на переклади вітчизняних підручників польською мовою [7], [8]. У цей час акцентується увага на досягненні професіоналізму педагогом, який постійно самовдосконалюється.

У ретроспективі галузей знань про вчителя в Україні необхідно згадати навчальний курс «Елементи педагогічної сценічності», який був створений 1971–1972 н. р. у Бердянському педагогічному інституті. У 70-х рр. ХХ ст. спочатку в Полтавському, а із середини 80-х рр. в усіх педагогічних інститутах було запроваджено навчальний курс «Основи педагогічної майстерності» [5, с. 187]. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів здійснювалося в таких напрямках: виховання в студентів гуманістичних якостей, розвиток педагогічної техніки (зовнішньої та внутрішньої), професійної компетентності, педагогічних здібностей (креативних, перцептивних тощо). Незважаючи на величезний потенціал «Педагогічної майстерності» у процесі педагогічної підготовки фахівця, в останні два десятиріччя ця дисципліна була вилучена з навчальних планів педагогічних ВНЗ України; водночас розвивається педагогічна майстерність як галузь педагогічної науки [1]. Педевтологія, добре знана в Польщі, в Україні популярності не набула. Місія виховання особистості вчителя була повністю покладена на педагогіку.

На переломі тисячоліть (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) показником професіоналізму вчителів стає вміння створювати в школі суб'єкт-суб'єктне середовище, коли учень є не об'єктом, а суб'єктом навчально-виховного процесу; реалізувати інформаційні, медіаосвітні, здоров'язберезувальні технології та ін.

На основі аналізу історико-педагогічних досліджень науковців, власних наукових пошуків з'ясовано, що в розвитку галузей наук про вчителя в Україні й Польщі з другої половини ХІХ до початку ХХІ ст. доцільно виокремити три етапи:

– друга половина ХІХ – початок ХХ ст. (виникнення педевтології, обґрунтування вимог до вчителя в контексті створення учительських семінарій та інших закладів із підготовки педагогів);

– початок ХХ – 50-ті роки ХХ ст. (обґрунтування А. Макаренком підходів щодо вдосконалення професіоналізму вчителів (педагогічної майстерності), публікації польських педагогів щодо вимог до вчителя в контексті суспільних змін);

– 50-ті роки ХХ – початок ХХІ ст. (стрімкий генезис педевтології, розвиток сценічної та педагогічної майстерності як навчальних дисциплін у педагогічних інститутах України, виникнення педагогічної майстерності як галузі науки, комплексне системне дослідження генези педевтології та педагогічної майстерності).

Висновки. Порівняльний аналіз розвитку галузей знань про вчителя в Польщі (педевтологія) і в Україні (педагогічна майстерність) засвідчує, що вони виконують позитивну роль у формуванні професіоналізму вчителів і тому мають існувати хоча б як окремі модулі педагогічних дисциплін. У процесі вивчення історико-педагогічних предметів доцільним є ознайомлення українських студентів із генезисом педевтології, польських – з теорією та практикою педагогічної майстерності.

Література

1. Король Л. Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970-1990 рр. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Король Лариса Леонідівна. – Харків, 2007. – 21 с.
2. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // А. С. Макаренко. Вибрані педагогічні твори. – К. : Рад. шк., 1950. – С. 159–240.
3. Ничкало Н. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Нелля Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 16–21. – Режим доступу : http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/5_5.pdf
4. Павловська В. В. Основні напрями розвитку педагогічної науки в Польщі : історіографічний аналіз / В. В. Павловська // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 15. – С. 514–518.
5. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957-2005 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Олександра Іванівна Янкович. – Тернопіль, 2009. – 527 с.
6. Kwiatkowska H. Pedeutologia : podręcznik / Henryka Kwiatkowska. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 260 s.
7. Mistrzostwo pedagogiczne : pod. red. Zjaziuna I. A. – Warszawa – Radom : Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2005. – 252 s.
8. Rys historyczny polskiej pedeutologii [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://pracopedagogika.wordpress.com/2012/10/22/rys-historyczny-polskiej-pedeutologii/>

Відомості про авторів

Бабовал Надія Ростиславівна, бібліотекар науково-педагогічної бібліотеки Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Берладин Ольга Богданівна, здобувач Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Бирко Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Білавич Галина Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Білосевич Іван Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Білосевич Лариса Андріївна, вихователь I категорії ДНЗ № 3 м. Кременець.

Богдан Ірина Іванівна, вчитель німецької мови ЗОШ I–III ст. с. Мужинів Підгаєцького району.

Боднар Оксана Степанівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Боднар Сніжана Олександрівна, методист Державного навчального закладу «Подільський центр професійно-технічної освіти».

Брик Роман Степанович, кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри менеджменту та методології освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Брінкманн Мальте, доктор габілітований, професор. Берлінський університет імені Гумбольдта (Німеччина).

Боруцька Лідія Степанівна, методист відділу методики навчальних предметів та професійного розвитку педагогів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Буган Юрій Васильович, доцент кафедри менеджменту та методології освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Булда Анатолій Андрійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри правознавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Буняк Надія Андрониківна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології у виробничій сфері Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Вихрущ Анатолій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.

Вихрущ Віра Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління Інституту психології та права Національного університету «Львівська політехніка».

Вихрущ Наталія Богданівна, аспірант кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.

Вишньовський Василь Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології у виробничій сфері Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Вітенко Ігор Михайлович, кандидат географічних наук, доцент, заступник директора з науково-методичної роботи та міжнародного співробітництва Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Водовіз Ольга Володимирівна, учитель ТНВК «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – економічний ліцей № 9 імені Іванни Блажкевич».

Водяна Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Гайдукевич Світлана Василівна, старший викладач кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання Бережанського агротехнічного інституту.

Гальцова Світлана Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Навчально-наукового Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Галянта Лілія Володимирівна, практичний психолог Тернопільської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 29 з поглибленим вивченням іноземних мов.

Герасимович Наталія Вікторівна, психолог-методист Кременецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 4.

Гетьман Тетяна Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Главацька Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Гладюк Микола Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Гладюк Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Глотова Валерія Олександрівна, магістр філології, викладач кафедри змісту та методик навчальних предметів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Горбань Галина Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та практичної психології КВНЗ «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Горішна Надія Мирославівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Городецька Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри менеджменту і методології освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Гражина Ценцелєк, доктор наук Державної Вищої Школи в м. Скерневіце (Польща).

Гринюка Богдан Михайлович, кандидат історичних наук, науковий співробітник науково-дослідного відділу «Адміністрації історико-культурного заповідника «Давній Пліснеськ».

Грицюк Тетяна Володимирівна, кандидат біологічних наук кафедри змісту та методик навчальних предметів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Гулеватий Андрій Анатолійович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Данік Надія Андріївна, аспірант кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.

Демидась Світлана Романівна, методист навчально-методичного центру психологічної служби і соціальної роботи Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Джус Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Довгаль Любов Олександрівна, викладач історії, соціальний педагог коледжу економіки, права та інформаційних технологій Тернопільського національного економічного університету.

Жизномірська Оксана Ярославівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Жирська Галина Ярославівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Зенчак Андра Едгаровна, магістр економіки, докторантка Ризького технічного університету, завідувачка відділу безперервного навчання центру професійних освітніх компетенцій «Ризька державна технічна школа».

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Кавецький Віктор Євгенович, кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Калаур Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Киричок Інна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кікінежді Оксана Михайлівна, доктор психологічних наук, професор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Клочек Лілія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова.

Коваль Оксана Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету.

Козут Ольга Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, заступник директора з науково-педагогічної, навчальної роботи та інформаційно-комунікаційних технологій Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Кодлюк Любов Ігорівна, викладач німецької мови державного вищого навчального закладу «Тернопільський коледж харчових технологій і торгівлі».

Козира Василь Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту та методик навчальних предметів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Колісник Оксана Григорівна, практичний психолог Тернопільської Української гімназії імені Івана Франка.

Колодійчук Любомир Семенович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання Бережанського агротехнічного інституту.

Комісаренко Артур Володимирович, магістр 1 року навчання Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Кондирєва Майя Миколаївна, методист відділу методики навчальних предметів та професійного розвитку педагогів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Корольова Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського державного медичного університету імені Івана Яковича Горбачевського.

Коростіль Марія Петрівна, методист-психолог навчально-методичного центру психологічної служби і соціальної роботи Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Коротюк Зоряна Михайлівна, завідувач центру психологічної служби і соціальної роботи Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Кравець Любов Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Кричковська Тетяна Домініківна, старший викладач Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Криховець-Хом'як Лілія Ярославівна, методист відділу методики викладання навчальних предметів і професійного розвитку педагогів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Лежук Галина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Литвин Ольга Ігорівна, заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу навчально-виховного комплексу «Довжанківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» Тернопільської районної ради Тернопільської області.

Логвінова Діана Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології факультету психології, економіки та управління Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

Лопатка Ганна Федорівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри змісту та методик навчальних предметів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Майданюк Юлія Олександрівна, студентка 5 курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, спеціальність «Соціальна робота».

Малгожата Гоголевська-Тошья, доктор наук, доцент Академії гуманітарних наук в м. Пултуськ (Польща).

Мацішина Зоя Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Молчанова Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Моначин Інна Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології у виробничій сфері Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Мосейчук Юрій Юрійович, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Мочук Оксана Богданівна, методист кафедри менеджменту та методології освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Мудрак Марія Афанасіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічних та педагогічних дисциплін, вчений секретар Тернопільського національного економічного університету.

Мухіна Галина Іванівна, аспірант кафедри правознавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Мушинська Малгожата, доктор габілітований, професор Куявсько-Поморської Вищої Школи в м. Бидгощ (Польща).

Нахасва Ярина Михайлівна, кандидат педагогічних наук Тернопільського державного медичного університету імені Івана Яковича Горбачевського.

Несмашна Галина Євгенівна, методист-психолог Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу.

Олексюк Василь Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент, методист Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Олексюк Олеся Романівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри змісту та методик навчальних предметів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Олійник Галина Михайлівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Олійник Надія Михайлівна, директор Осівецької загальноосвітньої школи I-III ступенів Бучацького району Тернопільської області.

Онищук Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Онищук Людмила Зеновіївна, методист, в. о. завідувача центру моніторингу якості освіти, ЗНО та інформаційно-аналітичної, видавничої діяльності Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Періг Ірина Мирославівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології у виробничій сфері Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Пермякова Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Петришин Людмила Йосипівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

Петровський Олександр Миколайович, кандидат історичних наук, доцент, директор Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Портянко Вікторія Павлівна, аспірант, методист лабораторії неперервної освіти КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

Ратушко Валентина Андріївна, здобувач кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу Університету менеджменту освіти, м. Тернопіль.

Рашина Інна Олександрівна, викладач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Романишина Людмила Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Руцак Олена Деонисівна, практичний психолог Державного навчального закладу «Подільський центр професійно-технічної освіти».

Сабат Наталія Іванівна, асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Савчук Борис Петрович, доктор історичних наук, професор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Семенча Людмила Григорівна, кандидат психологічних наук (Комунальний вищий навчальний заклад «Нікопольський педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради).

Сесик Оксана Олегівна, методист центру виховної роботи, захисту прав дитини та громадянської освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сіткар Віктор Ілліч, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сіткар Степан Вікторович, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри машинознавства і транспорту, **Сіткар Тарас Вікторович**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Сливка Лариса Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Слозанська Ганна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Смерека Галина Іванівна, методист кафедри змісту та методик навчальних предметів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Смила Йоанна, доктор. Університет імені Яна Кохановського в м. Кельце (Польща).

Сокол Мар'яна Олегівна, кандидат філологічних наук, докторант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Соловей Микола Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Сотніченко Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти та менеджменту Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти».

Столярчук Олеся Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Стрияк Олена Василівна, студентка магістратури спеціальності «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Тараваніна Наталія Дмитрівна, магістр філології, викладач української мови та літератури, педагог-організатор Брошнів-Осадської ЗОШ I-III ступенів Рожнятівської райради Івано-Франківської області.

Тарасова Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Твердохліб Тетяна Сергіївна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Савича Сковороди.

Тимош Юлія Володимирівна, асистент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Ткачук Лариса Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, викладач кафедри психології КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Фасолько Тетяна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Федчишин Надія Орестівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені Івана Яковича Горбачевського.

Царик Ольга Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.

Цвер Анджей Маріан, кандидат педагогічних наук. Вища Школа Міжнародної і Регіональної Співпраці імені Зигмунта Глогера в м. Воломін (Польща).

Целюк Тетяна Лонгінівна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Чорна Ірина Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шамне Анжеліка Володимирівна, доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Шведецька Аліна Євгенівна, студентка магістратури спеціальності «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Шевчишена Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Шевякова Наталія Леонідівна, кандидат психологічних наук Комунальний вищий навчальний заклад «Нікопольський педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради.

Шемпрух Йоланта, доктор габілітований, професор звичайний. Університет імені Яна Кохановського в м. Кельце (Польща).

Шульга Ірина Мирославівна, кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Щербяк Юрій Адамович, доктор педагогічних наук, професор кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Тернопільського національного економічного університету.

Яковишин Руслан Ярославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Янкович Олександра Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, професор факультету суспільно-філологічних наук Куявсько-Поморської вищої школи (м. Бидгощ, Польща).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ
СУЧАСНОСТІ**

*Збірник матеріалів
Всеукраїнської науково-практичної
конференції з міжнародною участю*

м. Тернопіль, 5-6 квітня 2017 року

*Укладачі – Віктор Євгенович Кавецький, Анатолій Володимирович Вихрущ, Оксана
Ярославівна Жизномірська, Тарас Григорович Дідух*

Підписано до друку 05.05.2017 р.

Формат 60x84¹/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Умов. друк. арк. .

Обл.-вид. арк. . Зам. №

Свідоцтво про держреєстрацію: КВ № 15878-4350Р від 12.10.2010 р.

Віддруковано з готових діапозитивів у СМП “ТАЙП”