

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

# **МАТЕРІАЛИ**

III Всеукраїнської науково-практичної  
інтернет-конференції  
**«Особистісно-професійний  
розвиток майбутнього  
вчителя»**  
(28-29 листопада 2019 р.)

Вінниця – 2019

УДК 371.134:372.4  
ББК 74.580  
О-75

**Рецензенти:**

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

**Друкується за рішенням Вченої ради**  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №5 від 20 листопада 2019 р.)

**Редакційна колегія:**

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

**О-75 Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя:** Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.). – Вінниця: «Твори», 2019. – 268 с.

ISBN 978-966-924-831-2

У збірнику подано матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя», яка відбулася 28-29 листопада 2019 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Тематичні напрями конференції: сучасні підходи до особистісно-професійної підготовки майбутнього вчителя; модернізація педагогічної освіти в контексті формування Європейського освітнього простору; технології психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх учителів; розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ЗВО; формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів; педагогічна практика як чинник особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя; інновації у вищій педагогічній освіті, сучасні технології навчання і професійної підготовки вчителя; особистісно-професійний розвиток учителя в історико-педагогічному вимірі; підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах.

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

УДК 371.134:372.4  
ББК 74.580

© Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського, 2019  
© Колектив авторів, 2019

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Біліченко О. В.

*Аналізуються результати експериментальної перевірки педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. Професійна етика медичної сестри розглядається як комплексна професійно важлива якість особистості, що інтегрує в собі засвоєні у процесі професіоналізації гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми, деонтологічні принципи та моральні якості, які регулюють професійну діяльність і спілкування. Проаналізовані результати формувального експерименту, що проявилися у розвитку структурних компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного і діяльнісного.*

**Ключові слова:** *медична етика, професійна етика медичної сестри, підготовка майбутніх медичних сестер, компоненти професійної етики, педагогічні умови формування професійної етики майбутніх медичних сестер.*

## EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE NURSES'

Bilichenko O.

*The results of the experimental verification of pedagogical conditions of formation of professional ethics of future nurses in the process of professional training are analyzed. The professional ethics of the nurse is considered as a complex professionally important quality of the personality, which integrates the humanistic values orientations, professional-ethical norms, deontological principles and moral qualities that regulate professional activity and communication, acquired in the process of professionalization. The results of the forming experiment, which were manifested in the transformation of the structural components of the professional ethics of future nurses, are analyzed: motivational-value, cognitive, personal and activity.*

**Keywords:** *medical ethics, professional nurse ethics, training of future nurses, components of professional ethics, pedagogical conditions of formation of professional ethics of future nurses.*

Стрімкі зміни, що відбуваються в соціокультурному житті нашого суспільства, реформування системи охорони здоров'я, динамізм і напружений характер професійної діяльності медичних працівників обумовлюють необхідність удосконалення підготовки майбутніх медичних сестер, від яких очікується не лише ґрунтовний рівень фахової компетентності, а й дотримання високих етичних стандартів медичної діяльності. Діяльність медичних сестер повинна базуватися на принципах гуманізму, глибокому розумінні професійного і людського обов'язку, високому рівні загальної та професійної етичної і деонтологічної культури, усвідомленні моральної відповідальності за результати своєї роботи. Професійна етика є основним регулятором діяльності медичних працівників, забезпечуючи функціонування медицини як соціально-професійної і морально-етичної системи та сфери особистісної самореалізації фахівців

медичного профілю.

У виконаних упродовж останніх років дисертаційних дослідженнях розглядалася проблематика формування різних професійно важливих якостей і характеристик майбутніх медичних працівників: емпатійної культури (І. Кузнецова [3]), комунікативної культури (О. Уваркіна [11]), професійної культури (О. Наливайко [6]), професійної спрямованості (В. Галузьяк, С. Тихолаз [1]), пізнавальної активності (Т. Темерівська [10]) та ін. Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до проблеми формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі їхньої підготовки в медичному коледжі. Окремі її аспекти лише побіжно розглядалися в контексті проблематики формування професійних цінностей майбутніх медсестер (К. Куренкова [4]), формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (С. Поплавська [7]), підготовки студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій (Н. Шигонська [12]), організаційно-педагогічних умов виховної роботи в медичному коледжі (Х. Мазепа [5]). Частково проблематика етико-деонтологічної підготовки розглядається в загальному контексті особистісно-професійного становлення майбутніх медичних працівників (Л. Дудікова [2], І. Сірак [8], К. Соцький [9] та ін.). Питання формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки в медичному коледжі поки що не виступали предметом спеціального дослідження. Є необхідність у науковому обґрунтуванні змісту й структури професійної етики майбутніх медичних сестер, визначенні критеріїв і показників її сформованості, педагогічних умов цілеспрямованого формування у процесі фахової підготовки. Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, сучасної практики підготовки медичних працівників, а також власного педагогічного досвіду дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер.

Формування професійної етики в майбутніх медичних сестер є системним, поліфункціональним процесом. Тому його реалізація можлива лише за умови *створення і функціонування в медичному коледжі комплексної професійно орієнтованої виховної системи*, що, інтегруючи весь спектр заходів, задає вектор формування професійної етики майбутніх медичних працівників. Комплексна професійно орієнтована виховна система медичного коледжу є складним поліструктурним утворенням, сутністю якого є комплекс інтегрованих взаємопов'язаних компонентів, що визначають спрямованість освітньо-виховного середовища на розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Компонентами професійно орієнтованої виховної системи є: цілі, що знаходять відображення в концепції виховання; завдання і основні напрями виховної діяльності; суб'єкти виховної взаємодії; навчально-професійні відносини, що виникають у виховному процесі, інтегруючи його суб'єктів у професійну спільноту; професійно-виховне середовище, створене викладацьким і студентським колективами; управління системою, що забезпечує інтеграцію, взаємодію компонентів і розвиток системи в цілому.

Виховна система медичного коледжу у процесі формування професійної етики майбутніх медичних сестер виконує низку важливих функцій:

аксіологічну, що полягає в орієнтації суб'єктів виховання на цінності медичної етики і деонтології; гносеологічну, спрямовану на формування в студентів пізнавальної основи етичної поведінки та вироблення індивідуальних етичних позицій відповідно до соціально-професійних пріоритетів; регулятивну, що передбачає використання етико-деонтологічних норм у сфері регулювання стосунків, які виникають у процесі навчально-професійної взаємодії; світоглядну, спрямовану на формування у студентів професійно-етичного світогляду як комплексу етичних поглядів, переконань, ідеалів, позицій та оцінок; комунікативно-інтегруючу, що полегшує й стимулює взаємодію суб'єктів виховної системи, сприяє їх об'єднанню на основі загальних професійних інтересів і професійно-етичних цінностей; контрольно-регулюючу, що передбачає аналіз результатів формування в студентів професійної етики, оцінку та самооцінку рівнів її сформованості, корекцію способів досягнення виховної мети.

У контексті формування професійної етики майбутніх медичних сестер важливого значення набуває *забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі медичного коледжу*. Згідно з положеннями гуманістичної психології та педагогіки підтримки, внутрішня професійно-етична позиція студентів виникає не стільки внаслідок зовнішніх формувальних впливів, скільки в результаті їх власної активності, спрямованої на самоактуалізацію. Студенти в освітньому процесі медичного коледжу мають виступати не об'єктами педагогічних впливів, а активними суб'єктами професійного розвитку, здатними до ціннісного самовизначення і професійної самореалізації. Важливою передумовою забезпечення суб'єктної позиції студентів у процесі формування професійної етики є орієнтація викладачів на педагогічну модель фасилітації, що передбачає надання майбутнім медичним працівникам можливостей для вільного вибору форм і видів діяльності, створення умов для їх самовизначення і самореалізації в ціннісному просторі майбутньої професії.

Результати проведеного дослідження свідчать, що формування професійної етики майбутніх медичних сестер потребує цілеспрямованого *використання ціннісного потенціалу всіх фахових дисциплін у процесі професійно-етичного самовизначення студентів*. Ефективне використання ціннісного потенціалу фахових дисциплін можливе на основі послідовної реалізації в освітньому процесі принципів систематизації, орієнтації, актуалізації і самоактуалізації: принцип систематизації вимагає виявлення у кожній навчальній дисципліні специфічного морально-етичного змісту, що характеризується можливістю його екстраполяції на сферу майбутньої діяльності студентів; принцип орієнтації спрямований на технологічне розгортання навчального матеріалу у вигляді певних етапів, що передбачають активну взаємодію викладачів і студентів; принцип актуалізації орієнтує на організацію навчальної діяльності студентів, спрямованої на опанування запропонованих ззовні нормативних зразків і засвоєння ціннісного досвіду професійної діяльності; принцип самоактуалізації передбачає таку організацію навчальної діяльності студентів, у процесі якої вони самостійно відкривають і освоюють прогностичні способи діяльності, розвивають якості особистості, важливі для реалізації гуманістичного змісту майбутньої професії.

Важливою педагогічною умовою формування професійної етики

майбутніх медичних сестер є застосування діалогічного спілкування як засобу емоційно-інтелектуального стимулювання професійного становлення студентів. Діалогічна взаємодія викладачів і студентів сприяє формуванню відносин партнерства, взаємної довіри і поваги, завдяки чому активізує ідентифікацію студентів з носіями професійно-етичних норм і цінностей.

На основі врахування специфіки морально-етичного аспекту професійної діяльності медичної сестри, а також особливостей організації освітнього процесу в медичному коледжі нами була розроблена педагогічна модель формування професійної етики майбутніх медичних сестер, що складається з чотирьох блоків і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, етапи та рівні розвитку професійної етики студентів у процесі фахової підготовки.

*Функціонально-цільовий блок* розкриває мету, завдання та функції формування професійної етики майбутніх медичних сестер; *змістово-діяльнісний блок* відображає методологічні основи та оптимальні педагогічні умови формування професійної етики; *управлінсько-технологічний блок* характеризує принципи і способи педагогічного керівництва навчально-професійною діяльністю студентів у процесі оволодіння основами професійної етики та медичної деонтології; *оцінно-результативний блок* розкриває критерії, показники та рівні сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер.

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування професійної етики майбутніх медсестер здійснювалася на базі Вінницького медичного коледжу імені акад. Д. К. Заболотного. Формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки відбувалося за такими етапами: організаційно-мотиваційний, аналітико-діагностичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

*Організаційно-мотиваційний етап* спрямовувався на формування в студентів медичного коледжу позитивної мотивації, інтересу до проблем медичної деонтології, спрямованості на оволодіння принципами і нормами професійної етики. На цьому етапі розв'язувалися такі завдання: показати майбутнім медичним сестрам соціальну і професійну значущість професійної етики; ознайомити студентів з комплексом необхідних для медсестри морально-етичних якостей; підвести студентів до усвідомлення наявності або відсутності цих якостей у себе і тим самим спонукати до професійного самовиховання. Завдання організаційно-мотиваційного етапу розв'язувалися за допомогою комплексу *мобілізаційно-спонукальних методів* (актуалізація, мобілізація, мотивація), що забезпечували формування професійно-етичного світогляду майбутніх медичних сестер: етичних поглядів, переконань, ідеалів, позицій та оцінок.

*На аналітико-діагностичному етапі* формування професійної етики майбутніх медичних сестер виконувалися такі завдання: аналіз студентами сформованості у себе знань про професійно-етичні норми і правила поведінки фахівця медичної сфери; усвідомлення необхідності і важливості формування морально-етичних особистісних якостей медичного працівника; формування емпатійного ставлення до людей і гуманістичної спрямованості особистості. Реалізація цих завдань забезпечувалася використанням

комплексу *діагностичних* методів, які були спрямовані на вивчення студентів з погляду відповідності їхньої поведінки професійно-етичним вимогам, а також на рефлексивний аналіз студентами сформованості у себе професійно важливих етичних якостей і здатності до організації професійної взаємодії на основі деонтологічних норм і принципів.

Завдання *комунікативно-діяльнісного етапу* полягали у формуванні в майбутніх медичних сестер орієнтувальної основи професійної діяльності і спілкування відповідно до професійно-етичних норм і цінностей. Використані на цьому етапі *організаційні* методи відповідали колективним та індивідуальним формам роботи в аудиторний і позааудиторний час, що спрямовувалися на активізацію самореалізації студентів у різних соціально-професійних ролях згідно з основними професійно-етичними нормами. *Комунікативні* методи забезпечували формування в студентів умінь налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки з пацієнтами, лікарями і колегами на основі норм професійної етики, створювати емоційно комфортні умови для взаємодії суб'єктів лікувального і реабілітаційного процесів, об'єднувати зусилля колег на основі спільних професійних інтересів і гуманістичних моральних цінностей, пов'язаних зі збереженням і відновленням здоров'я пацієнтів.

З метою розв'язання завдань формування професійної етики майбутніх медичних сестер було розроблено експериментальну методику, елементами якої є: навчальна програма спецкурсу з основ професійної етики медичної сестри, що передбачає теоретичні і практичні заняття, котрі забезпечують набуття студентами знань про етичні норми і принципи професійної діяльності; комплекс ділових ігор, спрямований на розвиток у майбутніх медсестер професійно важливих морально-етичних якостей; програма професійного тренінгу, зорієнтована на актуалізацію мотивації самовдосконалення студентів у сфері професійної етики і медичної деонтології; завдання для різних видів практики, що забезпечують набуття досвіду професійно-етичної поведінки; змодельовані емоційно-насичені професійні ситуації, що стимулюють переживання студентами різноманітних почуттів і емоцій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; сценарії професійно орієнтованих морально-етичних бесід з використанням притч, прислів'їв і афоризмів; комплекс підібраних для обговорення зі студентами складних у деонтологічному відношенні дилем, пов'язаних з виконанням професійних обов'язків.

На *рефлексивно-оцінному етапі* підводилися підсумки дослідно-експериментальної роботи з формування професійної етики майбутніх медичних сестер. Завдання цього етапу передбачали підсумкову діагностику рівнів сформованості професійної етики студентів з використанням підібраного діагностичного інструментарію, проведення коригувальних заходів на основі педагогічного моніторингу і прогнозування подальшого використання виховного потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу. Використання *контрольно-аналітичних й оцінних* методів (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, оцінювання) дало змогу перевірити перебіг і результати використання розвивального потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу у формуванні професійної етики майбутніх медичних сестер, оцінити рівні її сформованості, внести необхідні корективи у фахову підготовку студентів.

Аналіз результатів формувального експерименту свідчить, що авторська методика реалізації визначених педагогічних умов забезпечує структурну перебудову всіх компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер, що знаходить комплексний вияв у загальній позитивній динаміці рівнів її сформованості. За період проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким (емпірично-інтуїтивним) (з 22% до 8%) і водночас суттєво підвищився з високим (ціннісно-рефлексивним) (з 28% до 38%) і середнім (нормативно-репродуктивним) (з 49% до 55%) рівнем сформованості професійної етики. Використання непараметричного критерію Вілкосона засвідчило статистичну достовірність вказаних змін. На відміну від експериментальної, у контрольній групі хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції у формуванні професійної етики майбутніх медичних сестер, вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів формування професійної етики майбутніх медичних сестер. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій у процесі етико-деонтологічної підготовки студентів, визначенні шляхів формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі виробничої практики, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду формування професійної етики медичних працівників.

### Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 228 с.
2. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Л.В. Дудікова. – Вінниця, 2011. – 230 с.
3. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кузнецова Ірина Василівна. – Харків, 2005. – 20 с.
4. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.0.00.04 / К. М. Куренкова. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2009. – 253 с.
5. Мазепа Х. П. Організаційно-педагогічні умови виховної роботи в медичному коледжі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Х. Петрівна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2001. – 20 с.
6. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів як педагогічна проблема / О. Б. Наливайко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2016. – Вип. 46. – С. 277-281.
7. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.
8. Сірак І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. П. Сірак. – Вінниця, 2017. – 296 с.



9. Соцький К. О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / К. О. Соцький. – Хмельницький, 2016. – 314 с.
10. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Г. Темерівська; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2004. – 20 с.
11. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Уваркіна Олена Василівна ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
12. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.

## ЛЮДИНА ЯК СУБ'ЄКТ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Бобінський В. І.

*У статті розглянуте широке і вузьке розуміння сутності феномену суб'єктності. Проаналізовано здатність до зміни дійсності, людей, самого себе у процесі перетворення умов своєї життєдіяльності як внутрішню характеристику самої життєдіяльності людини. Акцентовано увагу на тому, що суб'єктом стають у процесі діяльності і спілкування. Зазначено, що у психології, філософії, педагогіці розрізняють людину як суб'єкта життєдіяльності і її ж як суб'єкта внутрішнього, психічного світу. Визнано правильним розглядати людину як єдине ціле, що знаходить відображення в різних проєкціях, модусах реальності, які відповідають поняттям «індивід», «особистість», «суб'єкт», «індивідуальність».*

**Ключові слова:** *індивід, особистість, суб'єкт, суб'єктність, індивідуальність.*

## HUMAN AS A SUBJECT OF LIVING

Bobinskyi V.

*The article deals with a broad and narrow understanding of the essence of the phenomenon of subjectivity. The ability to change reality, of people, of oneself in the process of transformation of the conditions of their life activity as an internal characteristic of the life activity of a person is analyzed. Emphasis is placed on the subject becoming in the process of activity and communication. It is stated that psychology, philosophy, pedagogy distinguish between a person as a subject of life and him as a subject of the inner, mental world. It is recognized that it is right to regard man as one whole, which is reflected in various projections, modes of reality, which correspond to the concepts of "individual", "personality", "subject", "individuality", "universe".*

**Keywords:** *individual, personality, subject, personality, personality.*

Розуміння суб'єкта в сучасних науках про людину пов'язується з приписуванням йому таких якостей, як активність, самостійність, здатність до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності, передусім,

предметно – практичної діяльності; у зв'язку з цим, найбільш використовуваною є категорія «суб'єкт діяльності». Стати суб'єктом діяльності – означає освоїти її, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення [3]. В той же час, суб'єкт розглядається і в ширшому сенсі – як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил; особа, здатна до практичного перетворення власної життєдіяльності, до рефлексії, оцінювання способів своєї діяльності, контролю її ходу і результатів, до зміни її прийомів [1].

Суб'єкт як цілісність формується у процесі історичного й індивідуального розвитку. У кожної людини є два стратегічні шляхи в житті: повністю співпадати з умовами своєї життєдіяльності або бути у відношенні до цих умов. Перший спосіб – це спосіб життя, подібний до тваринного, для нього достатньо природних здібностей; для другого способу – власне людського – тільки цих здібностей недостатньо. Щоб стати людиною, необхідно постійно перетворювати природу (в першу чергу, власну) на особливий функціональний орган, що реалізує суб'єктне ставлення до неї; перетворювати природні умови життя на «другу природу». Світ «другої природи», способів діяльності, культури складає предметний зміст суб'єктності людини; сукупність же функціональних органів суб'єктності – це її психологічний зміст. Здатність до зміни дійсності, людей і самого себе в процесі перетворення умов своєї життєдіяльності є внутрішньою характеристикою самої життєдіяльності людини [6].

Людський індивід не народжується, а стає суб'єктом у процесі діяльності і спілкування. Проте з цього питання (щодо онтогенетичних термінів становлення суб'єктності) в сучасній науці немає однозначної думки. Так, одна група вчених (В. Слободчиков, Є. Ісаєв та ін.) вважає, що «перетворення» індивіда на суб'єкта відбувається в ранньому дошкільному дитинстві, коли у дитини складається множина предметних і чуттєво – практичних дій. У цей період поведінка дитини все більше звільняється від безпосередньої залежності від дорослих; її суб'єктність виявляється як справжня «самість» (у цілісності «Я» зі стійким світобаченням і власними діями). Інша група вчених (В. Татенко та ін.) вважає, що суб'єктних якостей індивід починає набувати ще до свого фізичного народження, у пренатальному стані, завершення цього процесу відбувається в юнацькому віці і на етапі повноліття. Ми вважаємо, що становлення і розвиток суб'єктності не мають чітко окреслених вікових меж, оскільки прямим чином пов'язані з соціальними і психолого-педагогічними умовами філогенетичного розвитку індивіда. Так, у суспільствах тоталітарного типу природно генетичні передумови суб'єктності не отримують належного розвитку, оскільки блокуються соціальними установками «бути, як усі», «від мене нічого не залежить – за мене все вирішать» тощо. Такі установки трансформуються в системи міжособистісних стосунків, сім'ю, освіту і виховання, в яких зростаюча і доросла людина стає об'єктом чиїхось сторонніх дій і через це не може сприймати інших людей як суб'єктів, здатних проявляти і відстоювати свою людську суть. Так породжується «ланцюгова реакція» безсуб'єктності, так народжується «товариство» інфантильних, несамостійних людей, законом життя яких є вищий прояв конформності. У посттоталітарному соціумі дуже важко переживається такий стан суспільної свідомості, оскільки люди, у своїй більшості, виявляються неспроможні діяти

без прямих вказівок, як і що потрібно робити.

Отже, Людина як суб'єкт життєдіяльності – це суб'єкт змін і розвитку основних умов свого буття: природи, суспільства, культури, своїх способів дій. У той же час, людина як суб'єкт відображає цілісність душевного життя, інтеграцію психічних процесів, станів, властивостей. Змістом суб'єктного способу буття є соціальне життя людини [2].

Внутрішня організація суб'єкта містить психологічні структури, що забезпечують можливість для людини бути автором власної життєдіяльності: спонукання, орієнтації, планування, організації, спрямованості діяльності, механізмів її регуляції і способів здійснення [3].

Суб'єктність – це різноманіття психологічних особливостей і механізмів, представлених у таких реальностях, як розум, почуття, спонукання, воля, здібності, характер людини. Іншими словами, суб'єктність – центральне утворення людської суб'єктивності, тобто центральна категорія психології людини. Сьогодні можна говорити про досить поширене протиставлення таких базових для психології і педагогіки категорій, як людина, особистість, індивід, індивідуальність, суб'єкт. Проте кожне з цих понять відповідає за певний аспект: в «людині» важливою є видова категоріальність, в «особистості» – соціальна орієнтованість, в «індивідові» – одиничність і неподільність, в «індивідуальності» – неповторність і самостійність, у «суб'єктові» – вказівка на конкретного, живого носія психолого-педагогічних феноменів. У людині і перше, і друге, і третє сприймаються цілісно, що перетворює питання людинознавства на одну зі складних наукових проблем [5].

Будучи однією з базових філософських категорій, «суб'єкт», мабуть, не може мати однозначного визначення, в рівній мірі «зручного» для будь-яких наукових напрямів. Як ми вже зазначали, розробці поняття «суб'єкт» у межах вітчизняної психологічної науки багато уваги приділяли С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, але у більшості концепцій це поняття не має самостійного значення, підмінюючись або «спорідненими» (людина, особистість), або використовуючись у суто філософському розумінні.

Суб'єктний підхід до вивчення людської психіки не ідентичний ні діяльнісному, ні особистісному, ні їх об'єднанню, оскільки передбачає зрушення акцентів аналізу з діяльності, з особи, на конкретного носія діяльності і психіки в цілому. На думку А. Брушлинського, суб'єктність – найважливіша людська якість; тільки на основі суб'єктності можлива практична реалізація принципу єдності діяльності і особистості. Суб'єкт – носій усього суб'єктивного і об'єктивного в людині, в цьому полягає смислове навантаження цього поняття в психології і педагогіці. Якість «носія» закладена в ньому зі старогрецької філософії і покликана акцентувати реальну представленість людини. Сучасній психології і педагогіці «катастрофічно» бракує суб'єктності в дослідженні і описі психіки, діяльності і поведінки людини.

В описі людини як єдиного цілого нам імпонує підхід, заявлений В. Слободчиковим, який пропонує розглядати її організацію крізь різні проєкції, зрізи, модуси реальності, що відображені в поняттях «індивід», «особистість», «суб'єкт», «індивідуальність», «універсум», відійшовши від природничо наукового, традиційного розгляду людини у зв'язку з її психічними процесами, станами і властивостями.

## Література

1. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке; под ред. А.В. Брушлинского, В.Н. Дружинина. – М.: «Акад. проект». 2000. – С. 27-42.
2. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал.– 1997.– Т.18.– №5.– С.7-19.
3. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
4. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
5. Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 440 с.
6. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ ЧИННИКИ ЗНИЖЕННЯ КОНФЛІКТНОСТІ В СИСТЕМІ «КЕРІВНИК-ПІДЛЕГЛИЙ»

**Богоносук З.В.**

*Розглядаються організаційно-управлінські чинники зниження конфліктності в системі «керівник-підлеглий»: зважена кадрова політика, авторитет керівника, рівень розвитку колективу, сформованість організаційної культури в колективі, престиж організації, психологічний мікроклімат у колективі та ін.*

**Ключові слова:** *конфлікт, система «керівник-підлеглий», чинники зниження конфліктності.*

## ORGANIZATIONAL-MANAGEMENT FACTORS FOR REDUCING CONFLICT IN THE «LEADER-SUBJECT» SYSTEM

**Bogonosyuk Z.**

*Organizational and managerial factors of reducing conflict in the system "leader-subordinate" are considered: balanced personnel policy, authority of the leader, the level of development of the team, the formation of organizational culture in the team, the prestige of the organization, psychological microclimate in the team, etc.*

**Keywords:** *conflict, the manager-subordinate system, factors for reducing conflict.*

Однією з основних стратегій попередження, управління і продуктивного вирішення конфліктів у педагогічних колективах варто вважати передусім подолання конфліктності особистості (якщо конфлікт викликаний саме цією причиною). Робота з її реалізації може відбуватися за двома напрямками: 1) створення організаційно-управлінських умов, що сприяють зниженню

конфліктності особистості; 2) корекція суб'єктивних (внутрішніх) умов конфліктної особистості в ході індивідуальної роботи.

Зупинимося на деяких організаційно-управлінських умовах, що сприяють зниженню конфліктності особистості. Вони є загальними і мають універсальний характер. Тут, в першу чергу, варто назвати *зважену кадрову політику*. Правильний підбір і розставляння кадрів з врахуванням не лише кваліфікаційних показників, але і психологічних якостей персоналу істотно зменшують вірогідність виникнення конфліктів. Така кадрова робота, безумовно, потребує психологічного супроводу. Основою психологічного супроводу є *тестування персоналу* при прийомі на роботу і психолого-педагогічний моніторинг особистісно-професійного розвитку – це вимоги світової практики роботи з персоналом. Під час тестування будуть виявлені особи, схильні до конфліктної поведінки, їх психологічні внутрішні умови, рівень конфліктності. Це дозволить не лише відсіяти їх при вступі на роботу, але, у разі потреби, провести психологічну корекцію, спрямовану на зниження їх конфліктності. Тестування допоможе спрогнозувати можливі форми поведінки конфліктних осіб, визначити способи ефективної взаємодії і спілкування з ними. За допомогою тестування можна виявити причини психологічної несумісності, джерела тривоги у персоналу, чинники, що негативно впливають на психологічний мікроклімат. Тестування дозволить також виявити мотиви діяльності персоналу, визначити індивідуальні траєкторії професійної кар'єри. Можливості тестування в кадровій роботі великі.

Важливим чинником зниження конфліктності особистості є *високий авторитет керівника освітнього закладу*. Оскільки в даному випадку авторитет виступає як додатковий стримуючий чинник регуляції поведінки і стосунків персоналу. Це обумовлює необхідність турботи про авторитет, крім того спеціальної соціально-психологічної підготовки керівників, навчання їх навичкам неконфліктної взаємодії, техніці безконфліктного спілкування, розвитку в них умінь конструктивно долати виникаючі конфліктні ситуації. Високий авторитет керівника, сформований на основі його особистісно-професійних і моральних якостей, є запорукою стабільності відносин у колективі. Авторитетний керівник може сміливо брати на себе обов'язки третейського судді при вирішенні конфлікту, його критичні оцінки і висловлювання будуть зрозумілі і сприйняті правильно. В той же час варто пам'ятати, що авторитетною особистістю стає тільки тоді, коли вона має явні переваги, що дозволяють досягти значущого соціально-позитивного результату. Ці переваги можуть бути інтелектуальними, вольовими, характерологічними, пов'язаними з професійними вміннями або компетентністю, головне, щоб завдяки ним досягалися корисні результати. Тому для будь-якого керівника дуже важливо мати свою індивідуальну програму випереджального особистісно-професійного розвитку. Її відсутність, небажання працювати над підвищенням свого професіоналізму створюють сприятливий ґрунт для виникнення псевдавторитету. Практика свідчить: в організаціях, де керівник має високий авторитет, конфлікти виникають рідко, а конфліктні особистості поводяться дуже стримано.

Як правило, конфлікти виникають рідко, а якщо і виникають, то мають ділову основу і швидко вирішуються у *високо організованому колективі*, де панують порядок і дисципліна, злагоджена і дружна робота. Організований

колектив відрізняється високою стійкістю завдяки своїй цілісності. Конфліктні особистості у високоорганізованих колективах не мають приводу апелювати до наявності «об'єктивних протиріч» і загроз для них. Це є стримуючим чинником. Взагалі, конфлікти, чутки, плітки характерні для організацій, де співробітники мало завантажені і у них багато вільного часу. Тому як тільки починають виникати ці негативні явища, необхідно ще раз звернути увагу на завантаженість працівників.

У психологічних дослідженнях неодноразово відзначалося, що конфліктність персоналу нижче в тих організаціях, де *висока мотивація* (праці, професійних досягнень та ін.). Висока мотивація у низці випадків нівелює навіть психологічну несумісність. Мотивація досягається різними способами – матеріальним або моральним стимулюванням, виразними перспективами професійного або кадрового росту, престижем, високим соціальним статусом посади або професійної діяльності. В той же час варто пам'ятати, що реально існують й індивідуальні особливості мотивації трудової діяльності – для когось важливі перспективи особистісного росту, а для когось – лише висока матеріальна винагорода. Визначити особливості індивідуальної мотивації не просто, тому що персоналом часто «пред'являються» декларовані мотиви діяльності, за наявності істинних прихованих (наприклад, мотив особистого збагачення за рахунок використання посадових можливостей або службового стану). Справжні мотиви діяльності можна визначити за допомогою тестування. Психологічне обстеження персоналу дозволить виявити також і переважаючі форми стимулювання, що підвищують мотивацію діяльності (Б. Алішев, Р. Кричевський, Ю. Костюшко, А. Моріта, А. Файоль, Г. Емерсон).

Стабілізуючим чинником, що перешкоджає виникненню конфліктів, а отже, впливає на зменшення конфліктності у педагогічному колективі є наявність у ньому *організаційної культури* як системи усвідомлених і неусвідомлених уявлень, цінностей, правил, заборон, традицій, що поділяються всіма членами організації. Організаційна культура різноманітна у своїх проявах [1], але в контексті обговорюваної проблеми особливу увагу варто звернути на один аспект – наявність позитивних традицій як важливих обмежувальних кордонів для конфліктної особистості. Позитивні традиції виступають додатковими нормами соціальної регуляції поведінки. Їх варто всіляко заохочувати, але при цьому пам'ятати, що і в цій справі потрібна міра, інакше вони стануть самоціллю і тоді вже – консервативним чинником. Колективи з високою організаційною культурою відрізняються сформованою громадською думкою, що є потужним регулятором поведінки людей. Конфліктні особистості все ж залежні від ставлення оточення, його оцінок. Конфліктуючи, вони можуть опинитися в ізоляції, внаслідок чого іноді готові перестати конфліктувати.

Значущим чинником, що знижує рівень конфліктних проявів, є *престиж* діяльності і організації. Престиж (від франц.- вплив, авторитет) – це міра визнання суспільством заслуг особи (організації), результат співвідношення характеристик особи (організації) з еталонами цінностей, що склалися в суспільстві. Чинник престижу нині недооцінюється, але, як показують соціологічні та психологічні дослідження, його значущість висока. Наприклад, підвищення престижу діяльності за умов добре поставленої кадрової роботи сприяє залученню висококваліфікованих, ініціативних

фахівців, що мають соціально-позитивні мотиви трудової діяльності, формуванню корпоративних стосунків, покращенню психологічного мікроклімату в організаціях. Престиж діяльності також є як обмежувачем, так і регулятором поведінки: люди дорожать престижною посадою або роботою. Внаслідок чого у них підвищується почуття відповідальності, рефлексивної регуляції діяльності [8], що безумовно, відображається на поведінці і спілкуванні, підвищуючи в цілому нормативність. При здійсненні діяльності, спрямованої на підвищення престижу, необхідно враховувати його психологічні характеристики: престижне те, що доступне далеко не всім, що обумовлює якісно інший рівень стосунків і стимулювання, що пов'язано з високим рівнем професіоналізму, що має дуже високу громадську цінність і формує деяку соціальну дистанцію [4]. Проблема престижу вивчена недостатньо, але наявні наукові результати вже дозволяють використати їх на практиці, у тому числі і при зниженні рівня конфліктності.

Нарешті, неодноразово відзначалося, що сприятливий *психологічний мікроклімат* у колективі є чинником, що істотно знижує рівень конфліктності персоналу. Практика показує, що якість і продуктивність трудової діяльності багато в чому залежать не лише від досконалості організації праці, її оснащеності, умов, але і від згуртованості колективу, від характеру взаємовідносин у ньому, пануючої емоційної атмосфери. Часто саме дружельюбність, товариська взаємодопомога, взаємовиручка, переважання позитивних емоцій, простота стосунків є основою для формування таких важливих соціально-психологічних феноменів, як трудовий ентузіазм. Неодноразово було показано в теоретичних дослідженнях і підтверджено практикою, що емоційні настрої, домінуючі настрої, емоційне забарвлення настроїв найсерйознішим чином впливають на організованість, ефективність праці, як індивідуальної, так і колективної. Цей соціально-психологічний феномен – вплив емоційного забарвлення взаємовідносин у колективі на якість трудової діяльності – дістав назву психологічного мікроклімату (іноді його ще називають морально-психологічним кліматом).

Особливості психологічного мікроклімату сильно впливають на акцентуованих осіб, багато хто з яких, як це було показано раніше, відрізняється конфліктністю. Наприклад, особи з істероїдною акцентуацією дуже чутливі до доброзичливого спілкування. За даними О. Рильської: «За умов створення сприятливої, комфортабельної психологічної атмосфери навколо цього типу педагогів, вони здатні працювати самовіддано, натхненно, з повною віддачею сил і енергії. Особи з рисами істероїдності здатні на самопожертви, на творчу працю без претензій на особливу матеріальну винагороду. Цією винагородою виступає визнання оточення» [5]. Схожа ситуація виникає в стосунках з особами з паранойальною акцентуацією, домінантними і демонстративними. Саме доброзичлива і товариська атмосфера є важливим чинником, що знижує рівень їх конфліктності.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що на клімат в організації впливає безліч чинників: стиль керівництва, мотиви трудової діяльності, характер взаємовідносин персоналу, задоволеність, моральні норми, згуртованість, організованість, чисельність колективу, тривалість спільної трудової діяльності, статевовіковий склад, наявність неформальної структури та ін. Залежно від специфіки діяльності і особливостей організації

роль цих чинників може варіюватися, але зазначимо, що конфлікти виникають частіше там, де є неформальна структура зі своїми лідерами. Іноді неформальні лідери можуть зайняти негативну позицію по відношенню до керівництва колективом, у цьому випадку клімат різко погіршується, виникають конфлікти. До речі, неформальними лідерами нерідко стають саме конфліктні особи. Необхідно домагатися того, щоб формальна структура співпадала з неформальною, тобто офіційний керівник був би лідером в усіх відношеннях. У менеджменті існує чимало ефективних методів оптимізації психологічного мікроклімату в організаціях, що успішно апробовані на практиці.

Такими є основні організаційно-управлінські умови, що перешкоджають проявам конфліктності особистості. Психологічний зміст їх близький: вони є додатковими соціальними нормами регуляції поведінки, моральними й етичними «обмежувачами», що підвищують рівень рефлексивності діяльності і організації. Цей перелік не є вичерпним, виокремлені найбільш суттєві і типові умови для більшості організацій, що мають визначальний вплив на зниження конфліктності педагогічного колективу.

### Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М.Андреева.– М.: Аспект Пресс, 2010.– 376 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
3. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
4. Зазыкин В.Г. Менеджер: психологические секреты профессии / В.Г. Зазыкин, А.П.Чернышев. – М., 1992. – 86 с.
5. Рильська О.А. Вплив якостей особистості вчителя на особливості його конфліктів у педколективі: дис. ... канд. психол. наук / О.А.Рильська. – Київ, 2006. – 205 с.
6. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
7. Холковська І.Л. Особливості попередження та розв'язання педагогічних конфліктів у вищій школі // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Випуск 89. – Частина 1. – С. 242-248.
8. Холковська І.Л. Управління конфліктами у діяльності керівника навчального закладу // Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої освіти. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 26 грудня 2014 р.): у 2-х частинах. – Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2014. – ч. 2. - С. 103-106.
9. Шакуров Р. Х. Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления / Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 67–76.



## **АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

**Бойко В. В.**

*У статті обґрунтовується необхідність формування аутопсихологічної компетентності у майбутніх педагогів. Розглянуто проблему підвищення аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців, розкрито роль і значення цього феномена в процесі розвитку особистості й формування професійної майстерності. Представлено історичний контекст дослідження аутопсихологічної компетентності фахівця, розкрито підходи до її вивчення, проаналізовано суперечності між наявними знаннями у цій галузі й можливостями їх застосування в сучасній освітній практиці.*

**Ключові слова:** аутопсихологічна компетентність, аутопсихологічні здібності, професійна компетентність, особистісно-професійний розвиток, психологічна культура, професійне становлення педагога.

## **AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE**

**Boiko V.**

*The article substantiates the necessity of forming autopsychological competence in future teachers. The problem of increase of autopsychological competence of future specialists is considered, the role and importance of this phenomenon in the process of personality development and professional skill formation are revealed. The historical context of research of autopsychological competence of a specialist is presented, the approaches to its study are revealed, the contradictions between the existing knowledge in this field and the possibilities of their application in modern educational practice are analyzed.*

**Keywords:** autopsychological competence, autopsychological abilities, professional competence, personal and professional development, psychological culture, professional development of the teacher.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті визначено головну мету, яка полягає у створенні умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства; здатності консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави. Велику роль у розв'язанні цих завдань відіграє вчитель. З огляду на це, важливою умовою модернізації освіти є якісна підготовка педагогічних кадрів.

Соціальна ситуація, що склалася, зумовлює необхідність удосконалення підготовки педагогічних кадрів, потребує наукового переосмислення цінностей системи, формування професійної компетентності вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм психологічного забезпечення цього процесу. Перед усією системою освіти сьогодні постає завдання максимального розкриття творчого потенціалу кожної особистості. В основі нового спрямування педагогічного процесу лежать ідеї розвивального

навчання. При цьому мається на увазі не тільки розвиток потенціалу кожного учня, але й постійний саморозвиток учителя, формування його професійної компетентності.

Водночас наукові дослідження, присвячені професійній педагогічній діяльності, показують, що вчителі працюють у несприятливих в психологічному аспекті умовах, оскільки в процесі навчання і виховання постійно потрапляють у важко прогнозовані (нерідко конфліктні) ситуації взаємодії з керівництвом, колегами, учнями та іншими учасниками освітнього процесу. Унаслідок цього в педагогів досить часто виникають стресові стани, що призводять до емоційного вигорання, хронічної втоми, нервових зривів, погіршення здоров'я, що, своєю чергою, зумовлює істотне зниження працездатності, збільшує ймовірність прийняття помилкових рішень. Така проблема актуалізує запит на формування у випускників педагогічних ЗВО аутопсихологічної компетентності, яка дає змогу фахівцеві успішно реалізовувати завдання як професійного, так і особистісного характеру.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні погляди на сутність професійної компетентності вчителя. Найчастіше дослідники визначають компетентність як одну зі сходинок професіоналізму, як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних вчителю для здійснення педагогічної діяльності, виокремлюючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

На думку дослідників (В.А. Адольфа, Т.Г. Браже [3], В.І. Журавльова, С.Б. Єлканова, В.М. Миндикану, Т.В. Новикової [11], Н.Ф. Тализіної), формування професійної компетентності передбачає залучення особистості до загальнокультурного світу цінностей, в якому вона реалізує себе як фахівець, професіонал – «людина, котра володіє не тільки достатнім обсягом знань, умінь і навичок..., але й здатністю до безперервної самоосвіти» [11]. На цих підставах визначається структура педагогічної компетентності, що містить такі компоненти: знання (педагогічні, культурологічні тощо), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти й самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні стабільні результати, що відповідають загальноприйнятим еталонам, здатність вирішувати творчі завдання [11].

У структурі загальнопедагогічної компетентності дослідники поряд з навчальною і виховною виокремлюють особистісно-рефлексивну компетентність, що стосується особистості самого педагога, його спроможності аналізувати себе й власні дії, змінювати свої професійні установки, займатися професійним самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності [5, с. 53]. Очевидно, що за своїм змістом особистісно-рефлексивна компетентність ідентична аутопсихологічній.

Т.Г. Браже вказує на те, що професійна компетентність людей, які працюють у системі «людина – людина», визначається не тільки базовими знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, усвідомленням себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії вчителя сфокусовано володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й впливати на духовний світ своїх

вихованців, повага до них, професійно важливі особистісні якості [3].

Сучасна парадигма освіти орієнтує на активізацію особистісного потенціалу фахівців, звернення до їх аутопсихологічної компетентності, сутність якої полягає в формуванні системи знань про себе, умінь і навичок використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливі умови діяльності шляхом зміни свого внутрішнього стану для досягнення значних результатів у професійній діяльності (Н.В. Кузьміна, Г.І. Метельський, Л.А. Степнова, Н.Є. Паєвський та ін.).

Особливої важливості формування аутопсихологічної компетентності набуває у підготовці майбутніх педагогів. Водночас, реалізація цього завдання ускладнюється через низку об'єктивних і суб'єктивних обставин, головними з яких, на наш погляд, є:

- недостатня кількість інформації в процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей щодо норм, стандартів поведінки, які стимулюють і підтримують процеси інтенсивного саморозвитку, саморегуляції, самореалізації;

- сформована система професійної освіти майбутніх педагогів, у якій поки що не набула поширення ідея формування у студентів аутопсихологічної компетентності через недостатню розробленість як теоретичних, так і практичних аспектів її реалізації;

- недостатнє усвідомлення студентами педагогічних ЗВО важливості формування аутопсихологічної компетентності з метою пізнання і розвитку себе як індивіда, особистості, суб'єкта професійної діяльності, здатного досягти вершин майстерності.

Підвищення аутопсихологічної компетентності особистості на різних етапах її професійного становлення сьогодні стає реальною необхідністю, що потребує обґрунтування наукового підходу до вивчення цього психологічного феномена і визначення умов його цілеспрямованого формування.

Термін «аутопсихологічна» (від грец. auto – сам, psyche – душа, logos – слово) буквально означає людину, яка вивчає власну душу, займається психологією в теоретичному й практичному планах, у тому числі для допомоги собі в певних ситуаціях [13, с. 413].

Ми впевнені, що здатність педагога надавати психологічну допомогу самому собі відіграє ключову роль, а тому стає необхідною умовою професійної успішності, оскільки в усі часи саме від педагога, його професіоналізму, уміння передбачати можливу зміну обставин і швидко й адекватно реагувати на них залежить ефективність педагогічного процесу.

На думку Н. В. Кузьміної та Г. І. Метельського, формування будь-якого виду компетентності (включаючи й аутопсихологічну) як складових професіоналізму педагога повинно розпочинатися ще під час професійної підготовки. Саме з цих позицій у педагогічній науці було вперше запропоноване визначення аутопсихологічної компетентності як «системи знань, умінь і навичок, що забезпечують майбутньому фахівцеві не тільки загальні психологічні знання, а й високий рівень професійної самосвідомості, вміння управляти своїми психічними станами» [10, с. 89].

Л.А. Степнова виокремлює такі компоненти аутопсихологічної компетентності фахівця, як аутопсихологічні здібності, суб'єктну позицію, «включеність у розвиток професійно важливих якостей», рефлексивну

діяльність, саморозуміння й самовизначення. Сутнісними характеристиками аутопсихологічної компетентності дослідниця вважає «багатозначність, багаторівневість, різноплановість (поліфункціональність), адаптивність, духовність, динамічність» [12]. Ці характеристики мають суттєве значення під час моделювання аутопсихологічної компетентності майбутнього вчителя і визначення умов її розвитку.

Якщо визнати, що моделювання професійних компетентностей включає розвиток аутопсихологічної компетентності, то стає логічним твердження, що цей процес повинен відбуватися в контексті розвитку аутопсихологічних здібностей [3; 6]. Такі здібності передбачають саморозвиток і самокорекцію особистісних здібностей, пошук шляхів самовдосконалення і самореалізації в професійній діяльності [7]. По суті, це ті здібності, які дають змогу особистості усвідомлювати свої індивідуальні якості та способи поведінки в різних життєвих ситуаціях, в тому числі в професійній діяльності [8]. Своєю чергою аутопсихологічна компетентність у поєднанні з аутопсихологічними здібностями забезпечує створення оптимальних умов саморегуляції професійних дій і поведінкових актів. Така єдність здібностей і компетентності визначається як «акмеологічний резерв» [6; 8].

Проблеми досягнення вершин у професії та житті, підвищення особистісно-професійної зрілості фахівця є центральними в акмеології. А.А. Бодальов вказує, що вершин досягають ті люди, які самі себе зробили: підпорядкували собі обставини, подолали свої недоліки, йшли послідовно і наполегливо до своєї мети та досягли її [2, с. 30]. Це безпосередньо стосується предмета нашого дослідження, оскільки кожен, хто домігся вершин у професії задіяв свою аутопсихологічну компетентність, оскільки саме вміння використовувати власні психологічні резерви у професійній діяльності відрізняє аутокомпетентну особистість від людини, яка може володіти багатьма психологічними знаннями й вміннями, але не використовувати їх на практиці.

Практично всі випускники педагогічних ЗВО мають бажання та потенційні можливості досягти вершини у своїй професії, але далеко не кожен здатний це реалізувати. Причиною цього, на думку А.А. Бодальова, є незнання своїх психологічних можливостей, відсутність віри в себе, невключеність у процес саморозвитку. «Переважає більшість людей не ставить перед собою мету розвивати свій розум, тренувати волю, управляти почуттями, формувати свій творчий хист і характер як самостійне, вкрай важливе завдання» [2, с. 42]. Одним із способів розв'язання цієї проблеми К.А. Абульханова-Славська вважає формування суб'єктної активності і компетентності особистості, від яких залежить пошук оптимальних життєвих позицій, що відкривають життєві перспективи [1, с. 149].

Аутопсихологічну компетентність деякі автори розглядають як інтегративну особистісну характеристику, складний комплекс структурних утворень особистості, що забезпечують високий рівень особистісно-професійної самореалізації [8]. Вона полягає в умінні особистості окреслити коло індивідуальних здібностей, співвіднести його з соціальними або професійними вимогами та з необхідними для їх виконання здібностями. Це певний процес, який є низкою послідовних операцій, що розпочинаються з оцінки наявного рівня здібностей, виявлення можливостей компенсації відсутніх здібностей і закінчується оволодінням технологією розвитку

необхідних здібностей, що, здебільшого, стає можливим за наявності сприятливого середовища [8]. В.М. Галузяк, характеризуючи психологічну компетентність педагога, виокремлює в її структурі компоненти, що стосуються аутопсихологічної компетентності: здатність усвідомлювати свої індивідуально-психологічні особливості, їх вплив на професійну діяльність і корегувати на цій основі власну поведінку, попереджати виникнення професійних деформацій; уміння здійснювати особистісно-професійну рефлексію, з'ясувати сильні і слабкі сторони своєї особистості, визначати на цій основі завдання професійного розвитку та самовдосконалення [4].

Аутопсихологічна компетентність є складно організованим проявом особистості, тісно пов'язаним з психологічною культурою людини [9]. На думку ряду дослідників, включеність психологічної культури у структуру аутопсихологічної компетентності дає змогу говорити про «аутопсихологічну культуру» фахівця. Але в такому разі її не можна розглядати лише як певну систему психологічних знань, як володіння технологіями і способами організації самопізнання, самодіагностики з метою розвитку професійного та особистісного потенціалу. Індивідові необхідно ще розуміти сенс і цінність для суспільства і самого себе тих якостей і способів поведінки, які він має намір розвивати як внутрішній резерв, що дає змогу адекватно діяти в непростих умовах сучасного життя.

Змістовими характеристиками аутопсихологічної компетентності майбутнього вчителя ми вважаємо сформованість у нього психологічного досвіду (знань і умінь), що міг би забезпечувати саморозвиток на різних рівнях життєдіяльності:

- на психофізіологічному рівні – підтримка свого фізичного і психічного здоров'я, фізичного саморозвитку;
- на інтелектуальному (психічному) рівні – розвиток інтелектуальної сфери особистості, її пізнавальних процесів;
- на емоційному рівні – управління своїми емоційними й психічними станами;
- на особистісному рівні (рівні «Я-концепції» як ставлення людини до себе й до навколишнього світу) та особистісно-комунікативному рівні – особистісно-професійний саморозвиток, формування міжособистісних і внутрішньоособистісних ставлень;
- на духовному рівні – формування світогляду, системи цінностей, смислів.

У рамках свого дослідження ми визначаємо аутопсихологічну компетентність як складно організоване системне утворення, представлене високим ступенем розвитку самосвідомості та саморегуляції людини, сформоване в процесі її розвитку й саморозвитку в усіх сферах життєдіяльності та на різних рівнях психічного життя: психофізіологічному, психічному, емоційному, соціальному і духовному. Здатність ставати й бути суб'єктом пізнання і саморозвитку є невід'ємною характеристикою аутопсихологічної компетентності.

Загалом, у структурі аутопсихологічної компетентності можна виокремити такі основні компоненти: когнітивний, який визначає рівень знань про себе, свою психічну та психологічну природу; емоційно-оцінювальний, що визначає рівень прийняття людиною себе, ставлення до

себе; процесуально-діяльнісний (технологічний) або компонент вольової саморегуляції; ціннісно-смысловий компонент, виражений у системі ціннісних орієнтацій людини. Останній організовує і пов'язує всі інші компоненти в єдине ціле, надає аутопсихологічній компетентності цілісного, системного характеру. Саме цей компонент, як системотворчий, повинен передусім враховуватися під час визначення шляхів формування, розвитку і становлення аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, у понятті аутопсихологічної компетентності зосереджені властивості особистості, що дають змогу спрямовувати активність людини на самопізнання, адекватну самооцінку, самоконтроль, самокорекцію. Розвиток аутопсихологічної компетентності відбувається в контексті важливої для людини діяльності й відповідно до системи стосунків, де людина є об'єктом пізнання і суб'єктом своєї активності в процесах самовизначення та розв'язання внутрішніх проблем, що стосуються ставлення до свого фізичного і психічного здоров'я, інтелектуального, емоційного, професійного та особистісного розвитку. Професія педагога покладає на особистість, котра її обрала, відповідальність не тільки за тих, кого належить вчити, виховувати, розвивати, а й відповідальність за самого себе, що неможливо без сформованої аутопсихологічної компетентності, яка дає змогу визначати свої слабкі і сильні сторони, формувати професійно важливі якості.

Соціальний запит орієнтує на підготовку майбутніх педагогів, здатних ідентифікувати результати своєї професійної діяльності завдяки аутопсихологічній компетентності, займатися особистісно-професійним самовдосконаленням, актуалізацією свого внутрішнього потенціалу. Фахівців, здатних до постійного професійного самовдосконалення, спроможних пристосовуватися до мінливих умов професійного середовища, складно уявити без готовності до саморозвитку. Цей факт спонукає дослідників у галузі психологічної науки звернути увагу на таке особистісне утворення, як аутопсихологічна компетентність. Аутопсихологічна компетентність є важливою складовою професійної компетентності педагога, а її цілеспрямоване формування має стати одним із пріоритетних завдань підготовки учителів у закладах вищої освіти.

### **Література**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. – Москва, 1991. – 299 с.
2. Бодалев А.А. Как становятся великими и выдающимися / Бодалев А.А., Руткевич Л.А. – Москва, 2003. – 287 с.
3. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Браже Т.Г. // Советская педагогика. - 1989. - № 8. - С. 89 – 94.
4. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 200 с.
5. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
6. Гусева А.С. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии / Гусева А.С., Лешин В.В. - Москва, 2000. – 188 с.

7. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / Деркач А.А, Ситников А.П. - Москва, 1993. – 224 с.
8. Деркач А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / Деркач А.А., Степнова Л.А. - Москва, 2003. – 246 с.
9. Егорова Т.Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: Монография / Егорова Т.Е. - Нижний Новгород, 2006. – 188 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н.В. - Москва, 1990. - 119 с.
11. Непрерывное педагогическое образование. Проблемы развития профессионализма / Под ред. Т.В.Новиковой. - Москва, 1994. - 32 с.
12. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис... докт. психол.н. /Л.А.Степнова.- Москва, 2003.- 36с.
13. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / Шапарь В.Б. - Москва, Харьков, Торсинг, 2004. - 734 с.

## **ТЕОРЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «ПОЧУТТЯ», «ЕМОЦІЇ» У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

**Брилін Б.А., Бриліна В.Л., Василенко Л.М., Марінчук Т.Т.**

*У тезах здійснюється теоретичний аналіз таких понять, як «почуття», «емоція», «школа радості» та інші. Наводяться думки відомих психологів, педагогів, письменників щодо виховання емоційної культури у дітей різного віку.*

**Ключові слова:** емоційний потенціал виховання, психологічний підхід, учні.

## **THEORETICAL GENERALIZATION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPTS OF «FEEL», «EMOTION» IN SCIENTIFIC RESEARCH**

**Brylin B.A., Brylina V.L., Vasylenko L.M., Marinchuk T.T.**

*Theses provide a theoretical analysis of such concepts as "feeling", "emotion", "school of joy" and others. The opinions of well-known psychologists, educators, and writers are presented regarding the education of emotional culture in children of all ages.*

**Keywords:** emotional upbringing potential, psychological approach, students.

Музичне мистецтво супроводжується цілою гамою естетичних переживань, почуттів, емоцій. Емоційна реакція організму на вплив звука відбувається у формі збудження-гальмування, задоволення-дратування і т. п. Згідно з даними сучасної психофізіології, емоційні реакції не ведуть до утворення стійкого фізіологічного механізму, разом з цим, не заперечується і той факт, що емоції залишають слід у довгочасній пам'яті людини.

Розуміння емоції як цінності приводить до уявлення про те, що у людини є потреба в "емоційному насиченні", тобто в емоційних переживаннях. Ще знаменитий математик Б. Паскаль казав, що ми думаємо, що шукаємо спокою, а насправді шукаємо хвилювань [2, с.402]. Емоційне насичення організму є його важливою природженою потребою, що розвивається на протязі життя. Тому вчений вважав, що потреба в емоційному насиченні є

фізіологічною, не дивлячись на те що самі емоції несуть в собі психологічний зміст, інакше кажучи центри емоцій потребують функціонування, тобто прояву емоцій для того, щоб зберегти свою реактивність. Іншої точки зору притримувався П. Симонов, який був не згоден з трактуванням емоцій як цінності, оскільки в цьому випадку, підкреслив вчений, – вони самі стають мотивами, що "притягують" особистість до діяльності. Він посилався на інших психологів, які стверджували, що емоції не є мотивами, і що їх не слід ототожнювати з потягами і потребами. Тобто за П. Симоновим самостійна цінність емоцій, їхня здатність мотивувати поведінку у будь-якому випадку виявляються ілюзією. Прагнення до переживання позитивних емоцій не в змозі виразити, чому дана людина прагне саме такого, а не іншого джерела задоволення [3, с.128].

Вплив емоцій на людину відомий вже давно і впродовж багатьох років вивчається науковцями. І щоб зрозуміти важливість, цінність емоцій, зокрема, позитивних, потрібно звернутися до функцій і ролі емоцій в житті людини. Роль емоцій для людини може бути позитивною і негативною. Функція емоцій зумовлена природою бути тільки позитивною, інакше навіщо б вони з'явилися і закріпилися? Можна заперечити, що емоції здатні впливати на організм і руйнуючим чином. Але це стосується надмірно виражених фізіологічних змін в організмі, пов'язаних не з якістю емоційного стану, а з його інтенсивністю.

У дослідженнях О. Янкіної є цікаві дані, що рівень розвитку інтелекту вище в учнів із перевагою "позитивних" емоцій і нижче – із перевагою "негативних" [7,с.238]. Тому використання позитивних емоцій в навчально-виховному процесі має входити у зміст сучасної освіти.

Проблема цілеспрямованого включення емоцій як цінностей та їхнє використання стають особливо актуальними на сучасному етапі модернізації освітньої системи України. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності передбачає вплив на емоційну сферу учнів, формування їх мотивації, системи цінностей.

Події і враження навколишнього життя знаходять віддзеркалення в різних і багатообразних емоційних станах учня, тому існує певна складність в адекватному підході до вивчення та регулюванні його станів. Позначимо деякі з них: почуття – тривале стійке переживання людиною свого ставлення до всіх фактів, явищ і виявів життя (сором, страх, радість тощо); емоція – короточасне переживання, яке є негайною реакцією почуття на дію зовнішніх і внутрішніх подразників, що має яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплює усі прояви переживань. Утворені емоції бувають різного ступеня глибини, стійкості, тривалості. Емоційна забарвленість сприйняття може виражатися в різних формах емоційних виявів. Крім того, всі переживання можуть мати позитивний або негативний емоційний фон.

Вважаємо, що процес навчання і виховання проходить успішніше, якщо він наповнений емоціями, зокрема, гедоністичними, про що свідчить й історія класичної педагогіки. Існує багато цікавих ідей щодо цієї теорії, а також спроб її практичного здійснення. Так у 1992 році вперше у науковий обіг було введено поняття "Педагогіка щастя", яка викристалізувалась із ідей "евдемонічної педагогіки" В. Вернадського та була зафіксована в типології педагогіки у якості її компонента, що певною мірою реалізується в ідеях



"завтрашньої радості" А. Макаренка, концепціях "вольдорфської школи" Р. Штайнера, "школі дитячої радості" С. Рівеса та М. Шульмана, у "школі радості" В. Сухомлинського, в "педагогіці серця" Г. Сковороди, "педагогіці Успіху" С. Соловейчика та "ситуації успіху" О. Белкіна, Л. Смирнової, у "школі життя" Ш. Амонашвілі, в якій формується культура радості. Це той безперервний потік педагогічних пошуків, який спрямований на захоплення учнів процесом пізнання, на організацію навчання і виховання, заснованих на взаємній довірі, радості, любові й пошані тих, хто вчить і хто вчиться.

Отже, у всіх перерахованих школах особлива увага приділялася розвитку емоцій, почуттів дитини, що формувалася її здатність до зацікавленого, небайдужого, радісного ставлення до навчання. Ще І. Песталоцці пропонував принципову освітню парадигму, в якій дитина – мета, а предмет – засіб. Тоді боротьба за "знання, уміння та навички" поступається місцем втіленню ідеї виховання особистості. Кожний навчальний день має проходити у злагоді й радості, у слухняності й любові, в напруженні сил і насолоді життям [1, с.157-159]. Отже, пробудити кращі почуття – ця думка виражає сутність його педагогіки.

Важливе значення емоцій для розвитку й виховання дитини підкреслював у своїх працях К. Ушинський. Він розробив учення про чуттєвість, багато положень з якого актуальні й сьогодні. Наприклад у розділі "Чуттєвості" своєї праці "Людина як предмет виховання" він виділяє розділ, присвячений педагогічним додаткам аналізу почуттів [6, с.446]. К. Ушинський, зазнаючи роль захоплення у вихованні, по суті підкреслював підсилювальну функцію естетичних переживань. Цікавими також є думки Л. Толстого стосовно почуття радості, яка є потребою для дитини, і вона – основа всіх потреб. Він визначав, що "Життя не може мати іншої мети, як благо, як радість. Справа життя, призначення його – це радість". Письменник був переконаний, що педагогіка повинна ґрунтуватись на почуттях радості, і радість є її фундаментом [5, с.400- 450].

Для В. Сухомлинського принципово важливо, щоб для кожного учня навчання було привабливим і радісним. Досвідчений педагог писав, що він з особливою увагою буде піклуватися про те, щоб жодна дитина не йшла зі школи без хвилюючого переживання пізнання нового й радості успіху [4, с.36].

Таким чином у житті кожної дитини емоції займають універсальне положення. Проте, емоції, почуття, потреби не належать тільки до біологічної сутності особистості, а є її частиною і тому підпадають під педагогічну увагу. У зв'язку з цим позитивні емоції, почуття радості доцільно включати у зміст навчального процесу. У цій дитячій радості – джерело духовних сил і можливостей, необхідних для успішної навчальної і творчої діяльності.

### Література

1. Песталоцци И.Г. Антология гуманной педагогики. - М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили 1998. - 224с.
2. Размышления и афоризмы французских моралистов: [пер. с фр.] ст./ сост. Н. Жирмунская. - Л.: Худож. лит. 1987. - 571с.
3. Симонов Л.В. Высшая нервная деятельность человека. - М.: Наука, 1975. - 170 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Изд 4-е. - Київ: Рад. ш. 1973. - 288 с.

5. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений в 91 т. Т. 49. - М.: Худож. лит. 1952. - С. 400-450.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т.- М.: Педагогика, 1990. Т.6.- 528 с.
7. Янкина Е.И. Эмоции в развитии интеллекта ребенка дошкольного возраста. Ананьевские чтения – 99: Тезисы конф. - СПб , 1999. - С. 238-239.

## **ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ**

**Брітасова О. О.**

*Розглядаються особливості мовної політики європейського союзу та їх вплив на зміст професійно-педагогічної іншомовної підготовки майбутнього вчителя в Польщі та Чехії.*

***Ключові слова:** мовна політика, іншомовна підготовка, Європейський союз, підготовка вчителя.*

## **PECULIARITIES OF THE LANGUAGE POLICY OF THE EUROPEAN UNION AND THEIR IMPACTS ON THE CONTENT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL FOREIGN TEACHER TRAINING**

**Britasova O.**

*The features of the European Union language policy and their influence on the content of vocational and pedagogical foreign language training of the future teacher in Poland and the Czech Republic are considered.*

***Keywords:** language policy, foreign language training, European Union, teacher training.*

У результаті сучасних інтеграційних та глобалізаційних процесів Європейський Союз поповнився новими країнами, серед яких багато колишніх постсоціалістичних країн Східної Європи. Прикладом таких країн можна вважати і країни Вишеградської четвірки: Польщу, Чехію, Словаччину та Угорщину, які на даний час дотримуються принципів мовної політики ЄС в організації навчання іноземних мов.

Навчання та оволодіння іноземними мовами впродовж життя (безперервна іншомовна освіта) є одним з важливих компонентів освітньої політики Європейського Союзу [1]. Про важливість цієї складової системи освіти свідчить той факт, що в рішеннях Європейського парламенту та Ради Європи наголошується на необхідності започаткувати Європейський рік мов (2001 р.) з метою заохочення безперервного вивчення мов, розпочинаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку, упродовж якого психофізіологічні особливості дитячого організму мають забезпечити широкі можливості сприймання й засвоєння іншомовного матеріалу. Особливо важливими аспектами безперервного навчання іноземних мов (Long Life Foreign Language Learning) члени комісії Ради Європи з освіти та мультимедіуму вважають необхідність адаптації систем освіти (в тому числі й мовної) до вимог безперервного навчання; доступність такого навчання; інтенсифікацію

навчання іншомовного спілкування впродовж усіх вікових періодів.

Мета нашої статті – узагальнити основні теоретичні підходи до змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів у Чехії та Польщі відповідно до особливостей мовної політики Європейського союзу.

Нами було проаналізовано результати досліджень професійно-педагогічної іншомовної підготовки у працях вчених-лінгводидактів Німеччини П. Доуе (P. Doye), дослідниці з Польщі Х. Коморовської (H. Komorowska) [4], фахівця з професійно-педагогічної іншомовної підготовки Угорщини М. Ніколова (M. Nikolov) [5], науковців з Чехії та Словаччини Д. Річард (D. Richard), С. Ганусової (S. Hanusova), П. Найвар (P. Najvar) [3], З. Гадусової (Z. Gadusova), Я. Гартанської (J. Hartanska) [2]. Новий політичний вимір в іншомовній освіті, спрямований на інтеграційні процеси у світовому освітньому просторі, потребує посиленого вивчення іноземних мов саме в ракурсі спілкування, що пов'язано, передусім, з вирішенням завдань навчання та розбудови професійної кар'єри [5]. Створення європейського простору навчання впродовж життя охоплює всі вікові періоди життєдіяльності громадян Європи, починаючи від дошкільного віку і закінчуючи пенсійним. Дошкільні заклади і початкові школи вважаються особливо актуальними для безперервного навчання і створюють ґрунтовну базу для подальшої освіти. Всі ці проблеми сьогодні актуальні і стосовно професійно-педагогічної іншомовної підготовки в системі безперервної іншомовної освіти в європейських країнах.

Безперервне навчання або навчання впродовж життя сьогодні тісно пов'язане з процесами демократизації освіти, що дає можливість, по-перше, отримати якісно нові можливості для навчання на постійній основі; по-друге, удосконалити традиційні системи шляхом більшої відкритості та гнучкості у підході щодо реалізації індивідуальних потреб особистості у процесі її навчання, виховання та розвитку; по-третє, розширити можливості для навчання особистості; по-четверте, стимулювати попит на навчання [2-5]. На думку Е. Стевіка (E. Stevick), навчання іноземних мов упродовж життя характеризується такими ознаками, як: зміщення акцентів від оволодіння певною сумою знань до підвищення кваліфікації і перехід від викладання до власного навчання, тобто важливо, що компетенція сформована, а не, яким чином або шляхом вона сформована; необхідність створення нової культури навчання, зокрема, розвиток нових освітніх осередків або місцевих багатofункціональних центрів навчання, пов'язаних з Інтернетом та іншими комунікаційними технологіями; створення системи узгоджених дій з боку всіх зацікавлених сторін, в тому числі і самих учнів, місцевих навчальних закладів, органів управління освітою, центрів зайнятості тощо; підвищення рівня якості освітніх послуг, що залежить від якості підготовки вчителів та організаційних форм навчального процесу [цит. за 1].

Таким чином, в системі безперервної іншомовної освіти важливе стратегічне місце відведено для професійно-педагогічної іншомовної підготовки, у процесі якої закладається міцний фундамент майбутньої підготовки з іноземних мов, спрямованої на розвиток іншомовної комунікативної компетенції дошкільника, молодшого школяра, учня, студента, фахівця-професіонала.

З часу поділу Чехословаччини і вступу обох країн до Європейського Союзу тут наявна проблема низької комунікативної компетентності вчителів

іноземних мов. Згідно із статистичними даними 80-х років тільки четверта частина вчителів початкових шкіл виявилась достатньо кваліфікованою, щоб викладати іноземні мови молодшим школярам [2, с. 240-241].

Проблеми реформування освіти в Польщі і Чехії досліджує М. Поп'юк, який виділяє провідні чинники, що мають вирішальний вплив на розвиток освіти в зазначених країнах у контексті сучасних демократичних перетворень. Автором виокремлено дві групи чинників: до першої групи належить вплив внутрішніх чинників, пов'язаних із зміною соціально-політичного стану згаданих країн, які пройшли складний шлях суспільних перетворень, особливо в кінці 1990-х років. Ці перетворення ознаменувалися зменшенням кількості учнів початкової ланки освіти, у зв'язку з міграцією молодого населення у високорозвинені країни Європи; до другої групи чинників належать вплив загальноєвропейських і світових глобалізаційних процесів, що робить прямі виклики для освіти. Це тенденції розширення культурного і мовного розмаїття, конфлікти мовно-етнічного характеру, поява ЗМІ та електронної комунікації тощо [1, с. 124- 126].

Зважаючи на вище згадані чинники, уряди країн змінювали ставлення до системи шкільної освіти, зокрема, початкової її ланки і професійно-педагогічної. А тому, почали залучати до її реформування міжнародні організації ЮНЕСКО, ОБСЄ, Раду Європи, Відділення мультилінгвізму і т. д.

Дослідження соціокультурних умов реформування освіти, включаючи іншомовну, в Польщі та Чехії показало, що попри загальні тенденції її реформування, існують також особливості, пов'язані із національною ідентичністю кожної країни. Таким чином, можна виділити успішні зміни в розвитку сільських шкіл в Польщі, в той час, коли в Чехії якісні зміни стосувалися в основному міських шкіл. До 1990-х років навчальні плани в країнах розроблялися Міністерством освіти, а їх реалізація покладалася на місцеві освітні установи. В згаданий період у Польщі, Чехії не було приватних закладів освіти – ані початкових шкіл, ані університетів. Саме тоді в системі освіти названих країн розпочинається децентралізація, яка позначена оновленням щонайперше системи початкової освіти, заснуванням приватних шкіл і вищих навчальних закладів, упровадженням автономії та самоврядування.

Ухвалені в цей період документи про освіту передбачали, що впродовж трьох років після публікацій нормативних документів національного рівня кожна школа розробляла свої власні місцеві документи, що передбачали визначену для школи «педагогічну програму» та «місцевий національний план». Перша програма містила стратегію встановленого рівня, розроблену педагогами на основі специфічних умов певної школи, а друга – деталізований план навчання, що включає специфіку предметів викладання (у нашому випадку іноземних мов). Така політика передбачала, що загальнонаціональний пакет програм дозволить школам вибирати між створенням власного навчального плану або пристосуванням до програми, що вже існує. Історичні передумови вивчення іноземних мов в Польщі та Чехії було закладено ще за часів Австро-Угорської імперії, а наступні реформи в іншомовній освіті співпадали з реформами початкової та середньої освіти 1850, 1922 і 1925 років. Після закінчення другої світової війни 1945 року і аж 1989 року (падіння Берлінської стіни), першою і основною іноземною мовою у цих країнах стала російська мова. З 1960 року,

крім цього, до навчальних планів школи вводилася також одна з сучасних європейських мов: німецька, англійська, французька або іспанська. Зазвичай, російська мова вивчалася із другого класу, а інші мови – із четвертого або п'ятого класу. Тенденція вивчати російську та інші європейські мови була започаткована в реформах 1953, 1960, 1976, 1984 років. На основі такого реформування у вивчення іноземних мов у тодішній Чехословаччині було зроблено такі доповнення, що стосувалися змісту професійно-педагогічної іншомовної підготовки, а саме: 1) у реформах 1976 року на відміну від акценту на вивчення граматики, було зосереджено увагу на розвитку мовленнєвих навичок школярів, а також було започатковано поділ учнів класу на підгрупи для вивчення іноземних мов; 2) роль і місце інших сучасних мов у навчальних планах початкової і середньої школи залишалося незначним.

Період інтенсивних якісних змін в освіті в Польщі та Чехії, включаючи іншомовну, пов'язаний, в основному, із децентралізацією системи шкільної освіти, із створенням недержавних шкіл, запровадженням шкільної автономії та підвищенням ролі батьківського контролю освітнього процесу шкіл у зазначених країнах. Важливим успіхом у розвитку змісту професійно-педагогічної іншомовної підготовки в означених країнах є опублікування документів національного рівня, які передбачали свої національні навчальні плани, програми, концепції, курикулами та навчально-методичні матеріали в галузі іншомовної освіти.

### **Література**

1. Поп'юк М. В. Тенденції управління початковою освітою Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини / М. В. Поп'юк // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – 2009. – Херсон. – Випуск LII. – С. 124 – 126.
2. Gadušová Z. Teaching English in Slovakia: Past, Present and Future / Zdenka Gadušová, Jana Hartanska // Revista de Filologia y su Didactica. – 2002. – № 25. – P. 225 – 253.
3. Hanušová S. Early Foreign Language Instruction in the Czech Republic in the Light of Empirical Research / Svetlana Hanušová, Petr Najvar // Foreign language Acquisition at an Early Age. – Brno: Masarykoveuniverzite, 2006. – P. 77 – 82.
4. Komorowska H. Curriculum Development for In-service Teacher Education in Poland / H. Komorowska // Studia Anglica Posnaniensia. – 1994. – XXVIII. – P. 114-121.
5. Nikolov M. Early Modern foreign Language Programmes and Outcomes: Factors Contributing to Hungarian learners proficiency / M. Nikolov // Early learning of modern foreign languages: Processes and Outcomes (Second Language Acquisition) / Ed. M. Nikolov. – Clevedon: Multilingual Matters, 2009. – 240 p.

## **УПРАВЛІННЯ ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ В ШКОЛІ ЯК НАГАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ**

**Волошина О.В., Шелегон О.В.**

*Розглядається сутність управління виховним процесом у школі як педагогічна проблема. Визначені методи управління виховним процесом: організаційні, соціально-психологічні, економічні.*

**Ключові слова:** управління, виховний процес, методи управління виховним процесом.

# MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SCHOOL AS AN IMMEDIATE PROBLEM OF TODAY

Voloshyna O.V., Shelehon O.V.

*The essence of managing the educational process in school is considered as a pedagogical problem. The methods of management of educational process are defined: organizational, social-psychological, economic.*

**Keywords:** *management, educational process, methods of management of educational process.*

В умовах реформування української школи завданням виховання є створення таких умов, за яких може розвиватися людина європейського мислення, тобто людина яка добре знає себе, вміє використовувати власний потенціал, розробляє й реалізовує власний життєвий сценарій[6]. Виховний процес має бути, як визначається у Концепції нової школи, неодмінною складовою усього освітнього процесу та орієнтуватися на загальнолюдські цінності, «...які служать базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [6]. Успішне досягнення цієї мети потребує ґрунтовного осмислення сутності та змісту управління виховним процесом, його структури, функцій.

Управління, як важливий компонент в системі виховної діяльності школи, покликане створити нові умови для успішного формування всебічного розвитку особистості школяра, забезпечити її позитивну спрямованість на основі власної активності[2, с. 84].

Удосконалення сучасної системи управління освітнім процесом, зокрема й управління виховною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах є необхідним циклом у прогнозуванні формування гармонійно розвиненої особистості. Тому проблема управління виховним процесом є досить актуальною у педагогічній теорії та практичній діяльності закладів освіти [1, с. 66].

Аналізу сучасних підходів до управління освітою, пошуку шляхів удосконалення управління в цій сфері присвячено роботи вчених та досвідчених фахівців у галузі освіти: О.Брюховецької, Л.Даниленко, Г.Єльнікової, Л.Карамушка та ін.

По – перше, розглянемо термін «управління». Існують різні тлумачення терміну управління як в зарубіжній, так і у вітчизняній науці. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі детально виклали основи менеджменту як науки і дали визначення управління як управління процесом планування, організації, мотивації й контролю, що необхідний для того, щоб сформулювати та досягти цілей організації. [8, с.220].

У психологічній науці термін «управління» тлумачать як функцію організованих систем, що «забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму функціонування, реалізацію програми діяльності» [8, с. 53].

З точки зору соціології управління є ієрархічною системою людських відносин, яка заснована на відмінностях у посадах і діапазоні владних повноважень[1].

Філософія розглядає термін «управління» як елемент, функцію «організованих систем різної природи, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети» [8, с.222].

Науковці В. Сладкевич і А. Чернявський термін «управління» тлумачать як усвідомлений вплив людини на об'єкти, процеси та їх учасників, що здійснюється з метою надання певної діяльності спрямованості й отримання необхідних результатів [9,с.5].

Л. Карамушка вважає, що «управління закладом освіти в сучасних умовах це складний процес, складовими якого є правильний вибір цілей і завдань, вивчення й аналіз досягнутого рівня освітнього процесу, система раціонального планування, організація діяльності учнівського та педагогічного колективів» [5,с.12].

На думку Л. Канишевської, управління виховним процесом передбачає вичерпне і ґрунтовне знання законів формування особистості дитини та здатність на їх основі «організувати реальний виховний процес, глибоко вивчати процес усебічного розвитку школярів, причини і наслідки тих або інших аспектів поведінки, враховувати сукупність чинників, які впливають на дітей» [4, с. 290].

Таке розуміння сутності управління виховним процесом знаходить підтримку у наукових поглядах В.Черкашенка. Вчений управління системою виховання визначив, посилаючись на системний підхід [11,с. 5], який передбачає:

- ґрунтовне усвідомлення загальної мети процесу виховання;
- реалізацію ключових принципів процесу виховання;
- всебічне вивчення особистості дитини;
- визначення конкретних цілей і завдань виховної роботи;
- вплив на сім'ю з метою виховання учнів;
- застосування оптимальних форм і методів виховання;
- створення відповідних умов для ефективної виховної роботи;
- кваліфіковане управління системою виховної роботи;
- аналіз результативності виховної роботи.

Деякі аспекти якісного управління виховною системою аналізували Г.Канафоцька, А.Мірошнікова; методики та технології організації виховної системи організації в закладах освіти та управління – О.Коберник, Т.Рабченюк.

Так, механізм управління освітніми системами поєднує сукупність закономірностей і принципів, а також застосовуваних на їх основі форм і методів взаємодії об'єкта і суб'єкта управління в конкретних ситуаціях. Закономірності виражають суттєві зв'язки і відносини між суб'єктом і об'єктом управління; принципи встановлюють основні правила взаємодії суб'єкта та об'єкта, а методи та форми управління виступають як засоби організації взаємодії суб'єкта та об'єкта в ході управлінської діяльності.

Дослідники питання управління освітніми системами до закономірностей відносять: залежність функціонування управління від рівня функціональної та організаційної структур; взаємозв'язок змісту, методів управління виховною роботою і змісту педагогічного процесу в школі; професійну і особистісну готовність керівників до управлінської діяльності; демократичну направленість управління.

Принципи управління – це вимоги до змісту, структури, організації процесу. Вони є теоретичною та практичною базою управління і використовуються як фундаментальні постулати.

Аналізуючи принципи управління, представлені різними авторами (Г. Єльников, Л. Канішевська, О.Коберник, М.Торган) , ми дійшли висновку, що принципами управління виховним процесом в закладах освіти є науковість; системність; відповідальність; демократизація та гуманізація управління; поєднання єдиноначальності і колегіальності в управлінні; педагогічна спрямованість управління; єдність педагогічних позицій; поєднання інтересів і потреб дітей і дорослих.

О.Коберник, М.Торган розглядають методи управління як сукупність способів впливу управлінців на тих, ким вони управляють. Проте Г. Єльников під методами управління розуміє способи взаємодії суб'єкта управління з об'єкт-суб'єктами управління для досягнення намічених цілей управління [3,с.27].

Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли до висновку, що до методів управління виховним процесом відносять: організаційні методи, які окреслюють систему керуючих заходів, спрямованих на досягнення поставлених завдань; соціально-психологічні методи – це засоби управлінського впливу на підлеглих, які ґрунтуються на застосуванні законів соціології і психології; економічні методи – це способи матеріального стимулювання (преміювання, підвищення зарплати за результатами атестації), бюджетного управління тощо.

Форма управління встановлює організаційні рамки, в яких здійснюються відповідні дії. Спільна діяльність педагогів та учнів реалізуються в таких формах, як колективні творчі справи, виховні ситуації, самоврядування, класно-учнівські колективи, гуртки, секції та інші об'єднання вихованців; виховні традиції, громадська думка.

За Г. Кунцом і С. Доннелом, завдання управління виховним процесом полягає в тому, щоб спроектувати й підтримувати таке середовище, в якому людей під час спільної діяльності мотивують працювати ефективно в напрямі досягнення загальної мети [7, с.93].

На нашу думку, управління виховним процесом передбачає, насамперед, підбір змісту виховної роботи з урахуванням вимог суспільства до рівня вихованості кожного члена учнівського колективу.

Для реалізації змісту виховання необхідні форми, методи та прийоми виховної роботи, які б подобалися учням – це зробить виховний процес цілеспрямованим і систематичним.

На сучасному етапі розвитку Нової української школи «уміння управляти» займає особливе місце[30]. Концепція Нової української школи окреслює нову роль педагога не як єдиного джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [6].

В управлінні виховною системою беруть участь усі працівники навчального закладу, тому можливість ефективного управління обумовлена наявністю відповідної системи. Кожний її елемент взаємодіє з іншими елементами системи та має своє функціональне призначення.

Узгодження діяльності відбувається через розподіл функціональних обов'язків та прав учасників освітнього процесу, через Положення про Раду закладу, Положення про методичне об'єднання класних керівників, Положення про науково-методичну раду, Положення про учнівську раду тощо[64].



Процес управління вихованням передбачає певну систему цілеспрямованих, взаємопов'язаних позаурочних заходів, що організують вільний час учнів. Сутність управління виховним процесом – це також виявлення виховних можливостей сім'ї, громадських організацій, культурно-освітніх установ, засобів масової інформації для ефективнішого використання їх впливу на школярів. Структурними одиницями такої системи є різноманітні клуби, гуртки, творчі об'єднання учнів за інтересами, де вони задовольняють свої потреби або колективні творчі справи, традиційні свята тощо. Водночас, це виховна система навчального закладу, що охоплює весь освітній процес, об'єднуючи навчальний, виховний, особистісний та соціальний простір.

Отже, можемо стверджувати, що виховання особистості ефективно здійснюється в навчальних закладах, де створена та функціонує цілісна виховна система.

### Література

1. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С.66-70.
2. Вітвицька С.С. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі. УДК 378.126.32. Інтернет-ресурс. Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com/>.
3. Дем'янюк Т.Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі: науково-методичний посібник. – Суми.: ТОВ Видавництво «Антей», 2006. – 384 с.
4. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
5. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія.– К.: ХмЦНП, 2011. – 368 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
7. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.imzo.gov.ua/2016/08/30/kontseptsiya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli/>.
8. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: [навч. посібн.] Вінниця, 2018. – 196 с.
9. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. Гр. «Основа», 2016. – 240с.
10. Мозгова Л.А. Модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі: управлінський аспект. Інтернет-ресурс. Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3896](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896)
11. Черкашенко В.О. Формування виховної системи школи./Черкашенко В.О., Сорока Г.І. // Методичне забезпечення виховної роботи. – Харків: Основа, 2004. – 112 с.

## ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ДІАЛОГУ ТА ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Галузяк В. М.

*Розглядаються різні підходи до розуміння сутності діалогу в сучасній психології і педагогіці. На основі теоретичного аналізу виокремлено чотири основні підходи до розуміння сутності діалогу: діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів; діалог як спільний пошук істини; діалог як спосіб міжособистісної взаємодії; діалог як екзистенціальна подія. З'ясовано можливості використання діалогу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** діалог, діалогічне спілкування, характеристики діалогу, підготовка майбутніх учителів.

## APPROACHES TO UNDERSTANDING DIALOGUE AND ITS USE IN TEACHERS' TRAINING

Haluziak V.

*Different approaches to understanding the essence of dialogue in modern psychology and pedagogy are considered. On the basis of theoretical analysis, four main approaches to understanding the essence of dialogue are distinguished: dialogue as a form of bilateral speech interaction between subjects; dialogue as a common search for truth; dialogue as a way of interpersonal interaction; dialogue as an existential event. The possibilities of using the dialogue in the process of future teachers' professional training were clarified.*

**Keywords:** dialogue, dialogic communication, characteristics of dialogue, teachers' training.

Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал діалогу як засобу вдосконалення професійної підготовки і стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів (С. Белова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колеснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, М. Серант, В. Сериков, М. Тоба та ін.). У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков) обґрунтоване розуміння педагогічного спілкування як діалогу, що акцентує увагу на позиції співпраці, співтворчості, партнерства, обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії. Діалог як особлива форма навчання розглядалася В. Андрієвською, С. Кургановим, Є. Машбіцем та ін. Розвивальні можливості творчого діалогу проаналізовані в теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, В. Вергасов, І. Ільницька, З. Калмикова, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Фрідман, А. Фурман). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем та ін. Виховні можливості діалогу розкриваються О. Орловим, Л. Петровською та ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним,

І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін. Діалогічний підхід активно розвивається також у рамках декількох напрямів педагогічної теорії і практики: «Школа діалогу культур» (В. Біблер, С. Курганов, І. Соломадін, А. Ахутін та ін.); антиномічна педагогіка (Р. Вінкель, І. Шльомеркемпер); німецька школа «Діалогічного виховання» (І. Дабіш); американське товариство «Діалогічна педагогіка» (Є. Матусов); міжнародна програма «Філософія для дітей» (М. Ліпман); британська програма «Думаємо разом» (Р. Вегериф); міжнародний проєкт ім. П. Фрейре «Критична педагогіка» та ін.

Використання діалогу в професійній підготовці майбутніх учителів ускладнюється багатозначністю і різноплановістю способів трактування цього феномену. Вживаючи поняття діалог, дослідники часто вкладають у нього різне значення, що призводить до змішування різних рівнів і аспектів аналізу цього складного явища. Діалог розуміється, зокрема, як особлива форма комунікації, як тип міжособистісних стосунків, як універсальна форма людського буття, як принцип взаємовідносин суб'єктів, як спосіб розв'язання пізнавальної чи практичної проблеми, як механізм функціонування культури... У зв'язку з таким «різноголоссям» існує потреба у та систематизації різних підходів до розуміння діалогу в психології й педагогіці.

Погляд на діалог як на особливий різновид спілкування, відмінний від монологічного, сформувався у філософії на початку ХХ ст. Вирішальний внесок у розуміння сутності діалогу і діалогічної природи особистості зробили М. Бубер і М. Бахтін. М. Бубер виступив з критикою традиційного розуміння людини як ізольованого індивіда, об'єкта відстороненого аналізу, подібного до інших об'єктів наукового пізнання. На його думку, сутність людини розкривається тільки в її діалогічному ставленні до іншої людини, що описується як ставлення «Я – Ти», на відміну від монологічного ставлення «Я – Воно» [5]. М. Бахтін теж ставив під сумнів примат самодостатньої особистості і вказував на її принципову незавершеність, властиву людині потребу в Діалозі з Іншим. М. Бахтін стверджував, що сутнісною характеристикою діалогу є рівноправність – взаємне ставлення співрозмовників один до одного як до суверенних, повноцінних «Я» зі своїм внутрішнім світом і власною позицією, які мають рівні права стосовно істини і самовизначення. Діалогічна позиція передбачає самостійність суб'єктів взаємодії, внутрішню свободу, незавершеність і відкритість до змін.

Американський педагог Є. Матусов розрізняє два типи діалогу: інструментальний і онтологічний [17, с. 5]. Інструментальний діалог розглядається як ефективний засіб навчання, особливим чином організована вербальна комунікація між учасниками навчальної взаємодії, спрямована на реалізацію різноманітних навчальних завдань, що виходять за межі самого діалогу: засвоєння конкретних знань, формування комунікативних умінь, розвиток критичного мислення тощо. Онтологічний діалог розуміється в широкому, метафоричному сенсі, коли учасником взаємодії може виступати не тільки інша людина, але й абстрактний, уявний суб'єкт, наприклад, твір мистецтва, природа, народ, культура тощо. Головна мета онтологічного діалогу вбачається у розвитку діалогічної особистості, здатної жити в діалозі зі світом, навколишніми людьми і собою, яка характеризується розвиненим почуття Я, високим рівнем розвитку

раціонального мислення і рефлексії, готовністю змінюватися, ставити під сумнів свої погляди, визнавати своє незнання і приймати допомогу.

С. Братченко і Д. Леонтьєв розрізняють два способи трактування діалогу: формальний (діалог як обмін репліками в процесі комунікації двох і більше співрозмовників) і змістовий (діалог як специфічна форма міжособистісної взаємодії, особлива якість стосунків, коли співрозмовник сприймається не як об'єкт чи умова досягнення певної мети, а як рівноправний вільний суб'єкт зі своїми завданнями, інтересами, цінностями і внутрішнім світом) [4, с. 23]. В останньому випадку діалог має характер міжособистісної взаємодії, за якої обидві сторони однаковою мірою враховують і поважають відмінності у поглядах один одного.

Т. Топольська, проаналізувавши значний масив наукових джерел з проблематики діалогу, виокремила шість способів його розуміння: 1) діалог як форма мовленнєвої взаємодії; 2) діалог як спільний розумовий процес; 3) діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; 4) діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності; 5) діалог як спілкування, засноване на особистісному характері стосунків; 6) діалог як екзистенціальна подія, Зустріч [15].

На наш погляд, другий, третій і четвертий із виокремлених Т. Топольською підходів до розуміння сутності діалогу (діалог як спільний розумовий процес; діалог як спільна діяльність співрозмовників, спрямована на подолання суперечностей між ними; діалог як спілкування на рівні дійсних мотивів діяльності), не зважаючи на властиві їм певні нюанси та відмінності, можна об'єднати в одну категорію, оскільки спільним для них є акцентування уваги на діалогічному осмисленні предмета обговорення, з приводу якого співрозмовники висловлюють різні погляди, але щиро прагнуть зрозуміти позиції один одного і наблизитися до вирішення проблеми. Спільним для цих підходів є інструментальне розуміння діалогу як засобу вирішення особистісно значущих проблем, а не як самоцінності. При цьому, звісно наголошується на важливості взаємної поваги, емпатії, довіри, толерантності, рівноправності співрозмовників, але такі стосунки розглядаються передусім як необхідна передумова продуктивного осмислення різних позицій і розв'язання спільної проблеми. Таку концепцію діалогу можна умовно охарактеризувати як «спільний пошук істини». Найбільш повно і всебічно її сутність розкрив Г. Балл, який виокремив діалогічні універсалії – загальні принципи, дотримання яких необхідне для забезпечення ефективності діалогу, в тому числі в сфері педагогічних стосунків: повага до партнера, до його думок і рішень, до його свободи і гідності; прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні і потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним, на те, яким він може стати; повага до себе; конкордантність – згода між учасниками діалогу щодо засадничих знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються в діалозі; толерантність – відкритість до світу, розуміння його складності і суперечливості. При цьому не слід ототожнювати толерантність зі всеїдністю, нерозбірливою готовністю погоджуватися з будь-якими поглядами. Суть толерантності як атрибуту ефективної діалогічної взаємодії полягає не у безоглядному прийнятті будь-яких думок і дій, а в презумпції прийнятності: обґрунтування вимагає неприйняття тих або інших проявів, а не їх прийняття. Висловлена

співрозмовником ідея повинна принаймні братися до уваги, обговорюватися, його вчинок не повинен відкидатися як неприпустимий, поки не буде обґрунтована його неприйнятність з погляду тих норм, які визнаються всіма учасниками діалогу [1, с. 351-360].

У контексті аналізу різних підходів до розуміння сутності діалогу та його використання у підготовці майбутніх учителів становлять інтерес ідеї Є. Єрмолаєвої, яка виокремила три основні характеристики діалогу: діалогічне ставлення, антиномічне мислення, процесуально-відкрите сприйняття світу і креативність [12, с. 136]. Головною характеристикою діалогу, на думку дослідниці, є діалогічне ставлення, що має комплексний характер і поєднує в собі «ставлення до Себе», «ставлення до Співрозмовника» і «ставлення до Діалогу». Його структура відповідає класичній тріаді М. Бубера: Я, Ти і Між. По-перше, діалогічне ставлення передбачає «утвердження Ти»: ставлення до Іншого як до самоцінності, відмова від його використання для досягнення яких-небудь зовнішніх по відношенню до нього цілей, прагнення зрозуміти його самобутність, відчути його. По-друге, діалогічне ставлення передбачає «утвердження Я» – ставлення до себе як до діалогічного суб'єкта, як до самоцінності. Для діалогу необхідне повноцінне суб'єктивне «Я» зі своєю позицією, унікальним світосприйняттям, почуттям індивідуальності, здатністю до рефлексії і самовизначення, вірою в себе і свої творчі сили. По-третє, діалогічне ставлення передбачає певне відношення учасників діалогу до того, що відбувається між ними: почуття важливості і самоцінності діалогічного спілкування, яке породжує нові смисли. Специфічність діалогу полягає в тому, що він ніколи не може бути повністю запрограмований, тому що будується як взаємодія суб'єктів, кожен з яких має власну позицію і свободу самовизначення. Діалог передбачає свободу, оригінальність, імпровізацію під час обговорення спільної проблеми, відсутність шаблонних оцінок і декларативних поглядів. Через це діалог має власну логіку розвитку, а його результати можуть виявитися несподіваними і непередбачуваними для його суб'єктів.

Окрім особливого діалогічного ставлення, діалогічна взаємодія передбачає також наявність у його суб'єктів антиномічного мислення, що становить інтелектуальний базис діалогу. Діалог зазвичай розпочинається із зіткнення протилежних позицій, думок, поглядів: «закони діалогічного жанру вимагають початкового екстремізму думок», що стикаються [2, с. 166]. Антиномія – суперечність між двома твердженнями, що виключають одне одного, але визнаються однаковою мірою істинними, переконливими. Антиномічне мислення протилежне лінійно-догматичному, дихотомічному мисленню, яке ґрунтується на монологічній ідеї існування тільки однієї «правильної» позиції з будь-якого питання. «У монологічному світі – *tertium non datur*: думка або стверджується, або заперечується, інакше вона просто перестає бути повнозначною думкою» [3, с. 91]. Антиномічне мислення уникає крайнощів і протистоїть будь-якій формі екстремізму, який проявляється в нетерпимості до суперечностей і схильності оголошувати кожного супротивника ворогом. Таке мислення відрізняється також від діалектики Гегеля, в якій суперечності розглядаються як рушійна сила переходу до більш високого ступеня розвитку, як те, що згодом повинно бути «подолане». На відміну від цього, антиномічне мислення не усуває, не долає і не гармонізує протилежності, а розглядає їх як однаково необхідні і

взаємодоповнюючі аспекти реальності. Таке мислення утримує суперечності, вбачаючи в них фундаментальну основу світу, людської природи, пізнання. Антиномічне мислення застерігає від односторонності, допомагає зрозуміти різні погляди, позиції. Воно керується не принципом «або... або...», а принципами «як..., так і...», «не тільки..., але й...», «з одного боку..., з іншого...», «так..., але водночас...». Таке мислення особливе важливе в педагогічній діяльності, де неприпустимі крайнощі і односторонні категоричні оцінки.

На наш погляд, антиномічність мислення як його збалансованість (здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри) і діалектичність (розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх одностороннього сприйняття) є ознакою зрілого педагогічного мислення поряд з такими його характеристиками, як об'єктивність, аналітичність, системність, континуальність, рефлексивність, критичність і толерантність до невизначеності [9].

Третя характеристика діалогічної взаємодії – процесуально-відкрите сприйняття світу, здатність бачити речі і явища в їх незавершеності, розвитку, становленні. М. Бахтін таким чином характеризує таке світовідчуття: «нічого остаточного у світі ще не сталося, останнє слово світу і про світ ще не сказане, світ відкритий і вільний, усе ще попереду і завжди буде попереду» [3, с. 192]. Діалог передбачає феноменологічну установку, згідно з якою не існує об'єктивних, «готових» смислів, незалежних від сприйняття і розуміння людини: людина живе у світі постійно і наново створюваних нею смислів. Істинний діалог можливий тільки тоді, коли спілкування зі співрозмовником переживається як процес творення нових, раніше відсутніх смислів. У такій відкритості завжди таїться певний ризик, оскільки діалог неочікувано може піти в незвіданому напрямі, містить у собі небезпеку деградації до монологу або суми монологів. Проте ризикована невизначеність результатів діалогу цілком компенсується його творчим характером, завдяки чому його учасники стають творцями нових смислів.

Розглянуті характеристики діалогу тісно взаємопов'язані і обумовлюють одна одну. Так, наприклад, діалогічне ставлення передбачає вміння бачити одне і те ж явище з різних, часто протилежних сторін, і потребує відмови від монологічної фіксації смислів. Антиномічне мислення також несумісне з жорстким закріпленням смислів і, якщо не вироджується у безпринципний релятивізм, живиться енергією діалогічного ставлення до світу.

Загалом можна констатувати наявність чотирьох якісно своєрідних підходів до розуміння сутності діалогу в психології і педагогіці:

1) діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів, що характеризується черговістю і адресністю висловлювань, у процесі якої виявляється й уточнюється зміст повідомлення;

2) діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних поглядів, позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації;

3) діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівності позицій, емоційній відкритості,

безоцінному прийнятті один одного. Такі стосунки перевершують утилітарні суб'єкт-об'єктні стосунки як з погляду якості спілкування і сприяння особистісному розвитку партнерів, так і з погляду результативності комунікації. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою, саморозкриттям. Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість;

4) діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до розуміння сутності діалогу тісно взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього складного багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу, у другому – на його змісті (предметі), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського існування. На наш погляд, у професійній підготовці майбутніх учителів важливу роль відіграють усі розглянуті аспекти діалогу.

Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, дискусія), які забезпечують суб'єкту позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативної компетентності [11].

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення суперечливих питань має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [9]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [6]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативними концепціями задає певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному

переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування професійної позиції [7, с. 56].

Продуктивна організація навчального діалогу можлива за умови реалізації певних принципів: ціннісно-сміслова контекстність змісту навчального діалогу; узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів; інтерактивність і позиційна відкритість діалогу; рефлексивність суб'єктів діалогу; креативність спільної діяльності суб'єктів діалогу [8].

Діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між викладачем і студентами, створює сприятливі можливості для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, формування у них професійно важливих якостей, відходу від однозначності, стереотипності в навчанні, реалізації принципу персоналізації педагогічної взаємодії. Діалогічне спілкування має психологічно привабливі особливості, пов'язані з інтересом до особистості партнера, взаємною відкритістю, свободою самовираження, обоюстороннім прагненням до істини. Варто зазначити, що діалог може бути плідним, якщо його тема зачіпає життєві установки студентів, їх особистісні смисли й інтереси.

Діалог як екзистенціальна подія, духовний контакт між викладачами і студентами також може відігравати важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів. Емоційно насичені моменти спілкування студентів з авторитетними педагогами, які викликають почуття поваги, симпатії та довіри, можуть залишати глибокий слід в їх свідомості та самосвідомості, сприяти досягненню внутрішньої гармонії, впливати на особистісно-професійне самовизначення, формування професійних смислів і вироблення власної життєвої філософії.

Реалізація діалогічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів вимагає від викладачів трансляції власного професійного досвіду за допомогою особливих методів, що активізують процеси самопізнання і самовизначення студентів. Йдеться передусім про методи, які ґрунтуються на міжособистісному діалозі і передбачають продуктивне спілкування, духовне співпереживання, особистісну включеність студентів в осмислення професійних проблем.

Провідною характеристикою діалогічного спілкування, що обумовлює всі інші, є пріоритетність суб'єкт-суб'єктних стосунків або «міжсуб'єктного зв'язку». Психологічною умовою реалізації цього зв'язку в освітньому процесі вищої школи є активне включення діалогу в професійне навчання студентів, пов'язане із застосуванням методів і форм, в яких міжособистісна взаємодія стає об'єктом управління. Проблема полягає у відборі змісту і методів, які згідно з діалогічним і особистісним підходами мають бути спрямовані на особистісно-професійний розвиток студентів. У традиційній педагогічній системі найчастіше йдеться про міжособистісний діалог викладача і студента, спрямований на реалізацію виховних завдань (з'ясування переконань, інтересів, установок і коригування мотиваційної, емоційної, поведінкової сфери особистості).



Переорієнтація цільових установок навчання на особистісний розвиток студентів, формування їх творчої індивідуальності закономірно підводить до діалогу як засобу створення дидактичних і психологічних умов активізації особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. Л. Зазуліна, наголошуючи на значущості діалогу у підготовці майбутніх учителів, пропонує модель створення «діалогового простору», що передбачає такі напрямки діяльності: діалогізацію змісту навчального матеріалу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм його подачі; забезпечення діалогової взаємодії учасників педагогічного процесу; запровадження системи діалогового навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [13].

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати навчальний діалог як спосіб міжсуб'єктного спілкування, що має на меті критичний обмін знаннями об'єктивного і суб'єктивного характеру, а також розширення соціально-комунікативного досвіду суб'єктів освітнього процесу на основі самоаналізу і вироблення особистісних смислів. За допомогою діалогу створюється особистісно орієнтована ситуація, спрямована на актуалізацію особистісних функцій студентів, накопичення ними досвіду ціннісного вибору, рефлексії, творчого вирішення професійних проблем. Діалог – це завжди розмова про смисл певних подій і об'єктів для особистості, про значущість самої особистості для інших людей. Водночас, діалог – це підтвердження для особистості її власної цінності. Предмет діалогу завжди лежить у контексті особистісних інтересів і смислів співрозмовників. Діалог ніколи не зводиться до засвоєння предмета пізнання, він розширює межі пізнаваного за рахунок обміну не лише інформацією, але й оцінками, смислами, гіпотезами [14, с. 260-265].

Теоретичний аналіз дає підстави визначити низку важливих характеристик діалогічної навчальної взаємодії: визнання рівноправності особистісних позицій; відкритість і довір'я між педагогами і студентами, що сприяє спільному пошуку істини й аналізу результатів взаємодії; врахування викладачем інтересів і потреб студентів, зосередженість на співрозмовнику; особистісне ставлення викладача та студентів до інформації, персоніфікація повідомлень; звернення як педагогів, так і студентів до особистого досвіду, пов'язаного з предметом обговорення. Діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, обмін смислами. Діалогічне навчання вимагає сприйняття викладачем студента як рівноправного співрозмовника та особистісного включення у сферу його життєдіяльності.

Орієнтуючись на визначені дослідниками характеристики діалогу [12], можна виокремити декілька напрямів його використання в процесі особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів: прояв викладачами діалогічного ставлення до студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності, розвиток у студентів антиномічного педагогічного мислення і творчої здатності до процесуально-відкритого сприйняття та розуміння педагогічної реальності, підтримка і розвиток викладачами власної діалогічності у стосунках з студентами, розгляд під час занять неоднозначних і важливих для майбутньої діяльності студентів педагогічних проблем, демонстрація викладачами власного прикладу діалогічної взаємодії з реальними або метафоричними співрозмовниками.

## Література

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
2. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л.М. Баткин. – М.: Наука, 1989. – 448 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 508 с.
4. Братченко С.Л. Диалог / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
5. Бубер М. Проблема человека // М.Бубер. Два образа веры.- М., 1995.- С.157-232.
6. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
7. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014.- С.40-80.
8. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
9. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
10. Галузяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 71-82.
11. Галузяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
12. Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога) / Е.Б. Ермолаева // Образование и наука. – 2012. – №7. – С. 18-34.
13. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна Людмила Василівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка.– К., 2000.– 19 с.
14. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики / И.А.Колесникова.- СПб.,2001.- 288с.
15. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике. Часть 1 / Т. А.Топольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 69-90.
16. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 134-141.
17. Matusov E. Journey into Dialogic Pedagogy / E.Matusov. – New York: Nova Science Publishers, 2009. – 495 p.

## СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Галузяк З. П.

*У статті запропоновано визначення професійно-етичної культури майбутніх учителів. Розглянуто функції професійно-етичної культури: аксіологічну, регулятивну, нормативну, виховну. Визначено компоненти структури професійно-етичної культури майбутніх учителів: аксіологічний, технологічний, творчий, особистісний. Особлива увага в статті приділена аналізу педагогічних цінностей, зокрема, цінностей-цілей; особливостям педагогічного спілкування як засобу вирішення професійних завдань; творчій природі педагогічної діяльності; індивідуально-сутнісними особливостями педагога як підґрунтя формування професійно-етичної культури.*

**Ключові слова:** етика, професійна етика, професійно-етична культура, підготовка майбутніх учителів.

## STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Haluziak Z.

*The article defines the professional and ethical culture of future teachers. The functions of professional ethical culture are considered: axiological, regulatory, regulatory, educational. The components of the structure of professional and ethical culture of future teachers are identified: axiological, technological, creative, and personal. Particular attention is paid to the analysis of pedagogical values, in particular, values-goals; peculiarities of pedagogical communication as a means of solving professional problems; creative nature of pedagogical activity; individual and essential features of the teacher as a basis for the formation of professional and ethical culture.*

**Keywords:** ethics, professional ethics, professional-ethical culture, training of future teachers.

Сучасні дослідження професійно-етичної культури спираються на методологію системного, культурологічного та аксіологічного підходів. Системний підхід дозволяє розглянути об'єкт у його цілісності. Особлива увага приділяється зв'язкам і відношенням між елементами системи. Культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища, педагогічну діяльність на широкому фоні соціуму як сукупність культурних компонентів. Культурологічний підхід передбачає створення умов для реалізації сутнісних, творчих сил особистості в культурі і дає можливість побачити педагогічну культуру як механізм збереження і передачі соціального досвіду. Аксіологічний підхід розкриває культуру як діяльність зі створення цінностей і зміст культури визначає як систему цінностей [6].

З розвитком тієї або іншої професії формуються професійні норми, правила, вимоги по відношенню до представників цієї сфери діяльності. Ці вимоги містять і необхідні знання, вміння, навички, і певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності. Все це відображається в змісті професійної культури, яка є мірою оволодіння цими нормами. Складовою професійної культури є етична культура, в якій закріплені моральні вимоги до особистості фахівця. Професійно-етична

культура поліфункціональна.

Професійно-етична культура майбутнього вчителя є єдністю процесу створення професійно-етичних цінностей і процесу освоєння цих цінностей (виконує аксіологічну функцію) [2].

Професійно-етична культура майбутнього вчителя є системою професійно-етичних якостей, що є регулятором соціально-педагогічних відносин (виконує регулятивну функцію) [1].

Професійно-етична культура майбутнього вчителя виконує і нормативну функцію. Як і в загальній етичній культурі, в професійно-етичній існують уявлення про те, як необхідно вчиняти відповідно до зафіксованих норм. Професійні норми закріплені в професійно-етичних кодексах і підлягають неухильному виконанню. Існують також уявлення про те, як прийнято діяти, що визначаються культурно-історичними умовами і особливостями професійного середовища, колективу.

Професійно-етична культура майбутнього вчителя реалізує і виховну функцію через формування якостей особистості, через спосіб життя педагога і всіх учасників професійної взаємодії [3].

Завдання визначення сутності, структури і змісту професійно-етичної культури майбутніх учителів обумовлює необхідність моделювання досліджуваного феномену. Моделювання дає можливість абстрагування, уникання впливу несуттєвих характеристик системи. У моделі відтворюються принципи організації і функціонування досліджуваної системи.

У побудові моделі ми спиратимемося на дані, наявні в працях сучасних дослідників. Г. Рисаченко виокремлює три аспекти розгляду професійно-педагогічної культури з позицій компетентнісного підходу: ціннісний (аксіологічний), технологічний і особистісно-творчий [5].

Аналіз педагогічних наукових джерел дозволив виокремити такі компоненти професійно-етичної культури майбутніх учителів як складової частини професійно-педагогічної культури.

1. *Аксіологічний компонент* розкриває професійно-етичну культуру як сукупність педагогічно важливих етичних цінностей. Аксіологічний компонент у структурі професійно-етичної культури є системотворчим. Етичні цінності складають зміст внутрішньої моральної культури педагога. Цінності – специфічно соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства. По відношенню до суб'єкта цінності слугують об'єктами його інтересів, а для його свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності, визначаючи його практичне ставлення до навколишніх предметів і явищ. Ціннісні переваги дозволяють судити про моральність як суспільства в цілому, так і окремої особистості.

Аксіологічний компонент розкриває сутність професійно-етичної культури педагога з позиції володіння сукупністю педагогічних цінностей, створених людьми протягом тривалого часу. Педагогічні цінності – це ті особливості педагогічної діяльності, що дозволяють не лише задовольняти потреби педагога, але і слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей. Педагогічними цінностями виступають такі морально-етичні положення, позитивно оцінювані інформаційні категорії, інтелектуальні і моральні явища, дії, стани,

факти, що мають значущість для суспільства, окремої педагогічної системи або конкретної людини. Педагогічні цінності можуть розглядатися як своєрідні життєві та професійні цінності. Це психолого-педагогічні знання, розвинене педагогічне мислення, педагогічний такт і педагогічна рефлексія, педагогічна імпровізація, педагогічна етика, культура мовлення педагога та ін.[2].

Домінуючими в системі педагогічних цінностей виступають «цінності-цілі», оскільки саме в них відображається основний сенс діяльності педагога. «Цінності-цілі» можна розподілити на суспільно і особисто значущі. Суспільно значущі визначають творчий характер педагогічної праці, її престижність, соціальну значущість, можливість самоствердження і самореалізації у роботі. Особово значущі – це любов і прихильність до дітей, а також такі цінності, як гарантована робота і оплата праці, впевненість у майбутньому та безпека сім'ї і близьких. Цінності цього типу самодостатні, вони слугують підставою розвитку особистості педагога. Причому необхідно розглядати ці цілі не лише з позиції потреб суспільства, але і з позиції конкретного вчителя, не відірваного від особистого життя, особистих проблем й інтересів.

2. *Технологічний компонент* професійно-етичної культури майбутнього вчителя відображає способи реалізації педагогічної діяльності. В процесі професійної взаємодії в умовах загальноосвітньої школи професійно-етичні цінності зберігаються, реалізуються, розвиваються і транслюються за допомогою різних форм роботи, що становлять технологічний аспект професійно-етичної культури. Технологічний компонент професійно-етичної культури педагога розкриває шляхи здійснення соціально-педагогічної діяльності, способи задоволення потреби учнів у спілкуванні, в отриманні нової інформації, в передачі і привласненні накопиченого досвіду. Рівень професійно-етичної культури вчителя якісно характеризує здійснювану ним педагогічну діяльність. А якість і результативність педагогічної діяльності, у свою чергу, характеризують рівень професійно-етичної культури особистості. Рівень професійно-етичної культури і якість педагогічної діяльності – речі взаємопов'язані. Розвиненість технології реалізації професійно-етичних цінностей є показником рівня професійно-етичної культури.

Технологічний компонент професійно-етичної культури розкривається через опис сукупності прийомів і способів педагогічної взаємодії. Володіння педагогом системою способів і прийомів, що становлять технологію його діяльності, є одним з показників його професійної культури. Серед необхідних навичок і вмінь роботи важливу роль виконують ті, які реалізують професійно-етичну культуру і є її показниками: мистецтво вербального і невербального спілкування, вміння працювати командою, вміння організувати діяльність учнівського колективу, вміння співпереживати, емпатія, вміння вислухати і зацікавити, вміння мислити логічно і правильно формулювати свої думки, навички самовдосконалення, операціональна готовність як знання способів діяльності і вміння їх застосовувати. Оскільки професійно-етична культура вчителя реалізується передусім у педагогічній діяльності, в поведінці фахівця по відношенню до учнів, колег, суспільства, професії і проявляється у взаємодії і в спілкуванні, то зміст технологічного компоненту професійно-етичної культури представляють педагогічні

технології взаємодії, технології спілкування, технологія вирішення конфліктів, технологія організації колективної та індивідуальної діяльності, технологія педагогічної вимоги.

Спілкування в роботі педагога несе важливе ціннісне навантаження. Спілкування – засіб, основний метод і зміст діяльності педагога. Цей соціальний «метод» педагог використовує при взаємодії з учнями, при координації дій з колегами. Ознаками ефективності реалізації технології професійної взаємодії є мобілізація досягнень науки і передового досвіду, інтенсивний характер співпраці педагогічного й учнівського колективів, постійна увага до процесів прогнозування і проектування подальших кроків педагогічної взаємодії, використання новітніх інформаційних засобів [8]. Нерідко людина не може правильно проявити свої високі моральні переконання внаслідок слабкої технології реалізації етичних цінностей. Технологія професійної взаємодії і спілкування є сполучною ланкою між внутрішньою моральною культурою особистості і зовнішньою культурою поведінки.

3. Змістом *творчого компоненту* професійно-етичної культури майбутніх учителів є прояви педагогічної творчості у межах, окреслених мораллю. Цінності педагогічної діяльності, технологія їх втілення стають чинником формування особистості лише в умовах моральної діяльності. Педагогічна діяльність має творчу природу. Творчість у професійно-етичній культурі майбутнього вчителя проявляється в гнучкості, варіативності, винахідливості, сміливості і нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії, а також у критичному розгляді нового, оцінки його крізь призму моральних норм [9].

4. *Особистісний компонент* розкриває особливості професійно-етичної культури педагога як специфічного способу реалізації індивідуально-сутнісних особливостей людини. Під індивідуально-сутнісними особливостями розуміються потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, міра соціальної активності людини, її індивідуальне трактування морально-етичних правил, допустиме в нормативному полі.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання діяльності. Вони тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки є стійкими схильності людини до тієї або іншої діяльності. До педагогічних здібностей належать ті, від яких залежить успіх педагогічної діяльності. Успіх діяльності педагога залежить від таких здібностей: 1) здатність правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати їй (здатність до емпатії); 2) здатність бути прикладом і зразком для наслідування; 3) здатність вселяти в людину впевненість, заспокоювати її, стимулювати до самовдосконалення; 4) здатність знаходити потрібний стиль спілкування; 5) самостійний і творчий склад мислення; 6) здатність до самоосвіти і самовдосконалення.

Педагогічні здібності формуються і розвиваються в педагогічній діяльності. Заважати або сприяти здійсненню педагогічних цілей можуть позитивні або негативні риси вдачі, отже, характер впливає на формування педагогічних здібностей. Характер розуміється як сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що складаються і проявляються в діяльності і спілкуванні. З формуванням здібностей відбуваються структурні зміни в особистості в цілому: в системі стосунків, педагогічних, загальних і

спеціальних здібностях, в рисах волі і характері вчителя. Певні педагогічні і загальні здібності є умовою успішної і адекватної реалізації моральних принципів поведінки в професійній взаємодії. Риси вдачі також проявляються в спілкуванні і впливають на формування індивідуального стилю професійної діяльності та інші особливості педагогічної взаємодії. Особливості пам'яті, уваги, уяви, мислення обумовлюють успішність педагогічної діяльності і ступінь реалізації етичних принципів поведінки. Наприклад, спостережливість як властивість уваги виражається в умінні фіксувати в поведінці людини малопомітні, але психологічно значущі деталі, пов'язана зі здатністю індивіда розрізняти зміни в експресії інших людей. У процесі багатократного сприйняття іншої людини ми починаємо розуміти її внутрішній стан за своєрідним виразом почуттів. Це дозволяє нам співпереживати їй, бути тактовними, знаходити найбільш відповідні для цієї людини способи взаємодії.

Професійно-етична культура пов'язана з соціально схвалюваними нормами діяльності, оскільки базується на засвоєнні кожним майбутнім учителем системи оцінок, усвідомленні значущості і необхідності тих або інших дій. З одного боку, моральні цінності покликані привести у відповідність учинки і діяльність кожного педагога з вимогами існуючої моральності. Проте кожен педагог має своє внутрішнє «Я», свої потреби і власну систему цінностей, що не завжди співпадає з суспільною, оскільки з усього сукупного соціального досвіду майбутній учитель засвоєє тільки те, що для нього значуще в загальнокультурному або професійному планах. Пов'язано це з тим, що суб'єктивна ієрархія цінностей не може бути просто пасивним відображенням об'єктивних цінностей, тому що студент, майбутній педагог, з її допомогою вирішує свої власні завдання. Впорядкування цінностей залежить від цілей, яких студент прагне досягти, характеру функцій та ідеалів, сприйнятих ним. Цінності і норми визначально впливають на формування мотиваційної системи студента. Будучи структурним компонентом особистості, мотиваційна система здатна до змін залежно від участі людини в різних видах професійної діяльності [7].

Підводячи підсумок вищесказаному, ми можемо зробити висновок про те, що суть професійно-етичної культури майбутніх учителів виражається в альтруїстичному характері її ціннісного змісту, у спрямованості на гуманізацію і гармонізацію професійних стосунків, педагогічних засобів впливу, моральності методів, що використовуються з метою вирішення завдань навчання і виховання учнів. Професійно-етична культура майбутніх педагогів проявляється в творчій самореалізації моральних переконань і ідеалів відповідно до етичних норм педагогічної діяльності.

Отже, професійно-етична культура майбутніх учителів може бути представлена як система професійно-моральних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості. Неодмінною умовою адекватної реалізації професійно-етичної культури є володіння технологією професійної взаємодії і спілкування. Показниками професійно-етичної культури слугують якості особистості і поведінка, узгоджена з вимогами професійно-етичного кодексу.

### Література

1. Волошина О.В. Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. / О.В. Волошина, В.І Андрєєва // Сучасні інформаційні технології та

інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. – Випуск 52 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 12-29.

2. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 50.–Вінниця, 2017.–С.59-69.

3. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.

4. Донцов А.В. Моральна культура вчителя: монографія / А.В. Донцов. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2007. – 240 с.

5. Рисаченко Г. Етична компетенція сучасного вчителя / Г. Рисаченко, Н. Кубенко // Освіта: школа, технікум, коледж. – 2009. – №2. – С.59 – 62.

6. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: Матеріали Всеукраїнської наук. –метод. конф. / Ред. В.О. Огнев'юк. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008.

7. Синиця О.О. Професійно-етична культура викладача / О.О. Синиця // Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу: Тези доп та повід. Учасн II конф.-школи пед майстерн. Нац. юрид. Акад. України ім. Ярослава Мудрого. – Х.: Нац. юрид. Акад. України ім. Ярослава Мудрого, 2008. – С. 103-105.

8. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

9. Цветков В.В. Мораль та етика державного службовця / В.В. Цветков // Правова держава. – К.: Ін-тут держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 1997. – Вип. 8. – С. 116-120.

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

**Герасимова І. Г., Дерун В. Г.**

*Стаття присвячена проблемі формування професійної мобільності майбутніх педагогів, обґрунтовано методологічні принципи її формування.*

***Ключові слова:** професійна мобільність, методологічні принципи, майбутні педагоги.*

## **METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMING PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FUTURE TEACHERS**

**Herasymova I., Derun V.**

*Article is dedicated to the problem of forming professional mobility of the future teachers, justified methodological principles of its formation*

***Keywords:** professional mobility, methodological principles, future teachers.*



Стрімкі зміни, що відбуваються в суспільно-економічному розвитку України зумовлюють необхідність реформування системи освіти. І хоча процес реформування триває вже певний час, оновлення його змісту, підходів до організації освітнього процесу, вимогами до якості, очікуваних результатів безперервно трансформується. Така ситуація зумовлює необхідність підготовки нової генерації педагогів, здатних гнучко реагувати на вимоги держави до освітньої підготовки громадян країни, змінювати напрям діяльності, опановувати інновації, що визначається як професійна мобільність.

Формування професійної мобільності є одним з шляхів покращання професійної підготовки сучасних фахівців. Концептуальні положення професійної підготовки яких сформульовані в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегії розвитку «Україна 2010», в яких ставиться питання про покращання якості вищої освіти.

Організація формування професійної мобільності майбутніх педагогів зумовлює розроблення методологічного підґрунтя, складовою якого є й методологічні принципи.

До числа методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх педагогів віднесено принцип об'єктивності. На основі аналізу наукових праць таких вчених, як С. Гончаренко [2], І. Кальной [3, с. 396], Г. Федотова [6] можна дійти висновку, що цей принцип є одним із провідних у гносеології, відповідно до якого об'єкт пізнання існує поза межами і незалежно від суб'єкта пізнання. Методологічною вимогою щодо його реалізації у процесі дослідження особистості є практичні дії, які є соціальними фактами за умови, що об'єкт дослідження має сприйматися таким, яким він є без прояву суб'єктивності, а достовірність фактів, їх доведення здійснюється завдяки контролю та експерименту.

Реалізація принципу об'єктивності у процесі розроблення методологічних основ формування професійної мобільності майбутніх педагогів передбачає перевірку фактів декількома методами вивчення особистості майбутнього фахівця; уточнення отриманого фактичного матеріалу в процесі експериментальної і дослідної роботи; необхідність фіксації всіх проявів особистості, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту; врахування складності і багатосторонності феномену професійної мобільності, за відсутності сподівань на швидкі позитивні результати. Це зумовлює необхідність співставлення результатів, що отримані у процесі власного дослідження, з даними інших дослідників; отримання об'єктивних даних через порівняння думок інших колег, які втілюватимуть у навчально-виховний процес розроблену методику формування професійної мобільності, думок самих студентів – майбутніх педагогів. У процесі формування професійної мобільності у дослідника можуть виникати власні переживання як негативного, так і позитивного характеру. Ці емоції, що досить часто є суб'єктивними, не мають впливати на фіксацію фактів, інтерпретацію отриманих результатів.

У процесі розроблення методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх педагогів ми також враховуємо, що будь який феномен пов'язаний з іншими явищами, і його ізольований, однобічний розгляд неминуче призводить до викривлених, помилкових висновків [6, с.

14]. Це положення зумовлює необхідність використання принципу всебічності, комплексності.

Цей методологічний принцип, на думку С. Гончаренка [2, с. 91-92.], зумовлює підхід до моделювання явищ, що вивчаються, необхідність досліджувати їх в стані розвитку і в різних умовах. Передбачається комплексний підхід до дослідження педагогічних явищ і процесів. Учений виділяє дві вимоги комплексного підходу:

1. Встановлення всіх взаємозв'язків досліджуваного явища, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових чинників, які спотворюють картину проблеми, що вивчається.

2. Використання в ході дослідження різноманітних методів в їх різних поєднаннях.

Застосування принципу всебічності, комплексності щодо розроблення методологічних принципів формування професійної мобільності майбутніх педагогів буде зумовлювати їх розгляд у взаємозв'язку з іншими явищами, які не є ізольованими. Численні чинники, що виявляються в освітньому процесі, передбачають організацію формування професійної мобільності як явища, що є відносно відокремленим від оточуючого середовища і водночас пов'язане з іншими чинниками, враховуючи особливості освітньої галузі. Тобто, необхідно розглядати різні умови формування професійної мобільності в їх розвитку, моделювати з урахуванням усього викладеного вище, закладати ці припущення в розроблення методологічних принципів формування професійної мобільності. Вимога застосування принципу комплексності до формування професійної мобільності майбутнього фахівця передбачає також і врахування досягнень інших наук, беручи до уваги міждисциплінарність самого феномена.

Застосування принципу системності до формування професійної мобільності майбутніх педагогів зумовлюється багатогранністю феномена професійної мобільності, численністю внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають його функціонування.

Використання системності до педагогічних досліджень загалом, відтворює прагнення до цілісного осягнення феномена професійної мобільності, зокрема.

На підставі наукових праць таких учених, як Ю. Бабанський [1], С. Гончаренко [2], В. Шейко [7], можемо констатувати, що реалізація цього принципу орієнтує на розкриття цілісності об'єкта дослідження, виявлення множини його зв'язків та об'єднання їх в єдину теоретичну картину. За цієї обставини необхідно зважити на такі основні ознаки системи як наявність: найпростіших одиниць – елементів, що її складають; підсистем, як результатів взаємодії елементів; компонентів – результатів взаємодії підсистем, що є відносно ізольованими; внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами; певного рівня цілісності; системоутворювальних зв'язків, що об'єднують елементи системи в єдине ціле; зв'язків з іншими системами навколишнього середовища.

Застосування системного аналізу до формування професійної мобільності особистості зумовлює необхідність дотримання принципу цілісності. Згідно з ним формування професійної мобільності розглядатиметься, як щось розчленоване на окремі частини, що органічно інтегроване в єдине ціле. Проте ціле має першочергову важливість над

частинами, що його складають, оскільки функції окремих компонентів і підсистем підпорядковуються функції системи в цілому, її меті. У цьому контексті особливого значення набуває формулювання основної мети процесу, в нашому випадку, – процесу професійної підготовки, реальне досягнення підвищення якості якої, може бути здійснено у процесі дослідження професійної мобільності як цілісної структури.

Щодо професійної мобільності як особистісної характеристики фахівця маємо орієнтуватися на її інтегративний характер. У процесі дослідження прояв професійної мобільності на особистісному рівні необхідно виходити з того, що всі сторони особистості взаємопов'язані, взаємодіють одна з одною, проте домінуючою залишається соціальна сторона – світобачення і спрямованість, що виражають потреби, інтереси, ідеали, прагнення, моральні якості особистості [Сластенин].

Необхідність дотримання принципу цілісності у процесі формування професійної мобільності майбутніх педагогів виводить нас до аксіологічного принципу, який дозволяє осмислити ціннісні засади професійної мобільності, виявити їх еволюцію у взаємозв'язку зі змінами соціокультурної ситуації.

Характеристика аксіологічного принципу здійснена на підставі робіт таких вчених, як Н. Мойсеюк [4], В. Сластенин [5] та полягає у визначенні таких його особливостей, як: опора на гуманізм, соціально-ціннісний комплекс ідей, що стверджує ставлення до людини як до найвищої цінності, суб'єктного начала; а освіту – одним із засобів його розвитку. На особистісному рівні – вплив на аксіологічне Я особистості. Реалізація означеного принципу передбачає опору на такі аксіологічні принципи, як: рівноправність усіх філософських поглядів у межах гуманістичної системи цінностей; рівнозначність традицій і творчості; екзистенційна рівність людей; діалог.

Опора на зазначені принципи має сприяти ефективності процесу формування професійної мобільності майбутніх педагогів.

### **Література**

1. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский [и др.] ; под ред. В.И. Журавлева. – Москва : Просвещение, 1988. – 239 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічне дослідження : метод. поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
3. Кальной И.И. Философия для аспирантов : ученик / И.И.Кальной, Ю.А.Сандулов ; под ред. И.И. Кальной. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 512 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є.Мойсеюк. – 5-те вид., допов. і перероб. – Київ : Знання-Пресс, 2007. – 656 с.
5. Сластенин В.А. Педагогіка : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под. ред. В.А. Сластенина. – Москва : Академия, 2007. – 576 с.
6. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов психолого-пед. ф-тов высш. учеб. заведений / Г.А. Федотова. – Великий Новгород : Новгород. гос. ун-т, 2010 – 114 с.
7. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарченко. – 6-те вид., перероб. і доповн. – Київ : Знання, 2008. – 310 с.

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАЛУЧЕННЯ ГРОМАДЯН ДО ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В ОРГАНАХ ПУБЛІЧНОЇ ВЛАДИ

Григорішина В. Г.

*Розвиток громадянського суспільства в Україні зумовлює пошук нових форм прийняття управлінських рішень. Стаття присвячена актуальній проблемі участі громадськості у прийнятті рішень органами виконавчої влади. Текст дає важливу інформацію щодо форм залучення громадян до процесу створення рішень, рівнів громадської участі в ухваленні рішень та механізму їх реалізації. Багато уваги приділено партиципаторному бюджетуванню (бюджету участі) як інструменту безпосередньої демократії. Наголошено те, що бюджет участі є не лише інструментом стимулювання відповідальності влади перед громадянами, але й можливістю брати участь у бюджетному процесі. Варто зазначити, що участь громадян в управлінській діяльності органів виконавчої влади сприяє підвищенню прозорості та рівню фінансової відповідальності, таким чином, зменшуючи рівень корупції та неефективності виконавчої влади. Стаття складає інтерес не лише для науковців, але й для свідомих громадян, які прагнуть змін на краще та своїми діями допомогти процесу становлення громадянського суспільства в Україні.*

**Ключові слова:** управлінські рішення, громадська участь, рівні впливовості, бюджет участі, партиципаторний бюджет.

## MODERN TECHNOLOGIES OF INVOLVING CITIZENS IN DECISION- MAKING PROCESS OF PUBLIC AUTHORITIES

Hryhoryshyna V.

*The development of civil society in Ukraine leads to the search for new forms of decision-making. The article is devoted to the actual problem of public participation in decision-making by executive authorities. The text gives valuable information on the forms of citizen engagement in the decision-making process, the levels of public participation in decision-making and the mechanism for their implementation. Much attention is given to participative budgeting (budget of participation) as an instrument of direct democracy. It is stressed that the budget of participation is not only a tool for stimulating the responsibility of the authorities to citizens, but also an opportunity to participate in the budget process. It should be noted that the participation of citizens in the management activities of executives contributes to increasing transparency and level of financial responsibility, thus reducing the level of corruption and inefficiency of the executive. The article is of interest not only to scholars, but also to conscious citizens who seek change for the better and contribute to the process of forming a civil society in Ukraine.*

**Keywords:** management decisions, public participation, levels of influence, budget of participation, participative budgeting.

Управлінські рішення є основним продуктом діяльності будь-якого органу державної виконавчої влади. Ефективність управлінських рішень залежить від перебігу процесу їх формування. Розвиток демократичного середовища вимагає від державних організацій постійного пошуку нових технологій формування управлінських рішень. Це стосується і системи

трансформації владних відносин, формування ефективних механізмів участі населення в управлінні суспільними справами. На сьогодні однією з актуальних проблем залишається підвищення рівня активності громадян для вирішення конкретних проблем за місцем проживання задля забезпечення розвитку місцевих громад та залучення додаткових фінансових ресурсів.

Актуальність теми дослідження: якість та ефективність управлінських рішень впливає на організацію життя громадян; прийняття вдалих рішень підвищує довіру до органів управління; залучення громадян до прийняття управлінських рішень підвищує рівень громадянського суспільства. Проблема залучення громадян до прийняття управлінських рішень привертала увагу багатьох фахівців, серед яких можемо виокремити О.Сентоме, О.Чабан, В.Авер'янова, В.Бакуменка, Г.Атаманчука, А.Васіної, А.Васильєва, А.Єршова, А.Мельник, Н.Нижник, Ю.Тихомирова, Р.Фатхутдінова.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та дослідження сучасних технологій та заходів щодо забезпечення участі громадян у прийнятті управлінських рішень в органах публічної влади.

Інтегруючи різні підходи та трактування, поняття «громадська участь», можна визначити як систему дій, методів, інструментів та механізмів (об'єднаних логікою відповідного алгоритму) участі громадян у визначенні та вирішенні їхніх проблем у громаді. У контексті управлінської діяльності громадська участь дає змогу враховувати соціальні чинники в процесі планування, мінімізувати соціальні та політичні ризики внаслідок ухвалення та реалізації управлінських рішень, корегувати плани та поведінку влади відповідно до інтересів тих чи інших суспільних груп, а також залучати їх до процесу ухвалення управлінських рішень. Таким чином, громадська участь дозволяє, з одного боку, мінімізувати соціальні та політичні ризики, а з іншого – визначати, формулювати та відстоювати інтереси громади [3].

В демократичних країнах існують різні форми залучення громадян до процесу створення рішень на місцевому рівні: громадські журі, громадські консультативно-дорадчі комітети, громадські слухання, законодавчі ініціативи, місцеві референдуми, соціальний моніторинг та експертизи, бюджет участі та локальні ініціативи тощо [5].

Процес формування управлінських рішень органу виконавчої влади складний і багатосторонній. Він складається з ряду стадій і операцій. Однак, які стадії має пройти процес формування управлінських рішень органу виконавчої влади, який конкретний зміст кожного з них, суперечливі і неоднаково по-різному вирішуються керівником. Все залежить від його кваліфікації, стилю керівництва, ситуації і культури організації [6].

О.І. Сергієнко визначає такі рівні громадської участі в ухваленні рішень:

- делегування – влада, не аналізуючи суспільні потреби, не визначаючи способи вирішення існуючих проблем, виконує завдання громадськості та підтримує незалежні громадські ініціативи, діяльність організацій громадянського суспільства;

- спільна реалізація – спільна (влади та громадськості) ідентифікація потреб громади, їх спільна реалізація через узгоджені партнерські програми;

- спільне ухвалення рішень – влада у співпраці з громадськістю та організаціями ідентифікує їх потреби, а також на партнерській основі

приймає остаточне рішення щодо вирішення відповідних проблем;

- консультації – надання представникам громади одного чи декількох варіантів вирішення проблеми з метою отримання їх думки та врахування її в процесі прийняття остаточного рішення;

- інформування громадян про плани органів публічної влади – односторонній потік інформації (за певних умов може бути трансформованим у двосторонній потік інформації для налагодження зворотного зв'язку з метою дослідження суспільної думки).

Зазначені рівні впливовості не є альтернативними: кожний вищий рівень впливовості, зрозуміло, поглинає нижчі рівні впливовості. Рівень впливовості громадської участі має бути адекватним рівню соціальної вагомості того чи іншого проекту, який планує реалізувати влада. Інакше – соціальної напруги в громаді, суспільстві, державі не уникнути. Про це влада повинна пам'ятати завжди, постійно створюючи всі можливості доступу для громадськості до всебічної інформації про плани та дії влади, а також реальні механізми та процедури впливу громадськості. Як правило, потреба в активній участі членів громади у її повсякденному житті є природною. Проте нерідко активність громадськості є низькою або дуже низькою. До визначальних чинників такого стану громад слід віднести, насамперед, ресурсний потенціал територіальної громади (інтелектуально-кадровий ресурс громад; природний ресурс громад; матеріально-технічний ресурс громад; земельний ресурс громад; інфраструктурний ресурс громад тощо) [1].

Найактуальнішою та найболючішою темою для українських громадян завжди було і залишається проблема розподілу бюджетних коштів. Прості жителі не могли брати участь в зазначеному процесі, який часто супроводжувався прихованими інтересами причасних до розподілу бюджету осіб, тобто депутатів. Також через відсутність розуміння у простих громадян складного бюджетного процесу створюється прірва недовіри до влади та осіб, які беруть участь у цьому процесі. Тобто, жителі не розуміють звідки беруться гроші і яким чином вони можуть бути потрачені.

Перші спроби виправлення зазначеної проблеми виникли у бразильському місті Порто-Алегро у 1980-х. Ідея, коли самі мешканці пропонують і затверджують проекти міського розвитку, отримала свою назву партиципаторний бюджет(бюджет участі). Партиципаторне бюджетування, як інструмент безпосередньої демократії у бюджетуванні пропонує громадянам можливість ознайомлення з урядовими операціями та можливості для консультацій, обговорення та впливу на розподіл суспільних ресурсів. Воно сприяє підвищенню прозорості та рівня фінансової відповідальності, призводячи, таким чином, до скорочення урядової неефективності та корупції. Партиципаторне бюджетування також посилює інклюзивне управління, надаючи групам громадян можливість участі у процесах прийняття рішень стосовно розподілу суспільних ресурсів. У свою чергу, це робить місцеву владу більш відповідальною перед громадянами за забезпечення їх потреб та уподобань, а також більш фінансово відповідальною за ефективність розподілу ресурсів та надання суспільних послуг [4].

Залучення громадян до бюджетного процесу для України є досить новою справою. Сьогодні демократизація системи місцевого управління та прозорість прийняття рішень на місцевому рівні активно підтримується в нашій державі шляхом реалізації різноманітних проектів розвитку,

фінансованих різними міжнародними донорами.

Партиципаторний бюджет дає змогу безпосередньо жителям впливати на розподіл частини певного відсотка бюджетних коштів так, як вони вирішать. Механізм участі громадськості в бюджетному процесі передбачає: участь у заходах, що проводяться місцевою радою, її комісіями та комітетами; надання письмових пропозицій і запитів щодо формування місцевого бюджету та використання бюджетних коштів; надсилання письмових запитів місцевим радам, їх виконавчим органам, місцевим фінансовим органам, розпорядникам бюджетних коштів; здійснення громадського моніторингу використання бюджетних коштів; участь в оцінюванні ефективності бюджетних програм; громадські бюджетні слухання та місцеві ініціативи [2].

До характерних рис партиципаторного бюджету належать такі: він становить певну частину бюджету міста; проекти мають бути реалізовані протягом фінансового року і лише на територіях, якими місто має право розпоряджатися згідно з чинним законодавством; громадяни мають можливість визначення проектів, реалізація яких задовольнить потреби всієї громади, та безпосереднього контролю над витратами бюджету. Проте, як і будь-який процес, що передбачає економічне та соціальне втручання, партиципаторне бюджетування має свої обмеження та ризики. Одне з головних обмежень пов'язане зі специфікою суспільної діяльності, коли більшість громадян є менш зацікавленими у вивченні прав, фінансової відповідальності уряду тощо, ніж в отриманні та розвитку певного інфраструктурного проекту. Інше обмеження полягає в залежності громадян від адміністрації області. Якщо програми партиципаторного бюджетування включають громадян у процес прийняття рішень, місцева влада залишається головним учасником. Вона організує збори, надає інформацію, забезпечує зустрічі чиновників із громадянами та гарантує запровадження певної політики. Тобто, вплив керівництва області та правлячої коаліції є значним. Аналіз показав, що Україні потрібно збільшувати можливості для участі населення у процесі бюджетування на рівні регіону й області, покращуючи комунікації між громадянами та місцевою владою з метою підвищення ефективності розподілу суспільних ресурсів.

Отже, інтегруючи різні підходи та трактування, поняття «громадська участь», можна визначити як систему дій, методів, інструментів та механізмів (об'єднаних логікою відповідного алгоритму) участі громадян у визначенні та вирішенні їхніх проблем у громаді. В контексті управлінської діяльності громадська участь дає змогу враховувати соціальні чинники в процесі планування, мінімізувати соціальні та політичні ризики внаслідок ухвалення та реалізації управлінських рішень, корегувати плани та поведінку влади відповідно до інтересів тих чи інших суспільних груп, а також залучати їх до процесу ухвалення управлінських рішень.

Таким чином, громадська участь дозволяє, з одного боку, мінімізувати соціальні та політичні ризики, а з іншого – визначати, формулювати та відстоювати інтереси громади. Однією із успішних форм участі громадян в прийнятті рішень є «бюджет участі». Він як інструмент безпосередньої демократії у бюджетуванні пропонує громадянам можливість ознайомлення з урядовими операціями та можливості для консультацій, обговорення та впливу на розподіл суспільних ресурсів. Воно сприяє підвищенню прозорості

та рівня фінансової відповідальності, призводячи, таким чином, до скорочення урядової неефективності та корупції. Партиципативне бюджетування також посилює інклюзивне управління, надаючи групам громадян можливість участі у процесах прийняття рішень стосовно розподілу суспільних ресурсів. У свою чергу, це робить місцеву владу більш відповідальною перед громадянами за забезпечення їх потреб та уподобань, а також більш фінансово відповідальною за ефективність розподілу ресурсів та надання суспільних послуг.

### Література

1. Біла книга: реформування законодавчого середовища для розвитку громадянського суспільства в Україні. – К. : ПРООН, 2011. – 28 с.
2. Булеца Н.В./ Особливості процесу партисипативного бюджетування в Україні// [Електронний ресурс] / Режим доступу: file:///C:/Users/555/Downloads/bses\_2016\_8\_31.pdf
3. Громадська участь/залучення громадян. Депутатська діяльність в округах (навчальний модуль) / Олександр Сергієнко, Олег Ватаманюк. – К. : ІКЦ«Легальний статус», 2016. – 92 с.
4. Сентоме И. Партиципативный бюджет / Ив Сентоме, Карстен Херцберг и Аня Реке. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.fesmos.ru/netcat\\_files/userfiles/Sintomer\\_Participatory\\_RUS%20\(1\).pdf](http://www.fesmos.ru/netcat_files/userfiles/Sintomer_Participatory_RUS%20(1).pdf)
5. Чабан О.О.Сучасні технології залучення громадян до вироблення державно-управлінських рішень // [Електронний ресурс]/ Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/conf/2013-4/doc/3/13.pdf>
6. Шмайдей О.В. Формування управлінських рішень в органах виконавчої влади// [Електронний ресурс]/ Режим доступу: <http://dspace.tneu.edu.ua/>.pdf

## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Губіна С. І., Кравчук О. О.

*Розглядається проблема використання інноваційних методів навчання у підготовці майбутніх учителів. З'ясовано, що використання інноваційних методів навчання у підготовці студентів закладів вищої освіти є об'єктивною вимогою часу та однією з важливих умов якісної підготовки фахівців.*

**Ключові слова:** педагогічні інновації, інноваційні методи навчання, підготовка майбутніх учителів.

## INNOVATIVE METHODS OF TRAINING IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Hubina S., Kravchuk O.

*The problem of using innovative teaching methods in the preparation of future teachers is considered. It has been found that the use of innovative teaching methods in the preparation of students of higher education institutions is an objective requirement of time and one of the important conditions for qualitative training of specialists.*

**Keywords:** pedagogical innovations, innovative teaching methods, preparation of future teachers.



Високий рівень інформатизації суспільного життя, стрімкий розвиток науки й техніки, інформаційних технологій, усі ті зміни, що відбуваються у суспільних відносинах за останні десятиріччя, ставлять нові вимоги перед сучасною вищою освітою. Сприйняття інформації сучасними студентами, відкриття кордонів та усунення бар'єрів у доступі до найрізноманітнішої інформації, в здійсненні освітньої та наукової діяльності є тими об'єктивними факторами, що стимулюють оновлення наявного педагогічного інструментарію у викладачів закладів вищої освіти та формування і використання інноваційних методів навчання в підготовці студентів.

Професійна підготовка молодих спеціалістів повинна відображати ті зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства. В умовах соціально-економічних змін у нашій державі перед викладачами закладів вищої освіти постає важливе завдання – підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, майбутніх спеціалістів для усіх галузей нашого суспільства.

Професійне становлення особистості фахівця є процесом складним і довготривалим. Удосконалення системи підготовки студентів є одним із головних завдань сьогодення. Упровадження інноваційних технологій в навчальний процес – це вимога часу. Стратегічний напрямок розвитку сучасних систем освіти можна представити як інформаційно-комунікаційний розвиток людини на основі залучення її до самостійної цілеспрямованої діяльності у різних галузях знань. Володіння комп'ютерною технікою є невід'ємним компонентом професійної підготовки сучасного фахівця [3]. Неможливо уявити творче професійне зростання сучасного спеціаліста без користування Інтернетом та добрим рівнем володіння мовами. Курс комп'ютерної інженерії та взагалі комп'ютерної техніки в закладах освіти був і залишається складовою частиною процесу формування фахівця.

Інновації у навчальній діяльності пов'язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців, застосування прогресивних технологій, ідей і форм забезпечення освітнього процесу [1, с. 28]. Інноваційні методи в освіті являють собою педагогічні методи, в основі використання та комбонування яких лежать сучасні досягнення науки й інформаційних технологій, уміння самостійно працювати з великими масивами інформації та приймати рішення, спрямовані на підвищення якості підготовки спеціалістів.

Навчання в закладах вищої освіти вимагає від студентів засвоєння мовної та комунікативної компетенції, рівень якої дозволить їм використовувати свої знання та навички в подальшій професійно-практичній діяльності. Сучасний розвиток освіти потребує від педагога значної підготовки, володіння ним сучасними освітніми технологіями, використання у освітньому процесі електронних ресурсів. З-поміж сучасних освітніх технологій найбільш поширеними є інформаційно-комунікативні. Такі технології активізують заняття, рівень володіння знаннями стає значно вищим, а процес засвоєння набагато глибшим, що дає можливість збільшити обсяг матеріалу та долучити студентів до науково-дослідницької роботи.

Сучасний викладач має володіти усіма необхідними технічними та інформаційними засобами, завдяки чому він може використовувати на своїх

заняттях інтерактивні методи. Сучасна молодь захоплюється комп'ютерними і мультимедійними технологіями, світогляд кожної молодої людини з дитинства більш розвинений, ніж будь-коли. А тому не можна навчати майбутніх спеціалістів за допомогою лише підручника та живого слова викладача. Використання в освітньому процесі соціальних мереж та соціальних сервісів сприяє засвоєнню таких важливих навичок, як критичне мислення та колективна творчість. Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів та публікацій їх у мережі. Тепер кожен може не тільки отримати доступ до цифрових колекцій, а й взяти участь у формуванні власного мережевого контенту.

Використання сучасних Web-технологій в освіті дозволяє "осучаснити" традиційне заняття, надати йому нових "фарб", посилити рівень мотивації студентів до вивчення дисципліни і, як наслідок, підвищити якість знань. В пошуках нових, більш ефективних форм і методів проведення навчальних занять, викладач має експериментувати, синтезувати та випробувати різні сучасні інформаційно-комунікативні інструменти. Для візуального відтворення навчального матеріалу у навчальному процесі використовують сучасні засоби теле-відеовідображення, мультимедійні комплекси. Читальні зали, гуртожитки обладнані системою Wi-Fi, яка дає можливість по бездротовому зв'язку вийти в мережу Internet.

Велику увагу створенню навчальних та контролюючих програм з використанням персонального комп'ютера приділяють викладачі закладів освіти. З кожної теми розробляється власний науково-методичний апарат: перелік знань та вмій, словник ключових завдань і термінів, висновки, контрольні запитання, фонд тестових завдань, рекомендована література. Таким чином, студент має змогу не тільки ознайомитись і вивчити матеріал, але й перевірити свої знання та ліквідувати прогалини в знаннях.

В основу всіх інновацій, які визначають та впливають на рівень викладання дисциплін, передусім покладені інтерактивні методи навчання, які є одним із найважливіших напрямів удосконалення фахової підготовки молодого спеціаліста, який би відповідав сучасним вимогам та потребам замовників кадрів. В нових умовах студент стає активним учасником освітнього процесу та перебуває в центрі взаємодії усіх його учасників, що дає змогу проявити свої знання та визначити для себе свій рівень, свій потенціал, зростає самостійність студента у підготовці та прийнятті рішень, створюються сприятливі умови для визначення найбільш талановитих та креативних студентів, які стають лідерами, що забезпечує високий рівень навчання та підготовки студентів. Відповідно до класифікації методів навчання та досвіду їх використання в навчальній діяльності поряд з використанням традиційних дидактичних методів, досягненню основної мети – забезпеченню якісної підготовки фахівців – наразі найбільше сприяють дві групи інновацій: використання в освітньому процесі інформаційних технологій та різноманітної техніки (в навчальний процес упроваджено використання мультимедійних та відеоматеріалів, інтерактивних інформаційних технологій, електронних навчальних матеріалів, комп'ютерного тестування тощо), а також методів, які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність студентів (ситуаційні завдання, ділові ігри, творчі завдання, навчальні дискусії, конкурси, що проводились в рамках навчального процесу, такі методи

мотивують студента до більш глибокого вивчення матеріалу і допомагають в його розумінні та набутті навичок використання) [1, с. 29].

Розроблено багато методик, що застосовуються в інтерактивному навчанні в освітньому процесі – це і робота в малих групах, дискусії, турніри, конкурси, диспути, ділові ігри, дебати тощо. Викладач під час розроблення методик інтерактивного навчання має забезпечити тісний взаємозв'язок запропонованого ним матеріалу із законодавчими актами та практичною діяльністю, які постійно зазнають змін, доповнень і вдосконалень [2].

Незважаючи на вибір того чи іншого інтерактивного методу, викладач за умови правильного науково обґрунтованого підходу до упровадження інтерактивних методів навчання, використання мультимедійних засобів, зможе залучити до роботи всіх студентів групи, поглиблювати їх мотивацію та розвивати у них професійні та людські якості. Результат підсилюється використанням комп'ютерних засобів навчання.

Інноваційні дослідження сприяють упровадженню інтерактивних технологій навчання, роблять навчальний процес більш цікавим, ефективним. За таких умов практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і самим виражати свою думку з приводу того, що вони знають і думають. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нові знання, а й розвиває саме пізнавальну діяльність, залучає до більш високих форм співпраці. Створюється атмосфера паритетності, пошуку істини. Пробуджується розумова діяльність кожного студента.

Отже, використання інноваційних методів навчання у підготовці студентів закладів вищої освіти є об'єктивною вимогою часу та однією з важливих умов якісної підготовки фахівців на сучасному етапі.

#### **Література**

1. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. Право та інноваційне суспільство. 2015. № 1 (4). С. 28-29.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика. Метод. посібник / Авт. укл.: О.І. Пометун, Л.В. Пирожено. К.: АПН, 2002.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-book-105.html>.

## **РОЗВИТОК ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ**

**Давидюк М. О., Подуфалов А. І., Подуфалова К. Ю.**

*Розглядається проблема залежності формування внутрішніх психологічних структур відповідальності особистості від зовнішніх педагогічних впливів.*

**Ключові слова:** відповідальність, структура відповідальності, вікові особливості розвитку відповідальності.

## YOUTH RESPONSIBILITY DEVELOPMENT AS A PEDAGOGICAL PROBLEM OF THE MODERNITY

Davydiuk M. , Podufalov A., Podufalova K.

*The problem of dependence of formation of internal psychological structures of responsibility of personality on external pedagogical influences is considered.*

**Keywords:** *responsibility, structure of responsibility, age peculiarities of responsibility development.*

У сучасному суспільстві існує комплекс проблем, що стосуються різних аспектів буття – здоров'я, соціального захисту, екології, політики, злочинності тощо. Але всі ці проблеми набувають свого негативного статусу через таку характеристику кожної окремої особистості і соціуму загалом, як безвідповідальність. Остання є не просто відсутністю відповідальності, а й викривленим, спотвореним проявом здатності брати на себе зобов'язання, турбуватися про наслідки власних дій. Очевидним стає той факт, що високий рівень безвідповідальності в соціумі призводить до стагнації, деградації й самознищення людської спільноти: тероризм, злочинність, екстремізм і ксенофобія, поширення наркоманії, порнографії, торгівлі людьми, екологічні катастрофи – усі ці ганебні явища руйнують здорові суспільні зв'язки. Тому дослідження становлення й розвитку відповідальності як соціально-психологічного феномену стає актуальним для сучасних гуманітарних наук, зокрема для педагогіки і психології.

Мета нашої статті – показати залежність формування внутрішніх психологічних структур відповідальності особистості від зовнішніх педагогічних впливів.

Відповідальність – один з найбільш складних особистісних феноменів у теорії вольових якостей. Відповідальність тісно пов'язана з емоційною, моральною і світоглядною сферами особистості. Ця якість віддзеркалює здатність особистості дотримуватися у власній поведінці загальноновизнаних морально-етичних і соціальних норм і правил, виконувати свої зобов'язання і бути готовим відповідати за свої дії перед суспільством і самим собою.

Аналіз наукових джерел з проблеми відповідальності та її розвитку в онтогенезі дозволяють стверджувати, що вивчення відповідальності як якості дитячої особистості мають суто педагогічне спрямування, оскільки в своїй більшості окреслюють методи і прийоми формування цієї якості, натомість дослідження відповідальності як властивості дорослої особистості чи складової професійної компетентності – здебільшого психологічні, філософські, вирізняються глибшою аналітичністю. Натомість вивченню феномену відповідальності в студентському віці (коли ця якість формується і розвивається як особистісна і професійна водночас) присвячено не так багато робіт [2].

Вивченню відповідальності в дошкільному та шкільному віці присвячено цілий масив наукових праць у царині дитячої психології (Л.Божович, Ф.Дольто, Ж.Піаже, К.Клімова, Л.Кольберг, В.Прядеїн, Л.Славіна, Ф.Хайдер та ін.), у рамках яких прийнято вважати, що навикі відповідальної поведінки починають формуватися у віці 3-5 років і викристалізуються в особистісну якість до початку юнацького віку (14-15 років) [2]. Отже, старший підліток, на переконання багатьох психологів, повинен володіти усталеними моделями

відповідальної поведінки, котрі впродовж подальшого життя в своїх основних рисах не змінюються. Але з огляду на сучасні тенденції розвитку особистості, зокрема на розширення проектування меж власного «Я» за рахунок віртуальної реальності, ми припускаємо, що цілісна особистість формується лише до 25-27 років – наші припущення небезпідставні: за даними ВООЗ у 2019 році молодість розпочинається приблизно у 25-річному віці і триває до 44 років [1].

У цьому контексті становлення особистісної відповідальності характеризується формуванням відповідальної дії, котрій притаманна певна послідовність: задум (ідея дії), ухвалення рішення з огляду на передбачувані наслідки своєї дії, оцінювання обраної стратегії поведінки, рефлексія. Це безпосередньо підтверджене дослідженнями відповідальності в дитячому віці (З.Борисова, К.Клімова, Л.Кольберг, Ж.Піаже), які описують логіку становлення відповідальної дії дитини через такі напрями – від зовнішньої до внутрішньої, від колективної до індивідуальної.

У молодших підлітків у віці 9-11 років уже починається формування таких компонентів відповідальності, як вольова саморегуляція і автономність, при чому вони формуються за певним зразком через копіювання і наслідування авторитетних для дитини дорослих – вихователів, учителів, батьків. Тому становлення цих ключових компонентів відповідальності безпосередньо залежить від поведінки батьків і решти дорослих в оточенні дитини. Завдання батьків і педагогів у цьому періоді полягає в тому, щоб надати дитині «правильний», адекватний зразок поведінки, не транслювати негативних прикладів, зокрема безвідповідального ставлення до своїх учинків і дій. Але разом із тим потрібно навчитися передавати дитині відповідальність: тобто показати дітям на конкретних життєвих прикладах і в реальних ситуаціях, що вони самі відповідають за свої дії, навчання, домашні обов'язки та стосунки. Відповідальний вчинок включає в себе довіру, вміння ухвалювати доцільні рішення й відповідати за свою поведінку.

Уроки відповідальності корисно давати вже в ранньому віці та продовжувати їх протягом усього дитинства та юності. Ефективний спосіб навчити дитину бути відповідальною – призначити їй певні домашні обов'язки. Ці завдання мають стати для дитини способом допомогти батькам, а не бути покаранням, також потрібно встановити правила й санкції за їх порушення. Батькам варто постійно пропонувати своїм дітям можливість бути відповідальними й самим при цьому діяти відповідально.

Старший підлітковий вік у розвитку особистості виявляється доволі непростим періодом, складним і часто болісним етапом дорослішання, входження в систему широких соціальних стосунків – і це потребує відповідальної поведінки не лише вдома чи в школі, а й у середовищі однолітків, у громаді, у віртуальному світі (соцмережах, форумах інтернет-сайтів і спільнот). Підліткам потрібно не просто пояснювати, а й демонструвати негативні, а часто й згубні наслідки безвідповідальної поведінки в Інтернеті (цькування однолітків у соцмережах, відправлення нецензурних повідомлень у месенджерах, різкі й обурливі коментарі на різного роду сайтах тощо). У цьому віці розвиваються процеси самоусвідомлення, руйнуються й перебудовуються всі колишні стосунки дитини і її оточення, формується якісно нова модель світу, і відповідно –

триває пошук оптимальних стратегій поведінки у різних ситуаціях соціальної взаємодії [3].

Згодом, у юнацькому віці, з вибором подальшого професійного шляху, спостерігається розширення спектра відповідальності – за власне майбутнє, за свої соціальні, морально-етичні, особистісні вибори й рішення, які доводиться робити постійно. Вступ до закладу вищої освіти і здобуття фаху стають катализаторами формування таких компонентів відповідальності особистості, як соціальна (а невдовзі – і професійна) компетентність і моральна зрілість. А набуття нових соціальних статусів – студента, працівника, сім'янина – сприяє руйнуванню юнацьких ілюзій, зниженню впливу батьків, підвищенню рівня особистої відповідальності людини.

Вже в цьому періоді спостерігаємо збагачення репертуару відповідальної поведінки за рахунок набуття нових умінь і навиків – соціальних, комунікативних, побутових, професійних, наукових і т. п. І тут важливим стає особиста зацікавленість у відповідальній поведінці, в особистій принциповості суджень, ставлень, учинків. Гадаємо, саме в цей період важливим і корисним буде вплив академічної і професійної спільноти на розвиток особистісної, а тому – і професійної відповідальності молодшої людини. Для цього потрібно ще в період фахової підготовки у ЗВО, під час виробничих практик, уведення молодшої людини в контекст професійної діяльності і культури забезпечити їй не лише спостереження зразків відповідальної поведінки фахівця, громадянина, високоморальної особистості, а й організувати обговорення різних виробничих і життєвих ситуацій з гіпотетичним моделюванням наслідків застосування різних поведінкових стратегій у тому чи іншому випадку. Тому виникає потреба в розробці й упровадженні спеціальних освітніх курсів і виховних технологій у практику роботи ЗВО різного рівня, які б сприяли вихованню й розвитку особистої, громадянської і професійної відповідальності молодих людей.

### **Література**

1. Періодизація вікового розвитку //Електронний ресурс : режим доступу: <https://selskayapravda.ru/krome-togo/razrabotana-novaya-voznrastnaya-klassifikatsiya-21-03-2018.html>
2. Прядеин В.П. Половозрастные особенности личности / В.П. Прядеин. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – 1998. – 291 с.
3. Суворова О.В. Исследование компонентов ответственности как фактора отношения к наркотикам среди молодежи / О.В. Суворова, К.В. Филиппов // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – Ч. 1. – № 5. – С. 144–149.

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ А. С. МАКАРЕНКА І В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА ПРОБЛЕМУ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОЛЕКТИВІ**

**Дажура І. А.**

*Порівнюються погляди А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського на роль колективу у вихованні особистості. Зроблено висновок, що педагоги були представниками різних парадигм виховання: технократичної і натуралістичної.*

*Ключові слова: А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, колективне виховання, особистість.*

# COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VIEWS OF A.S. MAKARENKO AND V.O. SUKHOMLINSKY ON THE PROBLEM OF EDUCATION OF PERSONALITY IN THE COLLECTIVE

Dazhura I.

*The views of A.S. Makarenko and V.O. Sukhomlinsky on the role of the collective in the education of personality. It is concluded that educators were representatives of different paradigms of education: technocratic and naturalistic.*

**Keywords:** A.S. Makarenko, V.O. Sukhomlinsky, collective education, personality.

Важливим завданням сучасної школи є формування творчої, активної, гармонійно розвиненої особистості. Реалізація цього завдання неможлива без урахування вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду. У зв'язку з цим існує потреба в переосмисленні ідей, поглядів, концепцій видатних освітніх діячів і педагогів минулого, глибоке вивчення яких збагачує наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу.

У наш час відбувається переоцінка теоретичної спадщини А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського, у тому числі їхніх поглядів на колективне виховання. До ідей А.С.Макаренка почали ставитись більшість критично, акцентуючи увагу на абсолютизації ним ролі і значення колективу у процесі виховання, наданні безумовного пріоритету інтересам колективу перед інтересами особистості.

Паралельно зі зростанням критичного ставлення до спадщини А.С.Макаренка посилюлась увага до педагогічних ідей В.О.Сухомлинського. Очевидно, що погляди А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського на суть і методику організації виховання відрізняються. «Говорити про погляди Сухомлинського на колектив, – слушно зауважує С.Соловейчик, – означає говорити про ставлення Сухомлинського до Макаренка». Назріла необхідність порівняльного аналізу, який допоможе краще осмислити спадщину обох педагогів, більш ефективно використовувати їхні ідеї у виховній практиці.

Одна з розбіжностей між педагогами полягає в тому, що А. С. Макаренко розглядав колектив як основний засіб, умову і мету виховання: «Найголовнішою формою виховної роботи, – писав він, – я вважаю колектив». В.О.Сухомлинський, не заперечуючи важливості колективу, наголошував, що він лише один із засобів виховного впливу на особистість. Причому, це надзвичайно сильний, через що його слід використовувати дуже обережно. В.О.Сухомлинський застерігав від абсолютизації ролі колективу: «Наївна віра в якусь фантастичну силу колективу часто приводить учителів до розчарування».

За А.С.Макаренком, у методиці колективного виховання важливою є зовнішня організація вихованців, налагодження стосунків взаємної вимогливості та відповідальності: «... де є організація колективу, там є органи колективу, там є організація уповноважених осіб, довірених колективу, і питання ставлення товариша до товариша – це не питання дружби, не питання любові, не питання сусідства, а це питання відповідальної залежності. ...У цьому найбільша хитрість у дитячому

колективі. Найбільша складність – створити взаємини підпорядкування, а не рівності». Василь Олександрович, навпаки, виходив з того, що «колектив – це не якась маса, а насамперед, духовна організація життя, шлях до якої дуже складний: від індивідуального внеску кожного вихованця – до спільного «багатства», від нього до впливу на індивідуальне духовне багатство – і знову до збільшення особистого внеску в спільний фонд. «Там, де немає виховання духовної єдності, ніякими хитромудрими організаційними залежностями, ніяким підпорядкуванням і керівництвом неможливо відшкодувати убогості виховання».

Методика виховної роботи А.С.Макаренка у першу чергу була спрямована на виправлення негативної поведінки вихованців, формування у них готовності підпорядковувати свою поведінку вимогам колективу. Методика виховання В.О.Сухомлинського спрямована на виховання внутрішніх регуляторів поведінки особистості: совісті, емпатії, почуття власної гідності. Звідси випливає розбіжність у поглядах на організацію виховного процесу. А.С.Макаренко більшу роль відводив зовнішнім формам виховного впливу: колективу, методиці паралельної дії, педагогічній техніці, "інструментовці" конфліктних ситуацій. Він скептично ставився до "парної педагогіки", яка передбачала безпосередній виховний вплив педагога на вихованця, й однозначно віддавав перевагу "педагогіці паралельної дії", прийомам впливу на вихованця через колектив: "...я не вважаю, що потрібно виховувати окрему людину, я вважаю, що потрібно виховувати цілий колектив. Це єдиний шлях правильного виховання. Я сам став учителем з сімнадцяти років і сам довго думав, що краще за все організувати учня, виховати його, виховати другого, третього, десятого, і коли всі будуть виховані, то буде хороший колектив. А потім я прийшов до висновку, що потрібно іноді не розмовляти з окремим учнем, а сказати всім, побудувати такі форми, щоб кожен був змушений перебувати в загальному русі" [4].

Педагогічні погляди В.О.Сухомлинського більшою мірою співзвучні ідеям гуманістичної психології. Особливої уваги він надавав "парній педагогіці", індивідуальним бесідам, переконуванню, особистому прикладу вихователя: "...виховання колективу – це тонка, філігранна робота вихователя з кожною особистістю, ласкавий, людський доторк до кожного серця, тонка підготовка кожної особистості до життя в колективі" [8, с.358]. "Хай у нас буде більше майстрів індивідуального впливу на дитину, справжніх педагогів, які б розуміли, відчували, де кінчається та сфера духовного світу особистості, яку можна робити предметом обговорення колективу" [9, с.355].

В.О.Сухомлинський показував дітям красу моральної поведінки та ницість аморальних вчинків і залишав їм право самим робити вибір. Об'єктом педагогічних впливів В.О.Сухомлинського була тонка сфера переживань, думок і почуттів вихованців. Своє завдання він вбачав у формуванні в них здатності до самоаналізу, у тому, щоб спонукати дітей задуматись над власними вчинками і самостійно зробити правильний вибір. Виховувати, писав він, означає спонукати дітей думати про себе: «Я розумію майстерність виховання так, що кожне доторкання вихователя до свого вихованця є в кінцевому підсумку спонуканням до праці душі. Чим тонше й ніжніше воно, це спонукання, тим більше сил, що виходять з глибин душі, тим більшою мірою стає маленька людина вихователем самої себе» [9, с.604].



Методика колективного виховання, розроблена А.С. Макаренком, розрахована передусім на дітей з відхиленнями у поведінці, з низьким рівнем розвитку моральної свідомості. Суть цієї методики полягала в тому, щоб змусити особистість підкоритися соціальним нормам, дотримуватись їх у своїй поведінці. Тому цілком виправданими були й ті методи сильного впливу, які пропонував А.С. Макаренко: "вибух", "осуд колективу", "доведення конфлікту до кульмінації" тощо. Водночас А.С. Макаренко абсолютизував можливості своєї методики як універсальної, придатної для всіх типів освітніх закладів, у тому числі загальноосвітньої школи. Однак, на відміну від дитячих колоній і комун, в яких працював А.С. Макаренко, контингент дітей у загальноосвітніх школах інший. Саме на це звернув увагу В.О. Сухомлинський. Будучи особистістю надзвичайно спостережливою, з добре розвиненою інтуїцією, він відчув, що бездумне впровадження ефективної для виправних закладів методики виховання у практику загальноосвітньої школи не принесе очікуваних результатів.

У закладах, якими керував А. С. Макаренко, основна увага надавалась організації колективної праці та самоврядуванню: забезпеченню колонії продуктами, робота на заводі тощо. У школі В.О.Сухомлинського основною справою було навчання, яке має переважно індивідуальний характер. У зв'язку з цим Василь Олександрович переносить акцент колективної взаємодії на духовне життя, що досягається складним поєднанням різноманітних інтересів і захоплень, обміном духовними надбаннями, самоаналіз, життєве самовизначення тощо. «Я вважаю, що багате ідейно повноцінне людське спілкування можливе в колективі тільки тоді, коли в роки тротцьва людина замислюється над питаннями: в чому сенс життя? Для чого живу на світі? У чому суть добра і зла?». Ось ці хвилювання, турботи, питання й несуть підлітки, юнаки, дівчата в колектив, сподіваючись знайти подих свіжого вітру для багатьох своїх роздумів. Щоб ваші вихованці в колективі порушили саме ці питання, розкрили свою душу, неприпустимі «заорганізованість», «запланованість», інакше кажучи, формалізм, штучність, намагання влізти в душу дитини, спонукати її, щоб вона на людях відкрила те, що їй дороге й рідне». В.О.Сухомлинський вважав: там, де немає емоційної самооцінки, виникає потреба в екстремних, «надзвичайних», репресивних засобах впливу, там, де моральна дисципліна ґрунтується на страхові, немає ні колективу, ні справжньої сили волі, ні самодисципліни. «Страх – це мотузка, якими зв'язують не тільки волю, але й мислення дитини», - стверджував він.

Суттєво відрізняються погляди обох педагогів і на методику виховання особистості в колективі. Якщо хтось із вихованців А.С.Макаренка не виконував вимог колективу, він ставав об'єктом колективному осуду: «Серед комунарських традицій у нас була така давня традиція: кожен, хто повинен звітувати перед загальними зборами, мусив вийти на середину, стати точно під люстрою. Відмова вийти на середину розглядалась як відмова підкоритись колективу. Він міг вчинити який-небудь незначний злочин, і його відпустили б з маленьким покаранням, але якщо він відмовився вийти на середину, його судили б як найстрашнішого порушника, – такого, хто повстав проти колективу». Ось що з цього приводу писав В.О. Сухомлинський: «Читаю А.С.Макаренка: у разі конфлікту між особистістю і колективом «перевага інтересів колективу повинна бути доведена до кінця –

і тільки в цьому разі буде справжнє виховання колективу і окремої особистості». Невже подібна рекомендація стосовно дитячого колективу не криє у собі небезпечні наслідки? У самій суті вона помилкова, я б сказав навіть, як не парадоксально це звучить поруч з іменем А.С.Макаренка. Про себе скажу, що прагну так розібратися у подібних конфліктах, щоб саме не допускати «безпощадного кінця», і часто розбір цей відбувається таємно від дитей, один на один з дитиною».

Важливим чинником, який зумовив розбіжності у педагогічних концепціях А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського, були їх особистісні якості [5]. А.С.Макаренко – яскраво виражений екстраверт, який у стосунках з вихованцями уособлював суворого, вимогливого батька. Така орієнтація знайшла відображення в його педагогічному кредо: «Якнайбільше вимогливості і якнайбільше поваги до вихованця». В.О.Сухомлинський – за своїм складом інтроверт. Його педагогічне кредо – самовіддана і безумовна любов до вихованців. Ця різниця досить чітко простежується у висловлюваннях педагогів про значення любові у стосунках вихователя з вихованцями. «Комунари любили мене так, як можна любити батька, – писав А.С.Макаренко, – і в той же час я добивався того, щоб ніяких ніжних слів, ніжних дотиків не було» [1, с. 258]. Антон Семенович вважав, що «менш за все потрібно бути улюбленим вихователем. Я особисто ніколи не добивався дитячої любові і вважаю, що ця любов, яка організовується педагогом задля власного задоволення, є злочином...» [4, с. 173]. В.О.Сухомлинський натомість писав: «Мені здається дивним і незбагненним: як може педагог розраховувати на довір'я, відвертість, щирість дитини, якщо він не став для неї любимою людиною» [8, с.238].

Мислення – діалогічний процес. У кожного дослідника є певне коло опонентів, з якими він полемізує, утверджуючи нові ідеї. Аналіз прихованих діалогів, які зустрічаються в педагогічних працях В.О. Сухомлинського, дає підстави стверджувати, що його опонентом у багатьох випадках виступав А.С.Макаренко [3]. І в цьому немає нічого дивного, адже А.С.Макаренко і В.О.Сухомлинський – представники двох різних парадигм виховання: технократичної і натуралістичної [1]. Останню у вітчизняній педагогіці прийнято називати гуманістичною. Априорно не можна визначити, яка з цих парадигм більш ефективна. Кожна з них внутрішньо цілісна й послідовна та за певних обставин може виявитись продуктивною. Для умов, в яких перебував А.С.Макаренко, його підхід до виховання був цілком виправданим. Так само не викликає сумнівів доцільність виховної моделі В.О.Сухомлинського в умовах загальноосвітньої школи. Тому було б некоректним протиставляти педагогічні позиції А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського, які є представниками двох парадигм виховання у світовій педагогіці.

### Література

1. Галузяк В. М. А.С.Макаренко і В.О.Сухомлинський: дві парадигми виховання / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2000. – №7. – С. 35-40.
2. Галузяк В. М. Две личности – две парадигмы воспитания / В. М. Галузяк, Н.И. Сметанский // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 83-88.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / А.С.Макаренко. – М: Педагогика, 1984.

4. Макаренко А.С. О воспитании / А.С.Макаренко. – М: Политиздат, 1990.
5. Сметанський М.І. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А.Макаренка та В.Сухомлинського / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 16-18.
6. Сухомлинский В.А. Педагог – коллектив – личность / В.А.Сухомлинский // Литературная газета. – 1970. – 28 декабря.
7. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А.Сухомлинский.– К., 1988.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5 / В.А.Сухомлинський.– К., 1977.

## АНАЛІЗ РІЗНИХ ПІДХОДІВ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА

**Демидас А. В.**

*Розглядаються різні підходи до класифікації стилів керівництва. З'ясовані критерії класифікації стилів.*

**Ключові слова:** керівництво, стилі керівництва, класифікація стилів керівництва.

## ANALYSIS OF DIFFERENT APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF MANAGEMENT STYLES

**Demidas A.**

*Different approaches to the classification of leadership styles are considered. The style classification criteria are clarified.*

**Keywords:** leadership, leadership styles, classification of leadership styles.

Робочий день керівника поділений на багато відрізків, під час яких існує нагальна потреба виконання справ різного характеру. Керівник змушений щогодини, а іноді і по декілька разів впродовж години перемикається з однієї проблеми на іншу, приймати відповідальні рішення в найрізноманітніших сферах. Такий характер діяльності керівника вимагає від нього вміння і здатності швидко переходити від одного стану до іншого, мобільно звільнюватися від одних думок і зосереджуватися на інших. Якщо спосіб рішення проблем і назрілих справ набуває стійкого характеру, можна говорити про детермінацію деякого стилю керівництва.

Існує декілька концепцій класифікації стилів керівництва. Зважаючи на різноманіття підходів до класифікації стилів, спочатку представимо їх перелік; потім звернемо увагу на бінарний характер стилів, що відображається в назвах. Попутно перерахуємо стилі, отримані в результаті багатомірного аналізу. Далі від характеристик статичного характеру перейдемо до ситуативних теорій стилю керівництва. Також зупинимося на можливостях ефективного управління залежно від обраного стилю.

Варто зазначити, що у багатьох роботах слова «керівник» і «лідер» використовуються як синоніми, і це часто буває цілком виправдано. Окремо теорія лідерства в цій роботі не розглядається, хоча для шкільної практики бажаним було б поєднання лідера і керівника в одній особі, що буває, безумовно, не завжди. Поділ керівників на авторитарних і демократичних бере початок в експериментах К. Левіна, Р. Ліппіта, Р. Уайта. Підставою для

розрізнення стилів керівництва слугує те, яким чином керівник залучає підлеглих до процесу прийняття рішень. У більшості праць з психології управління за основу береться саме така класифікація: розрізняють авторитарний (одноосібний), демократичний (колегіальний) і ліберальний (дозволяючий) стилі.

Окрім трьох основних стилів керівництва виокремлюють багато перехідних, які містять елементи названих стилів. У робочу модель стилю керівництва В. Галузьяк [1] включає одночасно три основні компоненти: директивність, колегіальність і пасивне невтручання з тенденцією, що веде до потурання. На підставі домінування одного або декількох визначених компонентів представлена класифікація стилів керівництва, що складається з семи типів: директивний, колегіальний, потураючий, директивно-колегіальний, директивно-пасивний, пасивно-колегіальний, комбінований. При цьому стиль керівництва одночасно характеризується стійкістю і мінливістю.

А. Панасюк пропонує три стилі керівництва, авторитарний, демократичний і змішаний, що поєднує елементи того й іншого. На підставі змісту діяльності, стилю керівництва і характеру праці він побудував свою класифікацію, що містить вісім типів керівників, по суті вісім типів лідерства: лідер-натхненник, лідер-програміст, лідер-організатор і їх модифікації. Класифікація, за словами Л. Купченко, не безперечна, не все в ній доречне.

Ю. Василенко розглядає авторитарний, ліберальний і колегіальний стилі як тактики впливу. Він також визначає символічні типи керівників: «батько», «своя людина», «сухар», «бюрократ». О. Свенцицький до авторитарного і демократичного додає «формальний» стиль управління.

За словами В. Кричевського, в середині двадцятого століття тричленна класифікація стилів стала дуже жорсткою. У реальному житті виокремити в чистому вигляді в конкретній управлінській праці той або інший стиль було дуже складно, і стали виникати численні інші способи групування стильової поведінки керівника. Так, в авторитарному стилі стали визначати: патріархальний, харизматичний, автократичний, бюрократичний.

І. Левченко, виходячи з особливостей адміністративних і лідерських якостей керівника, визначають коло управлінських стилів: авторитарний, авральний, діловий, демократичний, ліберальний, компромісний. Автор вважає, що стилі керівництва зазвичай виступають як крайнощі: авторитарний – демократичний, автократичний – партисипативний, центрований на роботі – центрований на людях, замкнутий, директивний – товариський, відкритий. На думку дослідника, ефективний керівник повинен: 1) знати себе, 2) розуміти ситуацію, 3) вибрати стиль управління, адекватний ситуації і рівню підлеглих, 4) враховувати потреби групи, 5) враховувати потреби ситуації, 6) враховувати потреби індивідуумів.

Використовуючи різні підходи до типології стилів, О. Жукавець представила перелік стилів за виокремленими нею підставами: за природою, сутністю чинників, що впливають на групу і на особистість (економічні, адміністративні, соціально-психологічні) – прагматичний, адміністративний і моралізаторський стилі; за цільовою ознакою (за характером цілей управлінської діяльності) – діловий і бюрократичний; за характером контактності, мірою застосування формальних і неформальних способів впливу на групу чи на особистість – директивний, колегіальний,

потурання; за переважанням одноосібних або групових способів впливу на виробничий або виховний процес, мірою прояву єдиноначальності і колегіальності – автократичний, демократичний [3]. Автор вважає, що найбільше поширення в сучасному менеджменті, управлінні, психології і педагогіці отримала така класифікація стилів: демократичний (колегіальний), директивний (авторитарний, одноосібний), потураючий (ліберальний, анархічний, пасивний).

В. Зверєва класифікувала стилі керівництва залежно від особливостей спілкування педагога з учнями, від особистісних позицій і вираженості основної ціннісної орієнтації: діacentричний (спілкування як взаємодія рівноправних і суверенних осіб), моноцентричний (яскраво виражена асиметрія сторін, що спілкуються), конформний (погоджувальний), індиферентний.

Р. Шаповаленко переконався, що індивідуальні відмінності керівників шкіль по різних підставах стилю значні. Він розглянув залежність стилю керівництва від можливостей спонукання членів колективу до зустрічних зусиль (мотиваційне управління). Характеристика стилів наступна: ліберально-анархічний стиль (соціально-психологічні функції не лише не реалізуються, а мають місце зворотні тенденції: цілі не формуються, а втрачаються; колектив не об'єднується, а роз'єднується. Зустрічні зусилля колективу виключаються, оскільки немає дієвих проявів початкових зусиль керівника); авторитарний стиль (своєрідні зусилля до реалізації соціально-психологічних функцій є, але при цьому зустрічні ініціативи колективу пригнічуються); демократичний стиль (соціально-психологічні функції реалізуються успішно, зустрічні зусилля колективу заохочуються і активно підтримуються); демократичний стиль, збагачений методами мотиваційного управління [6].

Немало класифікацій є в зарубіжній психологічній літературі. К.Кіллен бере за основу розрізнення стилів ступінь свободи, що надається підлеглим, і виділяє наступні чотири типи: жорсткий авторитарний, доброзичливий авторитарний, дорадчий і колегіальний.

Г. Долинський, узявши за основу класифікації спонукання до досягнення завдань організації, виокремлює: 1) експлуаторсько-авторитарну систему (яскраво виражений автократ); 2) прихильно-авторитарну систему (обмежена участь підпорядкованих у прийнятті рішень); 3) консультативно-демократичну систему (важливі рішення приймаються керівництвом, а часткові – підлеглими); 4) стиль, заснований на участі.

Для нашого дослідження цікавою є модель лідерства С. Кошель. Автор пропонує такі два стилі: 1) стиль підтримки (орієнтація на людські відносини); 2) інструментальний стиль, орієнтований на завдання. Згодом С. Кошель запропонувала ще два стилі: а) партисипативний (що заохочує участь підлеглих у прийнятті рішень) і б) стиль, орієнтований на досягнення, на успіх. Ця класифікація видається нам більш сучасною.

М. Вудкок сформулював дві теорії про суть підлеглих: теорія Х, згідно якої людина завжди намагається уникнути праці, і теорію Y, що підтверджує, що праця є природним станом людини. Іноді цими теоріями намагаються пояснити вибір стилю керівництва: керівник, що дотримується теорії Х, стає автократом, керівник, що наслідує теорію Y, – лібералом. Більшість авторів відкидають той і інший стилі як дві крайнощі і вважають найбільш доцільним

і оптимальним демократичний стиль управління. Але існує і теорія Z, розроблена Оучі, який пропонує різні стратегії і підходи до організації зусиль людей і концентрує увагу на погодженому ухваленні рішень і командному підході до процесів і змін в організації.

Для розрізнення стилів керівництва Р. Блейком і Д. Моутоном створена управлінська матриця. За нею успішність діяльності директора школи визначається тим, якою мірою він орієнтований на інтереси освітнього процесу й інтереси членів педагогічного колективу. Матриця допомагає кожному керівникові знайти місце для свого стилю діяльності за заданими координатами. Проведений аналіз літератури показує, що абсолютно ефективний стиль керівництва не може бути визначений. Ситуаційна теорія Ф. Фідлера пропонує інший підхід до пошуку найбільш ефективного стилю керівництва: поєднання стилів. О. Зеленко вважає, що «уміння керівників використати різноманітні стилі керівництва залежно від конкретної обстановки – важлива умова успішного управління колективом і створення в ньому стимулюючого психологічного клімату». Ефективність стилю керівництва залежить і від місцевих умов, і від традицій, і від особливостей колективу: жодна з якостей не може бути негативною, якщо використовується своєчасно і на своєму місці, «тут і зараз». Прояв авторитаризму на стадії формування колективу, коли немає дисципліни, немає чіткого розподілу обов'язків, люди не згуртовані, або в екстремальних ситуаціях, що вимагають блискавичного рішення, не лише допустимий, але і виправданий. Головне, щоб ця якість не стала постійною.

Мистецтво управління, за словами Л. Купченко, полягає в умінні «вплітати» кожен стиль у цілісний процес управління, в умінні переключатися з одного стилю на інший, використовувати переваги кожного стилю залежно від управлінської ситуації. Ефективність стилю керівництва таким чином визначається управлінською ситуацією. У рамках фіксованої ситуації існує найкращий стиль. Коли ж ситуація змінюється, то повинен змінитися і стиль управління. Управління ефективно тоді, коли керівник уміє «підібрати» стиль до ситуації, а не навпаки, «підігнати» ситуацію під якийсь заздалегідь вироблений стиль. Необхідно також враховувати, що вже сформований стиль керівництва характеризується значним консерватизмом, стабільністю.

Різновид ситуаційного підходу до вибору стилю керівництва запропонований Т. Пітері [5]. Він пропонує директорові школи ретельно вивчити своїх учителів. І тоді виявиться, що їх склад може бути різним: «повний ентузіазму, початківець» (не може, але хоче працювати); «розчарований учитель» (щось може, але мало хоче); «неохочі» (може, але не дуже хоче працювати); «ідеальний виконавець» (може і хоче працювати). Вивчивши свій колектив, директор може застосувати до кожної групи вчителів найкращий стиль керівництва: директивний, тренувальний, співпрацюючий і делегуючий.

Аналіз наукової літератури показав, що єдиного погляду на класифікацію стилів керівництва немає. Необхідно, по-перше, використовувати різні стилі і удосконалювати свій індивідуальний стиль, по-друге, змінювати стилі залежно від управлінської ситуації.

## Література

1. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
2. Галузяк В. М. Стили педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
3. Жукавець О.Л. Індивідуальний стиль керівництва виробничим колективом / О.Л. Жукавець. – К.: Вересень, 2006. – 119 с.
4. Ковалевські С. Наукові основи адміністративного управління / С. Ковалевські; Пер. з польск. – К., СІСМ Лінк, 2009. – 231 с.
5. Пітері Т. У пошуках ефективного управління: пер. з англ. / Т. Пітері, Р.Уотерман. – К.: Либідь, 2008. – 423 с.
6. Шаповаленко Р. Т. Соціально-психологічні проблеми керівництва педагогічним колективом / Р.Т. Шаповаленко.– К.: Педагогіка, 2002.– 208 с.

### САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Дика Д.

*У статті висвітлені основні підходи до проблеми самовизначення та особистісної адаптації молоді в контексті соціальних змін. Розкрито сутність понять «самовизначення» та «адаптація». Висвітлені основні компоненти самовизначення та адаптації.*

**Ключові слова:** адаптація, самовизначення, молодь, соціальні зміни.

### SELF-DETERMINATION AS A MECHANISM OF PERSONAL ADAPTATION OF YOUTH IN THE CONDITIONS OF SOCIAL CHANGE

Dyka D.

*The article highlights the main approaches to the problem of self-determination and personal adaptation of young people in the context of social change. The essence of the concept of "self-determination and adaptation" is revealed. The main components of self-determination and adaptation are highlighted.*

**Keywords:** adaptation, self-determination, youth, social change.

Проблема самовизначення та особистісної адаптації молоді в контексті соціальних змін перебуває в центрі уваги науковців. Принципово нові умови життя в країні кардинальним чином змінили зміст соціальної активності людей. Для вивчення поведінки особистості в мінливих, нестабільних умовах стає недостатнім традиційне розуміння адаптації як пристосування або пошуку рівноваги із середовищем. Сучасні дослідники прагнуть розширити зміст даного поняття. Багато праць сучасних дослідників присвячені проблемі самовизначення.

Проте вітчизняних досліджень проблеми самовизначення у контексті адаптації небагато, що зумовлює доцільність та перспективність подальших

розробок. Вивченням проблеми самовизначення як механізм особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін займалися безліч науковців, ними було виявлено психологічні наслідки соціальних змін для особистості, з'ясовано ряд закономірностей взаємодії старого і нового досвіду під час суспільних трансформацій, описано та пояснено низку адаптаційних феноменів (О. Вітенберг, В. Гриценко, О. Донченко, О. Журавльов, О. Злобіна, З. Карпенко, А. Купрейченко, Н. Лебедева, Г. Ложкін, О. Луценко, О. Приходько, А. Реан, Т. Стефаненко, Т. Тітаренко, В. Тихонович, П. Фролов та ін.). Не зважаючи на те, що проблема самовизначення людини присвячено досить багато теоретичних і експериментальних робіт, вона продовжує привертати увагу багатьох дослідників. Інтерес науковців обумовлений гостротою проблем в сучасних соціокультурних умовах.

У вітчизняній класичній психології поняття «самовизначення» вживається досить часто. Аналіз наукової літератури показав, що можна визначити кілька підходів до дослідження проблеми самовизначення: філософський, соціологічний, професіологічний і психологічний. Філософський як найбільш загальний підхід до проблеми представлений у працях Л. Когана, І. Кона, А. Спіркіна, М. Шібаєва та ін. Самовизначення розглядається ними, в основному, в зв'язку з пошуком особистістю сенсу життя і усвідомленням нею своїх можливостей. У межах філософського підходу вирішуються питання щодо сутності людини, сутності процесу самовизначення. Так, І. Кон бачить сутність самовизначення в чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця в дорослому світі, що передбачає формування відповіді на питання «як бути?» і «що робити?» [9, с. 333]. Синонімом самовизначення І. Кон вважає «пошук себе», ядром якого є вибір сфери трудової діяльності, професії [9, с. 204].

На думку Л. Когана, «правильно визначити мету свого життя – це і означає знайти самого себе» [8, с. 229]. Саме з сенсом життя особистості автор пов'язує такі поняття, як «розвиток», «самовизначення», «цілеспрямованість», «самореалізація». Отже, представники філософського підходу пов'язують самовизначення з сенсом життя, дають цьому поняттю саме загальне визначення: розуміння людиною самої себе, своїх можливостей у зв'язку з умовами життя, вимогами суспільства, розуміння свого місця в людському суспільстві і свого призначення в ньому.

Соціологічний підхід представлений у працях Є. Головахи, В. Журавльова, С. Іконнікової, В. Лісовського, В. Немирівського, М. Руткевич, Л. Сохань, М. Тітми, В. Шубкіна та ін. Ці автори розглядають особливості входження покоління в соціальні структури і сфери життя. В межах соціологічного підходу вирішуються питання щодо шляхів та способів самовизначення в конкретних соціальних умовах.

Одна група соціологів, представником якої є Є. Головаха, пов'язує самовизначення насамперед з самостійним вибором професії та життєвого шляху, самодетермінації особистості, в якій ключову позицію займає детермінація майбутнім – життєвими цілями, планами і орієнтаціями [7]. Друга група, представником якої є М. Тітма, пов'язує самовизначення з процесом включення молоді в соціальні групи і сфери соціального життя. За М. Тітми, самовизначення – це «зайняття молоддю стійкого становища в системі суспільних відносин, інтеграція в поселенську, регіональну, соціальну, соціально-класову, політичну, сімейну, освітню та інші структури»



[13, с. 53].

Початок трудового, суспільно-політичного, сімейного життя, на думку автора, складається з послідовних етапів, які переходять один в інший після того, як вирішується одне із завдань життєвого самовизначення і постає наступне. Центральним моментом життєвого самовизначення М. Тітма вважає соціальне самовизначення, яке виявляється у аспектах: вибір місця проживання та соціального шару [13].

З соціальним самовизначенням тісно пов'язане професійне, а вступ до шлюбу і створення сім'ї автор виокремлює в самостійний аспект життєвого самовизначення. Як бачимо, багато представників філософського і соціологічного підходів ігнорують входження людини в мікросередовище та інші види діяльності, крім професійної або трудової. Тому не випадково М. Тітма вважає, що життєве самовизначення починається тільки з 18 років і завершується до 28 років [13, с. 8].

Отже, представники соціологічного підходу характеризують процес самовизначення щодо покоління в цілому як вступ його в життя. Вивчення цього процесу вони пов'язують з аналізом і урахуванням таких життєвих виборів, як вибір місця проживання, продовження освіти, вибір професії, які покладені в основу проведених соціологами досліджень. Такий підхід зводить самовизначення до визначення людиною свого місця в соціальній структурі, обмежує часові межі самовизначення тільки юнацьким віком.

Наступний підхід до розгляду проблеми самовизначення – професіологічний. Це найбільш розроблений аспект самовизначення, про що свідчить величезна кількість робіт філософів, соціологів, психологів і педагогів. Проблемою професійного самовизначення займалися такі вчені, як А. Асмолов, Л. Божович, В. Вавилов, А. Винокур, Є. Головаха, Н. Гейжан, А. Голомшток, К. Гуревич, І. Кон, С. Крягжде, Н. Пряжников, П. Шавир, А. Ценципер та ін. Варто зазначити, що більшість авторів досліджують вікові особливості формування професійного вибору (Л. Божович, А. Винокур, С. Крягжде та ін.). Професійний розвиток вони розглядають як стадії, розгорнуті в часі.

Методологічні основи психологічного підходу до розгляду проблеми самовизначення людини в соціальному середовищі закладені у вітчизняній психології працями С. Рубінштейна, який вважає, що самовизначення виступає як момент самодетермінації, оскільки в ньому відображається активна природа об'єктивного, тобто внутрішніх умов, крізь які переломлюються зовнішні впливи [12]. У вітчизняній «класичній» психології концепція самовизначення отримала подальший розвиток. Так, А. Петровський розглядає самовизначення в зв'язку зі своєю стратометричною концепцією колективу. Він вивчає так зване самовизначення особистості в групі, під яким розуміє «усвідомлення особистістю свободи діяти відповідно до ціннісних орієнтацій групи і у відносній незалежності від впливу групового тиску» [11, с. 133].

Більшість авторів вирішують проблему самовизначення особистості у віковому контексті: В. Барцалкіна, Л. Божович, І. Дубровіна, А. Мудрик, Д. Фельдштейн та ін. Так, Л. Божович звертається до проблеми самовизначення, характеризуючи соціальну ситуацію розвитку підлітків та старших школярів. Під самовизначенням вона розуміє «... вибір відомої життєвої дороги, пошук певного місця в громадському виробничому процесі,

остаточне включення себе в життя соціального цілого на основі визначення свого покликання і вибору своєї основної справи» [2, с. 368].

Деякі автори пов'язують самовизначення з ціннісно-сисловою сферою особистості. Наприклад, М. Гінзбург розглядає самовизначення разом з цінностями, з потребою формування смислової системи, в якій центральне місце займає проблема сенсу життя з орієнтацією на майбутнє. Слідом за М. Бахтінім і Л. Божович, М. Гінзбург вважає найважливішою характеристикою самовизначення його орієнтованість у майбутнє. У зв'язку з цим, вивчення проблеми самовизначення передбачає необхідність розгляду майбутнього, причому саме смислового майбутнього [5, с. 44].

Під самовизначенням науковець розуміє «змістовне конструювання людиною свого життєвого поля, що містить у собі сукупність індивідуальних життєвих сенсів і простір реальної дії» [5, с. 47]. Визначення себе як особистості має ціннісно-сисловою природу, тому успішне самовизначення характеризується наявністю досить широкого спектру особистісно значущих позитивних цінностей. Для І. Щендріка самовизначення постає як цілісний процес мотивоцілеутворень. Через мотиви і цілі діяльності проявляється система особистісних сенсів індивіда, яка складає основу особистості. На підставі залежності самовизначення від провідної діяльності І. Щендрік передбачає наявність різних його типів на різних етапах онтогенезу [14].

Таким чином, до моменту настання дорослості у людини формується певна впорядкована система типів самовизначення, яка реалізується в її життєвому виборі, особистісному самовизначенні. Особливості вибору при самовизначенні пов'язані з особливостями будови і функціонування ціннісної свідомості [14].

Як показав аналіз літератури з проблеми самовизначення, більшість авторів розглядають самовизначення як усвідомлення особистістю своїх можливостей, здібностей, потреб, бажань, інтересів, своїх щодо стійких характерологічних якостей, співвіднесення їх з вимогами, що пред'являються соціальною ситуацією, на основі чого здійснюється постановка цілей. Багато вітчизняних психологів підкреслюють активну роль самого суб'єкта діяльності, яка проявляється в цілепокладанні свого життя, в тому числі власного життєвого шляху.

Одним з перспективних, на наш погляд, підходів до розуміння самовизначення є підхід, що розробляється в контексті теорії психологічних систем [1]. Відповідно до цієї теорії, здатність особистості самовизначатися пов'язується, перш за все, з можливістю (здатністю) самостійно змінювати, формувати свій образ життя. Тобто самовизначення може трактуватися як «здатність приводити свій спосіб життя у відповідність з образом світу як цілісної і системно-сислової дійсності, якою є світ даної людини, в якому вона живе і діє» [1, с. 48]. Соціальні зміни, що відбуваються в мегаполісі, мають багатофакторний характер, на який впливають зміни середовища, економіки, культури, політичних інститутів. Як зазначає Н. Буравльова, соціальні зміни тісно пов'язані одна з одною, «... одне тягне за собою інше». Вона стверджує, що соціальним змінам піддаються всі соціальні об'єкти, від малих груп до глобального суспільства: «... соціальні об'єкти піддаються безперервним змінам і самі є не статичними сутностями, а процесами» [3, с.54]. В умовах постійних соціальних змін важливим є те, яким чином і наскільки відбувається адаптація індивідів і соціальних груп до цих змін.

Адаптація в даному значенні розглядається не просто як пристосування до нових умов життєдіяльності, не тільки як засвоєння заданих суспільством норм, правил поведінки, а як найважливіша умова взаємодії і виживання в новому соціальному середовищі.

Адаптація (нім. *Adaptation*, від лат. *Adaptatio, adaptare* – пристосування, пристосовувати) – це процес пристосування будови і функцій організмів і їх органів до умов середовища. Будь-яка адаптація і є результат, тобто конкретний історичний етап пристосувального процесу.

В межах концепції психології діяльності обґрунтовано поняття «адаптивність» як тенденція функціонування цілеспрямованої системи, що формується відповідністю між її цілями і досягається в процесі діяльності результатами (В. Петровський).

Психологічна адаптація – це процес психологічної включеності особистості в системи соціальних, соціально-психологічних і професійно-діяльнісних зв'язків і відносин, у виконання відповідних рольових функцій [6, с.53]. Психологічна адаптація людини здійснюється в різних сферах її життя і діяльності, відповідно до яких виокремлюють види психологічної адаптації:

- в соціальній сфері з усім різноманіттям її змістовних сторін і компонентів (моральних, політичних, правових та ін.) – соціальна адаптація особистості;

- в соціально-психологічній сфері, тобто в системах психологічних зв'язків і відносин особистості, включення її у виконання різних соціально-психологічних ролей – соціально-психологічна адаптація особистості;

- в сфері професійних, навчально-пізнавальних та інших діяльнісних зв'язків і відносин особистості – професійно-діялісна адаптація особистості;

- в сфері взаємозв'язків з середовищем – екологічна адаптація особистості.

Крім цього, визначають так звані системні види психологічної адаптації: професійну, сімейно-побутову, особистісно-дозвіллеву та ін. Вони є поєднанням названих вище видів психологічної адаптації.

Психологічна адаптація може проходити за такими напрямками [6, с.54]: зміна навколишнього середовища шляхом перебудови його очікувань від особистості, норм і цінностей відповідно до особистісних, за рахунок олюднення середовища в особистісному плані, підпорядкування його особистості та ін., тобто в цілому шляхом перетворення середовища і зниження рівня неузгодженості її з особистістю; перебудова функціональних систем, ціннісних орієнтацій та інтересів людини через пристосування людини до середовища, його цінностей, норм, правил та ін.; поєднання і гармонізація зазначених вище двох шляхів.

Як показали дослідження, адаптації людини сприяють або ускладнюють її особливості особистості в низці її підструктур. У зв'язку з цим людині як особистості властиво не тільки пристосовуватися до середовища, але і середовище пристосовувати до себе. «Пристосування – це зміна (часткова) внутрішнього середовища та поведінки відповідно до нових умов, а значить, і нових вимог зовнішнього середовища (скажімо, з громадською думкою). Пристосовування ж означає реалізацію внутрішнього потенціалу (можливостей) людини в процесі зміни зовнішніх умов з метою задоволення своїх потреб. Воно залежить від особливостей середовища і від

особливостей і можливостей особистості.

Таким чином, людині не тільки як природній істоті (*Homo sapiens*), а як особистості (*Homo socialis*) властива адаптація іншого роду – соціально-психологічна адаптація. Це не просте пристосування особистості до соціального середовища, а дієве прагнення до встановлення оптимальних взаємин із соціальним середовищем»[6, с. 113-114].

Під соціально-психологічною адаптацією в літературі розуміється «процес включення особистості у взаємодію з соціальним середовищем, що передбачає орієнтування в ньому, усвідомлення проблем, що виникають в ході цієї взаємодії, і знаходження шляхів їх вирішення, вибір найбільш адекватної стратегії для діяльності в даних умовах з метою досягнення відповідності між собою (своїми інтересами, потребами, можливостями) і соціальним середовищем» [6, с. 159].

Виходячи з даних визначень, ми можемо стверджувати, що основним регулятором процесу адаптації в соціальних, культурних, техногенних, природних умовах, що змінюються, виступає сама особистість. Тобто специфіка особистісних властивостей визначає характер перебігу адаптаційного процесу, і ці особливості формують його індивідуальний стиль. До них відносять: спрямованість особистості, провідні стратегії поведінки в конфліктах, локус-контроль, рівень тривожності, особливості рефлексії, специфіку мотиваційної та емоційної сфери.

Таким чином, говорячи про соціально-психологічну адаптацію, автори обґрунтовано акцентують увагу на зміні змісту в компонентах динамічних підструктур особистості: в ціннісних орієнтаціях; в «Я-концепції»; в психічних станах особистості. У випадках, коли адаптація розвивається успішно, формується адаптованість як складне психічне утворення, інтегративна якість особистості. У випадках неуспішної адаптації, коли людина не справляється з труднощами і вимогами нового навколишнього середовища, розвивається протилежний процес – дезадаптація, завершується дезадаптованістю – складним психічним утворенням, що виявляється в дисгармонійному розвитку змісту в тих чи інших компонентах і підструктурах особистості (неадекватність самооцінки, рівня домагань; гіпер- або гіпомотивація, негативні психічні стани та ін.).

### Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464с
3. Буравлева Н. А. Особенности психологической адаптации молодых специалистов дошкольных образовательных учреждений / Н. Буравлева, Е. А. Уралова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 53-55.
4. Галузяк В. М. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці / В. М. Галузяк, А. О. Давідчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 129-133.
5. Гинзбург М. Е. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Е. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. № 3. – С. 43-52.
6. Глоточкин А.Д. Социальная психология и практика (избранные публикации). / А. Д. Глоточкин. – Уфа, 2001.

7. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха – Киев: Наукова думка, 1988. – 142 с.
8. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984.– 252 с.
9. Кон И.С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
10. Краснорядцева О.М. Проблемы психологического обеспечения профессионального самоопределения в педагогическом вузе / О. М. Краснорядцева // Организационно-управленческие инновации в системе педагогического образования: Сборник статей. Барнаул, 1999. – 122 с.
11. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе / А. В. Петровский // Тез. докл. к 20-му Междунар. психол. конгр. – М., 1972. С. 149-154
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
13. Титма М.Х. Молодое поколение / М. Х. Титма.– М.: Мысль, 1975.– 196 с.
14. Щендрик И.Г. Самоопределение и ответственность в раннем юношеском возрасте / И. Г. Щендрик // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. – М., 1987. – С. 30-33.

## **ВПЛИВ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Дідиченко В. С.**

*В статті розглядається проблема формування здорового способу життя молодших школярів, охарактеризовано цінність народного досвіду виховання попередніх поколінь, розглянуті національні оздоровчі традиції та їх вплив на формування здорового способу життя підростаючого покоління.*

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, народні традиції, фізичне виховання.

## **THE INFLUENCE OF UKRAINIAN RITUALITY ON THE FORMATION OF A HEALTHY LIFE IN YOUNGER PUPILS**

**Didichenko V.**

*The article deals with the problem of forming a healthy way of life for younger students, describes the value of the people's experience of educating previous generations, examines national health traditions and their influence on the formation of a healthy lifestyle of the younger generation.*

**Keywords:** healthy lifestyle, ritual, physical education.

Нині актуальним є використання відроджуваних традицій української народності, формування на цій основі навичок здорового способу життя молодших школярів. Тому батькам і вчителям потрібно шукати фольклорні засоби впливу на дітей з метою виховання у них національної самосвідомості, людяності, культивування здорового способу життя.

На думку вчених (Е.С. Вільчковського, Г.В. Воробей, Є.Н. Приступи, М.Г. Стельмаховича та ін.), здоровий спосіб життя є невід'ємною частиною виховання підростаючих поколінь та стає повноцінним, коли ґрунтується на засадах народності. Актуальною проблемою науковці вважають пошук і

наукове обґрунтування таких засобів фізичного виховання, які б відповідали українському менталітету та сучасним педагогічним положенням. Тому підвищується роль сім'ї, родини, найближчого оточення, де дитина отримує основи розвитку як духовного, так і фізичного виховання.

Народна педагогіка, що накопичила оригінальні засоби формування здорового способу життя, спрямована на зміцнення здоров'я дитини, подовження працездатності, довголіття, вироблення позитивних вольових і моральних якостей. Велика кількість свідчень вітчизняних авторів доводять цінність суспільного досвіду виховання минулих поколінь, надійність і перевірність часом методів, прийомів, засобів впливу на особистість. Тому особливо актуальним у наш час стало відродження педагогічного досвіду попередніх поколінь, традицій, звичаїв, в основі яких закладена головна мета виховання українського народу – формування та розвиток фізично загартованих, сильних, стійких представників української нації [1]. У народній педагогіці чітко визначено мету фізичного виховання: зміцнення здоров'я і сприяння правильному фізичному розвитку; підготовка людини до фізичної праці та захисту Вітчизни; виховання таких необхідних життєвих якостей, як сила, витривалість, спритність, швидкість тощо [1].

Кожна людина прагне бути здоровою, спритною, витривалою. Усе це завжди було предметом постійного піклування народу. У народних прислів'ях, приказках, епосах, казках оспівується ідеал фізично загартованого, сміливого і сильного героя, людини-богатиря. Традиції та звичаї українського народу пропагують усі компоненти здорового способу життя, що засвідчує високу культуру, волю, силу духу наших батьків і прадідів. Важливими механізмами формування здорового способу життя є: санітарно-гігієнічні умови; засоби загартування; доцільний режим активної діяльності та відпочинку; раціональне харчування; оптимальний рівень рухової активності [1].

До традиційних засобів фізичного виховання українців можемо віднести невичерпні можливості народного фольклору. Саме твори усної народної творчості супроводжують людину від самого народження і впродовж усього життя. Метою використання цих творів є не тільки розважальна функція, яка, до речі, виконує важливу роль у плані щодо впливу на оптимістичний настрій дитини, сприяння створенню емоційного комфорту, а також ефективно стимулює нервову систему, розвиває вестибулярний апарат, загартовує організм, формує навички здорового способу життя та нескладних фізичних вправ, розвиває фізіологічні здібності дитини.

Український народ приділяв значну увагу зміцненню і збереженню здоров'я, сприяв запобіганню хворобам шляхом використання природних можливостей організму та навколишнього середовища. В аспекті формування здорового способу життя засобами українських традицій, їх трансформації в умовах сьогодення, особливого значення набувають такі форми спортивно-виховної роботи, як “Козацькі забави”, “Свято козацької слави” тощо. Не менш важливе місце у відродженні традицій формування здорового способу життя посідають релігійні свята, важливим чинником яких є не лише народні рухливі ігри, забави та розваги, а й цілий комплекс обрядовості, який спирається на духовні основи кожного. Відтак культурно-спортивні заходи, які використовуються в сучасному побуті, є поліфункціональними з урахуванням особливостей їх спрямування. Однією

з найважливіших функцій такого виду виховної роботи є збереження, відтворення і подальша трансформація національних традицій у формуванні здорового способу життя та культури рухової активності у щоденному побуті молодших школярів.

Особливе місце в українських традиційних підходах до формування здорового способу життя дітей належить фізичному загартуванню. До основних видів фізичного загартування можна віднести обливання водою, купання в річках, озерах, ходьбу босоніж, сухе та вологе обтирання ніг, використання цілющих можливостей сонця, повітря, лікарських рослин тощо. Так, наприклад, у багатьох регіонах України побутувало ритуальне дійство під назвою “топтати ряст”. Основною метою цього звичаю була профілактика застудних захворювань, внутрішня активізація можливостей функціонування організму, сприяння виробленню позитивних емоцій тощо.

З метою здійснення нормального фізичного розвитку дитини етнопедagogіка звертала увагу на необхідність дотримання режиму дня, харчування та сну, рівномірного чергування роботи й відпочинку.

Таким чином, формування здорового способу життя дітей (валеологічні традиції) засобами українських народних традицій є теоретичним і практичним досвідом, системою ідеалів, прагнень, знань, установок, правил поведінки та принципів, сукупністю поглядів і звичок українців, що склалися історично й перманентно передаються, закріплюючи й відтворюючи в нових поколіннях навички здорового способу життя задля збереження та зміцнення здоров'я. Важливим засобом конкретизації народних традицій, а також способом їх передачі є усна народна творчість, де зафіксовано виховний ідеал здорової особистості українців, закумуляовано їх соціальний досвід щодо умов і способів збереження і зміцнення здоров'я людини, окреслено певний алгоритм формування її здорового способу життя [3; 4].

Народні традиції як засіб формування здорового способу життя закріплювалися і передавалися наступним поколінням також у різноманітних звичаях, обрядах, святах, органічно вплетених у повсякденно-побутову життєдіяльність сім'ї, родини, громади й цілісну структуру народного календаря. Важливими засобами виховання здорового способу життя були рухливі ігри, забави, розваги, танці, що є систематичними елементами народних традицій. Як бачимо, народна педагогіка послідовно обстоює здоровий спосіб життя як один з основних компонентів гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Отже, значення здорового способу життя в народній педагогіці зумовлюється його вагомим внеском у зміцнення здоров'я учнів початкових класів, їхній фізичний розвиток і збільшення рухової активності.

### **Література**

1. Бібік Н.М. Основи здоров'я. Підручник для 3 класу / Н.М. Бібік. – Київ: Навчальна книга, 2003. – 111с.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу / О.Воропай.– К.: Оберіг, 1991.– 440 с.
3. Стельмахович М.Г. Вибрані педагогічні твори. У двох томах: Українська етнопедagogіка Т.І. / За заг. ред. Л.Калуської. – Івано-Франківськ – Коломия: Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 2012. – 520 с.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – Київ: ІЗМН, 1997. – 232 с.

## АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ І ГРУПОВИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Добровольська Р. О.

*Освітні процеси, що відбуваються в Україні нині, вимагають підвищення рівня підготовки висококваліфікованих педагогів різного профілю. Застосування активних форм навчання у викладанні фахових і загальнопедагогічних дисциплін зумовлено низкою причин: студенти мають не тільки одержати певні знання, а й уміти застосовувати їх у конкретній практичній ситуації. Інтегративний характер інтерактивного навчання, котре вбирає в себе елементи багатьох інновацій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної, самостійної, комунікативної діяльності на основі посиленої міжособистісної взаємодії, характеризує його як інноваційний процес і визначає основний напрям педагогічних трансформацій.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології, вчитель музичного мистецтва, методи і форми навчання, навчальна діяльність, активні форми навчання.

## ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY THROUGH THE USE OF INTERACTIVE METHODS AND GROUP FORMS OF LEARNING ORGANIZATION

Dobrovolska R.

*The educational processes taking place in Ukraine nowadays require increasing the level of training of highly qualified teachers of different profiles. The use of active forms of teaching in the teaching of professional and general pedagogical disciplines is due to a number of reasons: students must not only acquire certain knowledge, but also be able to apply them in a specific practical situation. The integrative nature of interactive learning, which incorporates elements of many innovations aimed at activating educational, cognitive, independent, communicative activity on the basis of enhanced interpersonal interaction, characterizes it as an innovative process and defines the main direction of pedagogical transformations.*

**Keywords:** interactive technologies, music art teacher, teaching methods and forms, educational activity, active forms of learning.

Нині в Україні склалися об'єктивні передумови для якісного прориву до нових технологій навчання. Необхідність зміни звичних засобів діяльності викладача в умовах, до прикладу, інтеграції освіти, науки й виробництва, інформатизації навчання є об'єктивним чинником виникнення потреби в науковому обґрунтуванні цих змін. Методи активного навчання ставлять за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, котрий сам шукає шляхи й засоби вирішення проблем.

Накопичений уже нині в Україні та за кордоном досвід засвідчує, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це виявляється в необхідності: аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; самостійно знаходити можливі ресурси для



вирішення проблеми; виробляти стратегію досягнення цілей та планувати конкретні дії; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власні погляди, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і їхнє переживання; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати вміння проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих задумів [5, с. 69].

Український науковець І. Луцик визначає поняття «інтерактивне навчання» як таку організацію навчального процесу, що має проблемно-пошукову природу, здійснюється за допомогою засобів комунікації та базується на спільній діяльності, за якої педагог знаходиться в позиції фасилітатора, а студенти активно взаємодіють між собою та викладачем. Під методами інтерактивного навчання науковець розуміє такі методи, які зумовлюють активну взаємодію суб'єкта навчання з навчальним середовищем із метою досягнення визначених дидактичних результатів [6, с. 20].

Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), в якому і викладач, і студенти є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі організатора навчання, координатора роботи груп. Інтерактивні технології навчання найбільш відповідають особистісно орієнтованому підходу в освітньому процесі. Під час застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології найбільше сприяють формуванню в студентів практичних умінь і навичок, виробленню їхніх власних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні, сприяють розвитку соціальної та громадянської компетентності [4, с. 18]. Інтерактивне навчання – це активна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямована на організацію їхньої співпраці, за якої кожен студент має можливість самореалізуватися, набути потрібного досвіду і професійної спроможності. Впровадження інтерактивного навчання змінює спосіб набуття нових знань і формування фахових компетентностей, створює сприятливі умови для розвитку самостійності студентів, сприяє розвитку їхньої креативності [9, с. 4].

Впровадження сучасних інтерактивних інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальний процес сприяє налагодженню співпраці викладача та студента. Створюються умови, коли, з одного боку, студент стає помічником викладача в розробленні тих чи інших навчальних, організаційно-методичних або науково-дослідницьких матеріалів, а з іншого боку, викладач спрямовує самостійну діяльність студентів, стає «режисером» навчання, здатним розвивати кращі якості студента як майбутнього фахівця вищої кваліфікації. Мотивація студента до самостійної роботи зростає, якщо він впевнений, що результати його співпраці з викладачем будуть враховані в тому чи іншому вигляді в навчанні або

дослідницькій діяльності. В спілкуванні студент вчиться думати, визначати головне, логічно висловлюватися, вчиться творчої діяльності. В співпраці зі студентом викладач визначає, що саме гальмує самостійну роботу студентів та відпрацьовує зі студентами шляхи підвищення її ефективності. В цій співпраці авторитарна система стосунків змінює вектор, навчання стає більш демократичним і гуманним. Усувається можливість виникнення конфліктних ситуацій, утверджуються толерантні відносини між суб'єктами навчання. Особистість викладача часто стає мотиваційним чинником в інтенсифікації навчальної роботи і, в першу чергу, самостійній. Викладач може бути прикладом для студента як професіонал, творча особистість, що здатна захопити студента дослідницькою роботою, допомогти йому розкрити свій творчий потенціал.

Застосування інтерактивної моделі передбачає моделювання різних життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми. Зникає домінування якогось учасника навчального процесу або якоїсь ідеї і з об'єкту впливу студент перетворюється на суб'єкт взаємодії, він сам бере активну участь у навчанні, враховуючи свої індивідуальні можливості.

Однією активних форм навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є евристична бесіда. Евристична бесіда – це метод навчання, за якого студенти у перебігу бесіди, старанно підготовленої викладачем, власноруч доходять запланованих висновків. Виокремлюють такі головні особливості методу евристичної бесіди: знання не пропонуються у готовому вигляді, а їх треба здобувати самостійно; викладач організовує не повідомлення чи виклад знань, а їх пошук за допомогою різних засобів; студенти самостійно доходять висновків під керівництвом викладача. Від постановки питання викладач, в евристичній бесіді, веде студентів до порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, знаходження правильної відповіді і, нарешті, до встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень [3, с. 183].

Щоб успішно розвивати пізнавальні процеси в навчальній діяльності, необхідно шукати більш сучасні засоби й методи навчання. Використання комп'ютера з його величезними універсальними можливостями і буде одним із таких засобів.

Застосування комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Інформаційна технологія навчання – це процес підготовки і передавання інформації засобами комп'ютерної техніки.

Мультимедійна форма представлення навчальної інформації найбільш актуальна на сьогоднішній день у зв'язку з комп'ютеризацією навчання. З метою розвитку особистості потрібна інша методика представлення навчального матеріалу: вона має сприяти розвитку мислення і пізнавальної активності, забезпечувати індивідуальну траєкторію навчання. В цьому контексті наочність вимагає безперервної присутності викладача, або безпосередньо керуючи сприйняттям і переробленням інформації, або віртуально – через організацію й структуру навчального матеріалу з урахуванням психологічних особливостей сприйняття комп'ютерної інформації [2].

Найбільш доступним засобом для створення власних комп'ютерних навчальних продуктів є програма PowerPoint – майстер створення презентацій. Викладач може перетворити презентацію в захоплюючий спосіб залучення студентів в освітню діяльність. Причому презентація може стати своєрідним планом заняття, його логічною структурою, тобто може бути використана на будь-якому етапі заняття або на будь-якому виді заняття, будь то: вивчення нового матеріалу або закріплення, контроль знань або домашнє завдання тощо [1, с. 150].

Дискусія – це метод навчання, який базується на обміні думками з певної проблеми. Точка зору, яку виражає студент у дискусії, може як відображати його власну думку, так і спиратися на думки інших осіб. Вдало проведена дискусія має велику виховну та навчальну цінність, адже вона вчить більш глибокому розумінню проблеми, вмінню захищати свою позицію та рахуватися з думками і точкою зору інших людей.

Дискусія є одним із видів міжособистісного спілкування, а ця діяльність є провідною в сучасному освітньому процесі. Одне з головних значень дискусії – не стільки всебічне і глибоке вирішення проблеми, скільки спонукання учасників замислитися над нею, і тим самим самоздійснити перегляд своїх переконань і уявлень, уточнити і визначити свою позицію, навчитися аргументовано відстоювати власну точку зору і в той самий час усвідомлювати право інших мати свій погляд на обговорювану тему, бути індивідуальністю [7].

Є три джерела знань: слово, наочність, практика. Активні методи навчання – це такі методи навчання, за яких діяльність майбутнього вчителя музики носить продуктивний, творчий, пошуковий характер. До активних методів навчання відносять ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, вирішення проблемних завдань, навчання за алгоритмом, мозкову атаку, позаконтекстні операції з поняттями тощо.

Мозкова атака від англійського (brain storm) – мозковий штурм – методика стимуляції творчої активності та продуктивності для розв'язання проблеми. «Мозкова атака» – це метод розв'язання невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їх відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкової атаки можна використати в різних формах діяльності: у роботах малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч [8].

Ділова гра – метод пошуку рішень у змодельованій проблемній ситуації. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників із метою вироблення у них навичок прийняття рішень у стандартних та нестандартних ситуаціях, а також як засіб тестування здібностей. Вона є «засобом і методом підготовки й адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів», методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є моделювання реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та між групове спілкування, пошук оптимального

рішення для досягнення сформульованої на початку гри мети [10, с. 198-199].

Нині активно розробляються напрями в педагогіці, що використовують приховані можливості студентів: суггестопедія та кібернетико-суггестопедія – навчання засобами навіювання; гіпнопедія – навчання у вісні; фармакопедія – навчання за допомогою фармацевтичних засобів. Досягнуто певних результатів у їх застосуванні в навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва. Психологічна допомога має індивідуалізованість своєї спрямованості та базується на глибокому проникненні в особистість людини. Нині є основні напрями психо-корекційної роботи: це аутотренінг і груповий тренінг.

Аналіз наукових літературних джерел свідчить про те, що науковці, педагоги та дослідники освітніх інновацій визнають навчальний тренінг одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Серед різноманіття дисциплін підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному ЗВО важливе місце займають спеціальні дисципліни, що забезпечують освоєння профілю «Музична освіта». Це комплекс історичних і теоретико-практичних дисциплін, освоєння яких дозволить випускнику реалізувати себе в якості педагога-музиканта як вихователя, просвітителя, вчителя. Оскільки музично-педагогічну освіту поєднують різні форми роботи зі студентами – групові, індивідуальні (в цьому їх особливість), зміст і спрямованість професійної підготовки вимагає поєднання й органічної єдності традиційних та інноваційних методів. У їх числі – інтерактивні методи. У курсах теоретичних дисциплін доцільно використовувати метод проектів, презентації й інші методи. Одна з особливостей підготовки учителів музики в системі вищої освіти – великий обсяг годин, пропонує для освоєння дисциплін в різних формах навчальної роботи. Тому крім традиційних форм і видів навчальної роботи студентів – аналіз, конспектування та реферування основних і додаткових джерел, рекомендованих в рамках дисциплін, виконання різних навчальних завдань, доцільно залучення інтерактивних методів.

### **Література**

1. Абашина Н. С. Розвиток ключових життєвих компетенцій через метод проектів / Абашина Н. С. // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-орієнтований збірник / керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С. М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І. Г. Єрмаков.– Київ: Департамент, 2003.- С. 257-258.
2. Батуніна В. П. Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання / Батуніна В. П. // Пошуки і знахідки. Серія: фізико-математичні науки. - 2010. - Вип. 1. - С. 150–152.
3. Бондар Т. А. Евристична бесіда як метод проблемно-розвиваючого навчання / Бондар Т. А. // Освітньої діяльності та розвиток педагогічної майстерності : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 31 січ. 2013 р. / ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» ; редкол.: А. М. Колот, О. І. Олексюк, Т. В. Гуть. – Київ : КНЕУ, 2013. - С. 183–184.
4. Комкова О. А. Інновації у викладанні математики на заняттях у коледжі / Комкова О. А. // Збірник виступів учасників Першої науково-практичної конференції педагогічних працівників навчальних закладів Одеської області теми: «Використання

- інноваційних технологій в освітньому просторі».– Київ: Філія «Білгород-Дністровський економіко-правовий коледж» Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2018.– С. 66-69.
5. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи / Лалак Н. В. // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». - 2011. - Вип. 20. - С. 69–70.
6. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Луцик І. Г. – Кривий Ріг, 2011. - 20 с.
7. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних дискусій : навч.-метод. посібник / за ред. О. І. Кадикало. - Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. - 20 с.
8. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія / Рижиков В. С. – Херсон : Вид-во «Айлан», 2010. - 280 с.
9. Тягай І. М. Форми інтерактивного навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тягай І. М. - Київ, 2017. - 272 с.
10. Юдова-Романова К. Ділові ігри як метод інтерактивного навчання в процесі підготовки бакалаврів театрального мистецтва: випуск нової постановки / Юдова-Романова К. // Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К.Карпенка-Карого.- 2015.- Вип. 16.- С. 198-212.

## **ВИХОВАННЯ ПОВАГИ ДО СУДОВОЇ ВЛАДИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Дорошук М. Г.**

*Розглядаються педагогічні умови виховання поваги до судової влади в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.*

***Ключові слова:** правове виховання, старшокласники, судова влада.*

## **EDUCATION OF RESPECT FOR JUDICIAL AUTHORITIES IN PUPILS OF THE HIGHER CLASSES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

**Doroshuk M.**

*The pedagogical conditions of cultivating respect for the judiciary in the upper secondary school students are considered.*

***Keywords:** legal education, high school students, the judiciary.*

Розбудова української держави на засадах демократії та права вимагає перегляду й переосмислення завдань виховної роботи в сучасній школі з урахуванням соціального замовлення та процесів європейської інтеграції. Вибір державою прогресивного вектору, зорієнтованого на найвищі цінності людської спільноти, дає підстави говорити про нові завдання та цілі сучасного виховання. Особливо актуальні зазначені тенденції для процесу організації та реалізації завдань правового виховання. Повага до судової влади – це невід’ємна складова поваги до державної влади загалом та до суб’єктів, що здійснюють правосуддя на професійній основі, зокрема. З

огляду на процеси, які нині відбуваються у вітчизняному політикумі, і зважаючи на те, що юнаки і молоді завжди перебувають в авангарді соціальних перетворень, проблема виховання поваги до судової влади саме в молодого покоління виявляється надзвичайно актуальною.

Дослідження у сфері взаємодії громадян та судової влади вже неодноразово здійснювалися в Україні, проте вони провадилися в площині і за допомогою інструментів таких наук, як соціологія, психологія, політологія. Ці дослідження стосувалися, головним чином, сприйняття громадянами судової системи взагалі, її відкритості/закритості, рівня обізнаності громадян щодо діяльності та функцій судової влади. Зокрема, вказані питання знайшли своє відображення в працях таких вчених та практиків, як О.Б. Абросімова, О.С. Денісова, О.І. Євтушенко, В.М. Лебедев, І.Є. Марочкін, С.В. Праскова, С.В. Прилуцький, О.М. Овчаренко, О.Б. Прокопенко, А.В. Смирнов та інших. Загальнотеоретичні питання виховання поваги до судової влади відображені в роботах деяких зарубіжних дослідників: Д. Каріло, Р. Котерела, С. Лукаса, А. Вотсона, Р. Вільямса, К. Клакхона, А. Кробера, Л. Вайта, В. Хевіланда та ін. [2, с.45]. Разом із тим, комплексного вивчення питання виховання поваги молодих поколінь до судової влади у контексті педагогічної науки до сьогодні в Україні не здійснювалося.

Мета нашої статті – визначити педагогічні умови виховання у старшокласників поваги до судової влади.

Традиційно вважається, що порівняно із законодавчою та виконавчою гілками державної влади, особистість має найменший вплив на судову владу. Адже законодавча влада видає закони в інтересах народу, а виконавча влада займається їх реалізацією. Визнання, дотримання і захист прав людини та громадянина – це обов'язок держави, який може бути реалізований передусім через діяльність судової влади. Доволі низький рівень обізнаності та інформованості громадян щодо судочинства як особливого правового механізму, а також усталений стереотип сприйняття судової влади як «останньої» у трійці державної влади, суттєво ускладнює процедуру взаємовпливу між особистістю – через громадську думку – та владою, а між тим, становлення незалежної та дієвої судової влади в Україні не зможе відбутися без прямої та активної ролі суспільства, зокрема молоді та юнацтва [1].

Разом із тим, правове виховання, що реалізується в умовах закладів освіти, зокрема закладів загальної середньої освіти, у певних традиційних формах, не акцентоване на проблемі формування в сучасній молоді поваги до судової влади як окремого напрямку реалізації завдань формування правової і громадянської культури особистості загалом. Аналізуючи наукові дослідження і практичний досвід правового виховання у закладах освіти України, нами виявлено суперечності між: нагальною затребуваністю суспільства у вихованні в молодого покоління поваги до судової влади і недостатньою увагою до цього аспекту правової і громадянської культури особистості в закладах загальної середньої освіти; необхідністю використання широкого арсеналу сучасних форм, методів, прийомів і засобів виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, орієнтованих на виховання поваги до судової влади як складової правової культури та свідомості старшокласників і традиційною практикою використання формальних підходів, що забезпечують формування обізнаності про

призначення судової гілки влади й ціннісного ставлення до її діяльності.

У ході аналізу психолого-педагогічної та соціально-політичної, юридичної та філософської літератури ми припустили, що повага до судової влади, сформована в молодих людей ще зі шкільної лави, стає ключовим елементом правової культури особистості і громадянської свідомості, уможливаючи в майбутньому ефективне виконання широкого спектру соціальних ролей і компетентність щодо захисту власних прав і свобод. З огляду на це, припускаємо, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність виховання поваги до судової влади в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти є: розвиток знань щодо ролі і функцій судової влади в демократичних суспільствах; демонстрування учням цінностей верховенства права і справедливості судових рішень на реальних життєвих прикладах; формування довіри юних громадян до судової влади через практику громадянського діалогу; формування правового поля в закладі загальної середньої освіти, що забезпечує можливість кожному учневі реалізувати власну позицію суб'єкта у навчальній і позанавчальній діяльності [3]. З огляду на сказане, нам необхідно було виявити особливості і визначити зміст процесу правового виховання старшокласників, спрямованого на формування поваги до судової влади.

У юридичній науці правове виховання визначається як окремий, самостійний вид діяльності держави з метою поширення поглядів про правопорядок, розглядається як складовий компонент ідеології. З погляду юриспруденції, правове виховання має конкретно-історичний характер, несе в собі відмінні риси, запити епохи, відображає рівень розвитку суспільства і держави. Основною метою правового виховання є формування правової свідомості і поведінки особистості, поваги до судочинства, до верховенства права, усвідомлення власних юридичних прав та обов'язків. У психології правове виховання трактується як діяльність з формування в молодого покоління поваги до закону, культури, суспільства та його інститутів, активного і свідомого дотримання людиною норм моралі, розвитку громадянської відповідальності і активності, правової культури, морально-правових почуттів.

У педагогіці поняття «правове виховання» визначається як цілеспрямована, систематична взаємодія з особистістю, скерована на формування правової свідомості, вироблення навиків і звичок правомірної поведінки. Правове виховання, забезпечуючи знання основ правового регулювання певних відносин, одночасно сприяє глибокому розумінню ролі права в житті нашого суспільства. Воно являє собою цілеспрямований і керований процес, який включає в себе озброєння молоді правовими знаннями, перетворення таких знань на особистісні переконання школярів і формування на цій основі відповідального ставлення до власних вчинків, поведінки – як в реальному, так і у віртуальному світі. Правове виховання старшокласників стає ключовою умовою формування в молоді поваги до судової влади, чинником убезпечення юнаків і дівчат від негативних учинків, наслідки яких можуть бути неочевидними і віддаленими. За допомогою правового виховання відбувається формування необхідної системи знань з питань держави і права, становлення поваги до всіх гілок влади, зокрема судової, прищеплення навиків правомірної поведінки; виховання активної громадянської позиції; формування потреби і вміння активно захищати в

рамках закону інтереси і права, як власні, так інтереси і права інших громадян. Ефективність правового виховання визначається тим, наскільки особистість засвоїла правові знання, чи сформовані в неї відповідні емоційні реакції на порушення норм закону, чи вироблені стійкі звички правомірної поведінки, а правові приписи усвідомлені і сприйняті як особистісно значущі.

Напрямом подальших наукових пошуків у сфері правового виховання старшокласників може стати визначення педагогічних умов, що визначають ефективність виховання поваги до судової влади в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

### Література

1. Овсяннікова О. Професійна етика суддів та працівників суду як чинник, що впливає на формування громадської думки / О. Овсяннікова // Підприємництво, господарство і право. – 2016. – № 8. – С. 196-200.
2. Основы права: учебник / Под ред. В. В. Лазарева. – М., 2004. – 429 с.
3. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву [Текст] / Е. А. Певцова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

## ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АВТОРИТЕТУ

Дубова В. В.

*Розкривається ролі значення творчих здібностей у педагогічній діяльності та формуванні авторитету вчителя.*

**Ключові слова:** творча діяльність, творчі дібності, педагогічний авторитет.

## CREATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER AS A FACTOR OF FORMATION OF PEDAGOGICAL AUTHORITY

Dubova V.

*The role of meaning of creative abilities in pedagogical activity and formation of teacher authority is revealed.*

**Keywords:** creative activity, creative abilities, pedagogical authority.

Педагогічна діяльність є творчою за своєю сутністю. Учитель постійно потрапляє в нестандартні ситуації, що вимагає від нього креативності, здатності вирішувати нові проблеми, ефективно застосовувати наявний досвід у нових умовах, модернізувати відомі методи і прийоми виховання, імпровізувати на основі точного знання, компетентного розрахунку та розвиненої інтуїції, вміти бачити різні варіанти вирішення однієї і тієї ж проблеми, трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії. Творчий вчитель – це вчитель із рисами винахідника, який намагається зацікавити учнів, заохотити їх до повного розкриття накопичених знань, вражень, навчити використовувати елементи власної інтерпретації, що вирізняється неповторністю. Такий учитель водночас характеризується високою психологічною культурою, основними рисами якої є: здатність розуміти інших людей, уміння адекватно



емоційно реагувати на їхній психологічний вплив. Можна сказати, що педагогічна творчість учителя характеризується внесенням у навчально-виховну діяльність тих чи інших методичних модифікацій, раціоналізацією прийомів і методів навчання та виховання [4].

Креативність, захопленість, схильність творчого перетворення дійсності є важливим показниками особистісної зрілості вчителя [3]. Тільки ті вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто передавачами інформації, а свого роду каталізаторами особистісного зростання учнів.

Ш.О. Амонашвілі дає визначення творчої особистості, яке, на нашу думку, найповніше відображає особливості цього поняття. Він пише, що творча особистість є таким типом особистості, для якої характерна стійка спрямованість високого рівня на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально та особистісно значимих творчих результатів в одному чи багатьох видах діяльності [1].

Справедливо вважається, що однією із найважливіших якостей педагога як творчої особистості є дуже високий рівень емпатії. Чим вищі здібності педагога до співчуття, співпереживання, врешті, до співтворчості, тим вищими є професійно-творчі результати його діяльності.

Мають, найбільш значимою якістю творчої особистості вчителя можна вважати педагогічний такт – засіб впливу вчителя на учнів, професійну якість вчителя. Це і міра продуктивного спілкування вчителя та учнів, що сприяє підтриманню морально-психологічного клімату, а також елемент справжньої культури педагогічної праці. У тактовного педагога, як стверджує Л.В. Третякова, поведінка ґрунтується на любові до учнів, довірі, повазі, щирості, відсутності лицемірства у словах та діях, на вмінні орієнтуватися та виходити з моральних норм та принципів у будь-яких життєвих обставинах. Лише за таких умов вчитель зростає духовно сам і виховує духовність своїх учнів [5]. Набуття педагогічного такту – одна з найважливіших умов оволодіння майстерністю, педагогічною технікою, творчістю.

Ґрунтовну характеристику педагогічному такту, його значення для творчості вчителя розкриває Ю.Гладун. У педагогічному такті виявляється моральне ставлення вчителя до учнів, коли вчитель уміє бути вище дріб'язкового, випадкового (образ, поганого настрою), терплячим та наполегливим, виявляє повагу до учнів, проте без зайвої ласкавості, з серйозністю без педантизму. Будь-який вияв почуттів вчителя до учнів – і радість, і незадоволення, і гумор, і гнів – за наявності педагогічного такту є позитивним елементом педагогічного впливу. Поведінка вчителя, яка ігнорує педагогічний такт (нетерпимість, зайва роздратованість, надмірна іронія, сарказм, прагнення принизити гідність), завдає шкоди стосункам учителя та учнів, знижує рівень навчально-виховної роботи в цілому. Вияв тактовності у поведінці вчителя – результат виховання, самовиховання, самоконтролю, самоуправління [4]. Ми вважаємо, що педагогічний такт – це одна з основ педагогічної діяльності вчителя.

І ще однією важливою якістю, на наш погляд, має бути наділений творчий вчитель. Це справедливість – своєрідна міра об'єктивності вчителя,

його доброти, принциповості, що виявляється в його оцінках учинків учнів, їх ставлення до навчання, до праці тощо. Справедливий учитель – це найвища похвала педагогові; у ній висловлені повага, визнання розуму та людяності, доброти та принциповості, єдності особистісних та ділових якостей.

Від творчих здібностей і компетентності вчителя значною мірою залежить формування його авторитету. Авторитет педагога є тим особистісним чинником, який спонукає школярів дослухатися до його думок і порад, довіряти його настановам, приймати його цінності й переконання, наслідувати його поведінку. Від авторитету вчителя суттєво залежить ефективність застосування у виховному процесі таких методів, як приклад, навіювання і переконування. Навіть найрозумніші аргументи, висловлені неавторитетним вчителем, втрачають свою силу і не сприймаються учнями [6, с. 35].

В основі педагогічного авторитету лежать певні якості і здібності. Індивідуальні якості педагога, проявляючись у його стилі спілкування і діяльності, певним чином співвідносяться з еталонними уявленнями, цінностями та потребами учнів, викликаючи з їх боку певне емоційне ставлення. Таким чином, авторитет учителя визначається потребами і ціннісними орієнтаціями учнів, які його сприймають та оцінюють, не меншою мірою, ніж якостями самого вчителя [2].

Варто зазначити, що творчий учитель повинен бути дослідником. Сучасний рівень знань, творча цілеспрямованість та методична грамотність – ось те, що дозволяє потенційним можливостям перетворитися на дійсність, а саме дозволяє вчителю, який добре, творчо працює, стати дослідником [4].

На основі аналізу наукових джерел до важливих елементів творчості вчителя можна віднести такі: творче самопочуття, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, творча уява, мистецтво спілкування [5]. Однак творчий характер педагогічної діяльності не можна звести лише до вирішення педагогічних завдань, оскільки у творчій діяльності в єдності виявляються пізнавальний, емоційно-вольовий компоненти особистості та компонент мотиваційних потреб. Проте вирішення спеціально підібраних завдань, спрямованих на розвиток структурних компонентів творчого мислення (постановка мети; аналіз, що вимагає долання перешкод, установок, стереотипів; пошук варіантів вирішення; класифікація та оцінка тощо), є головним фактором та найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості вчителя, який формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних та предметних знань, нових ідей, умінь та навичок, що дозволяють знаходити і приймати оригінальні рішення, нові форми та методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. Лише ерудований учитель, який має спеціальну підготовку, на основі глибокого аналізу ситуацій, що виникають, та усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви та мисленнєвого експерименту здатний знайти нові оригінальні шляхи та способи її вирішення. Досвід переконує, що творчість приходить тоді і тільки до тих, хто відповідально ставиться до праці, постійно прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань та вивчення досвіду кращих учителів.

Можна сказати, що творча педагогічна діяльність учителя на заняттях – це шляхи здійснення творчого задуму і самого процесу його реалізації, оскільки вони перебувають у нерозривному зв'язку. Це, перш за все, індивідуальна педагогічна концепція, наявність власного педагогічного бачення, педагогічно обґрунтований вибір методично доцільних засобів, методів та дій. Вибір педагогічних засобів – не випадковий, він ґрунтується не лише на підручниках, посібниках та рекомендаціях, а на живій педагогічній дійсності, отже, обов'язково потребує творчих перетворень, сенс яких – не просто використати відомі прийоми у певних обставинах, а на основі їх взаємовпливу відкрити свої власні прийоми, необхідні саме тут і зараз [1].

У творчого вчителя учні точно знають мету кожного заняття і прагнуть її досягти, отримують не лише ті знання, які можуть знайти в різних матеріалах, але і багато додаткових, пов'язаних із їхнім життям, із навколишньою дійсністю. Їм цікаво вчитися, вони вміють працювати самостійно, отримують велику насолоду від розумової діяльності.

Серед педагогічних умов творчої педагогічної діяльності виокремлюють: *зовнішні* (багатий викладацький досвід; теоретична та методична підготовленість учителя; широта його світогляду; висока загальна культура; психолого-педагогічна грамотність; уміння забезпечити морально-психологічний комфорт на уроці та в позаурочній діяльності учнів, творчий «настрій», вміння стимулювати навчальну діяльність, формувати позитивні мотиви навчально-пізнавальної діяльності, націлювати на свідому самоосвіту, передбачати результати своєї викладацької діяльності, планувати матеріал, його подання, структуру); *внутрішні* (мотивація навчання; наявність опорних знань, умінь та навичок; психофізіологічні особливості студента), що забезпечують попередню практичну готовність майбутніх учителів до роботи над собою [4].

Надзвичайно важливим моментом є те, що особливістю педагогічної творчості є співтворчість учителя і учнів як спосіб розвитку її учасників, їх самосвідомості. Співтворчість ми будемо розглядати як педагогіку співпраці, самостійної творчості вчителя та учнів, в основі якої – засвоєння учнями методів діяльності через вирішення творчих завдань. Співтворчість вчителя і учнів забезпечує соціальну адаптацію останніх, розширюючи та поглиблюючи їхні відносини з навколишнім світом та людьми, стимулює інтерес до самоосвіти та потребу у самовихованні, розвиває індивідуальний творчий стиль життєдіяльності. Без постійної співтворчості з учнями продуктивний педагогічний процес неможливий. Найбільш оригінальні рішення, за словами Л.В. Третякової, дають педагогічний ефект лише в тому випадку, якщо спираються на співтворчість учнів. Вчитель повинен уміти керувати пізнавальним і моральним пошуком учня, викликати на співтворчість, організувати її, створити умови для її розвитку [5].

У формуванні творчих суб'єкт-суб'єктних відносин вчителя з учнями важливо дотримуватися таких правил: постійно розвивати власні творчі здібності та педагогічну майстерність; дотримуватися демократичного стилю спілкування з учнями; постійно шукати умови, засоби для розвитку творчих здібностей і якостей учнів; вести спільні пошуки нових ідей, обговорювати оригінальні методи вирішення творчих завдань; постійно залучати учнів до вирішення наукових проблем, які є особисто

значущими для вчителя, бачити в учнях своїх найближчих помічників.

Для саморозвитку вчителя велике значення має рівень сформованості самооцінки, самоаналізу та самоосвіти. Процес самоосвіти вчителя як складової його безперервної освіти передбачає досягнення трьох взаємопов'язаних цілей: компенсації недоліків отриманої освіти; адаптації до мінливих умов; забезпечення безперервного розвитку творчого потенціалу особистості. Вчитель обов'язково повинен прагнути до особистісно-професійного саморозвитку, до розвитку творчих здібностей. Творчий саморозвиток особистості вчителя, за словами Ю. Гладуна, – це інтегративна характеристика його процесів «самості», серед яких системоутворювальними компонентами постають самопізнання, творче самовизначення, самоуправління та творча самореалізація у професійному становленні. Щоб стимулювати роздуми про себе, свої цілі, ціннісні орієнтації, творчі здібності, професійну майстерність, особистісні якості, вчителю необхідно подивитися на себе з позиції минулого, сучасного та майбутнього. Лише порівняльний аналіз дає змогу зробити висновок про те, в якому напрямку відбувається саморозвиток [4]. Лише особистість, яка постійно розвивається та удосконалюється може виховати особистість, що прагне до самовиховання та досконалості.

### Література

1. Амонашвілі Ш. А. Умови, які допомагають підняти авторитет учителя / Ш. А. Амонашвілі // Завуч. – 2005. – Лют.(№4). – С. 7–8.
2. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.
3. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
4. Гладун Ю. Авторитет педагога і сучасна освіта / Ю. Гладун // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2013. – № 12. – С. 29-31.
5. Третьякова Л. В. Авторитет педагога в становленні особистості учнів / Л. В. Третьякова // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 11. – С. 18–24.
6. Холковська І. Л. Проблема формування авторитету класного керівника / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 35-42.

## ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ РЕФЛЕКСИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КОМУНІКАТИВНОГО АСПЕКТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дячинський Р. В.

*У статті розглядаються методичні шляхи формування у студентів рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: рефлексія, рефлексивна позиція, комунікативний аспект педагогічної діяльності.*

## FORMATION IN STUDENTS OF REFLEXIVE ATTITUDE TO THE COMMUNICATIVE ASPECT OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Diachynskiy R.

*The article discusses the methodical ways of forming students' reflective attitude to the communicative aspect of pedagogical activity.*

**Keywords:** reflection, reflective position, communicative aspect of pedagogical activity.

Обґрунтування можливостей і засобів оволодіння своєю поведінкою взагалі та комунікативною, зокрема, з необхідністю виводить нас на проблему рефлексії. Рефлексія як правило трактується як форма самосвідомості, форма теоретичної діяльності людини, форма активного особистісного переосмислення людиною тих чи інших змістів своєї індивідуальної свідомості; як фундаментальна здатність свідомої істоти стати в практичне відношення до власної свідомості [2]. На даний час контекст використання терміна «рефлексія» значно розширився. До рефлексії відносять усвідомлення людиною не лише своїх дій, свого «я», але і внутрішнього світу людей, разом з якими вона здійснює групову діяльність. Мова йде про усвідомлення особливостей їх діяльності та особистості загалом – ціннісно-орієнтаційної спрямованості, моральних якостей, здібностей, рис характеру. При цьому внутрішній світ партнера співвідноситься з його ставленням до рефлектуючого суб'єкта.

У літературі, присвяченій проблемам професійної підготовки, існує декілька підходів до розкриття змісту поняття рефлексії [3]. В своїй основі вона розглядається як узагальнено-цілісне ставлення до професії, як певна фаза діяльності, яка виникає в ситуації суперечностей необхідного і можливого і виступає як закономірність розвитку; оціночний компонент професійного мислення спеціаліста, який виконуючи критеріально-цільову і контрольно-коректуючу функції, спонукає до дії; особистісно-значущий смисл діяльності, сутність внутрішнього світу особистості. В контексті самопізнання рефлексія розглядається як специфічна людська здатність рефлексивної самосвідомості, яка дозволяє людині аналізувати свій досвід і власні мислительні процеси, завдяки чому отримуються узагальнені знання про світ і про себе. Проте, рефлексія – це не лише спосіб розуміння дійсності, але й спосіб пізнання та зміни власної поведінки. Рефлексія «допомагає помітити суперечливість, взаємну несумісність деяких своїх думок, вчинків і принципів, що, в свою чергу, активізує внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання в самовиховання, у свідоме закріплення нових, бажаних елементів поведінки» [5, с.256].

Рефлексивний аналіз діалогічного спілкування ґрунтується на прийомі «рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, внаслідок якого особистість починає бачити себе та особливості свого спілкування мовби збоку, з позиції спостерігача. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійної взаємодії. Рефлексивний аналіз діалогічного спілкування передбачає проходження певних стадій: початкова стадія рефлексивного аналізу характеризується виникненням інтенції на оволодіння власною

комунікативною діяльністю, її регуляцію та введення коректив; компонент конструювання визначає предмет рефлексивного аналізу; компонент організації елементів комунікативної діяльності, виявлених за допомогою рефлексивного аналізу, в єдину нову діяльність; компонент схематизації спілкування або окремих її компонентів за допомогою графіки, різних знаково-символічних засобів, або згорнутої, скороченої мови; компонент об'єктивації власного спілкування, і креативний компонент, функціонування якого веде до ефекту саморозвитку комунікативних навичок та умінь і самого індивіда [1].

Враховуючи предметну дійсність, яка відображається, рефлексується і перетворюється, рефлексія комунікативної діяльності учителя відображає рефлексивну позицію суб'єкта діалогічного спілкування і її спрямованість на комунікативний процес. Як засіб самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів, джерело внутрішнього досвіду, рефлексія дозволяє прослідкувати реальне протікання процесу діалогічного спілкування, адекватно відобразити всі його складові і зрозуміти в ньому роль суб'єкта і те, як його сприймають партнери по спілкуванню. Вихід в рефлексивну позицію обумовлений усвідомленням (аналітичним виокремленням) комунікативних цілей і завдань, необхідності їх вирішення. Суперечність між ідеальним і реальним є ні чим іншим як рушійною силою розвитку готовності до діалогічної взаємодії. Оскільки образ діалогічного спілкування буде постійно змінюватись у зв'язку з динамічністю умов, то ця суперечливість буде постійною. Це вказує на те, що готовність до діалогічної взаємодії – динамічна характеристика суб'єкта, що розвивається сама по собі. На основі цілісного сприйняття діалогічного спілкування і визначення свого місця в ньому, рефлексія, при використанні різноманітних форм рефлексивної практики (способи самопізнання, самоаналізу, самооцінки, психотерапія, наукове пізнання і т.д.) відкриває можливості для корекції та зміни своєї комунікативної поведінки, усталених способів та прийомів спілкування. Адже, «рефлексуючи свій багатоманітний досвід і свої знання, люди не тільки досягають розуміння, вони можуть оцінити і змінити своє мислення. Розглядаючи свої уявлення з допомогою рефлексивних засобів, вони виділяють їх, здійснюють над ними певні дії, передбачають наслідки, що випливають з них, оцінюють за результатами їх адекватність і змінюють відповідно до цієї оцінки.

Активізація рефлексивних процесів, забезпечення усвідомлення студентами позитивних сторін і недоліків власного спілкування можливі за умови використання певної методики [4]. Така методика, на наш погляд, повинна передбачати реалізацію двох взаємопов'язаних цілей: по-перше, оцінювання студентами власних умінь і недоліків як суб'єктів діалогічного спілкування; по-друге, формування установки на самовдосконалення готовності до діалогічної взаємодії. Особливо сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів забезпечуються в групі соціально-психологічного тренінгу за рахунок використання розгорнутої системи зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу. Аспекти майбутньої професійної діяльності, в тому числі і комунікативний, піддається рефлексії зі сторони суб'єкта, тобто стають його об'єктом.

Ефективним способом розвитку рефлексії виступає, на думку

А.В. Мудрика, рольова гра, учасники якої програють ролі персонажів відповідно до своїх уявлень про ці ролі. Багаторазове програвання однієї і тієї ж ситуації при зміні ролей дає можливість учасникам гри порівняти вимоги до виконання різних ролей в різних ситуаціях з власною поведінкою в аналогічних ситуаціях. Це сприяє формуванню навичок самоаналізу. Ігрова імітація комунікативної діяльності передбачає таке оперування засобами пізнання, при якому суб'єкт набуває вмінь та навичок цієї діяльності.

Вагомими для успішного рефлексивного аналізу готовності до діалогічної взаємодії є такі моменти ігрового навчання: невимушена атмосфера взаємодії; проблемний характер навчальних завдань; груповий характер навчання, який забезпечує «розігрування» ролей, зміну позицій реалізацію зовнішньої, відстороненої позиції учасника по відношенню до діяльності партнера по грі і по відношенню до власної діяльності; організація міжгрупового колективного обговорення варіантів вирішення проблемного завдання, отриманих в роботі окремих ігрових груп. Під час дискусії учасники піддають рефлексивному аналізу не лише власну точку зору при розробці аргументації на її захист або усвідомленні її хибності, але й аналізують позиції партнерів з метою їх правильного розуміння.

Важливим фактором, що впливає на ефективність розвитку рефлексії комунікативної діяльності, виступає різноманітність її форм: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються на протязі пари, чи тижня занять.

Таким чином, важливою педагогічною передумовою розвитку та корекції готовності до діалогічної взаємодії є рефлексія, яка забезпечує усвідомлення майбутніми учителями власних комунікативно-ціннісних орієнтацій, способів і прийомів спілкування, перетворює їх в об'єкт цілеспрямованого аналізу. Рефлексія комунікативної діяльності під час навчання – передумова її розвитку у професійній діяльності учителя. Вже під час навчальної діяльності відбувається усвідомлення значення комунікативних умінь та навичок для майбутньої професійної діяльності, формуються певні цінності діалогічної взаємодії. Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів забезпечуються за рахунок розгорнутої системи зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та сюжетно-рольової гри, спеціальних прийомів активізації самоусвідомлення та самоаналізу. Активізації рефлексивних процесів сприяє проблемно-конфліктний зміст спілкування. Матеріалом рефлексивного аналізу виступають проблемні ситуації, що виникають у професійному спілкуванні учителя. Одне із важливих завдань викладача полягає в цілеспрямованому моделюванні таких ситуацій за допомогою рольових ігор, а також використанні спонтанно виникаючих в групі проблемно-конфліктних ситуацій.

### **Література**

1. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении / Н.В. Галкина // Игровое моделирование: методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38 – 48.
2. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17–25.

3. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
4. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
5. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.

## **ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО МІКРОКЛІМАТУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ**

**Іпатов В. М.**

*Розглядаються принципи організації педагогічного спілкування як чинника формування моральної свідомості студентів: діалогізація, проб лематизація, персоналізація, індивідуалізація.*

***Ключові слова:** моральна свідомість, педагогічне спілкування, принципи педагогічної взаємодії.*

## **FORMATION OF A FAVORABLE EMOTIONAL MICROCLIMATE AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' MORAL CONSCIOUSNESS**

**Ipatov V.**

*The principles of the organization of pedagogical communication as a factor of formation of students' moral consciousness are discussed: dialogue, probatization, personalization, individualization.*

***Keywords:** moral consciousness, pedagogical communication, principles of pedagogical interaction.*

Формування моральної свідомості студентів, на наш погляд, вимагає створення в студентській групі відповідного виховного середовища, яке б стимулювало осмислення і засвоєння моральних понять та цінностей (А.М.Бойко, А.Т. Куракін, Ю.С. Мануйлов, Л.І. Маленкова, Л.М. Новікова, П.І. Підкасистий, Н.Л. Селіванова, Г.М. Серіков, Г.В.Троцко, Є.О. Ямбург). Виховне середовище – це сукупність оточуючих обставин, які впливають на особистісний розвиток вихованців і сприяють їх входженню в сучасне суспільство та культуру [6; 8].

Спираючись на дослідження Ю.С. Мануйлова середовищного підходу у вихованні, ми вважаємо, що для розвитку моральної свідомості студентів необхідне створення відповідних ніш: конкретного простору можливостей, які дозволяють студентам вивчати і змінювати себе у відповідності з певними моральними цінностями. Особливістю ніш, орієнтованих на виховання моральної свідомості студентів, є їх духовна складова. Одухотворення виховного простору відбувається за рахунок сил, які діють у



виховному середовищі у вигляді стимулів та інтересів [3]. Особлива роль у створенні виховного середовища, орієнтованого на розвиток моральної свідомості студентів, належить наставникові академічної групи. Як організатор виховного процесу він покликаний розв'язувати наступні завдання: створення і згуртування студентського колективу; узгодження педагогічних зусиль викладачів по вихованню моральної свідомості студентів; взаємодія з органами студентського самоврядування і громадськими організаціями; взаємодія з батьками студентів.

Важливою умовою створення виховного середовища є формування у студентській групі сприятливого емоційного мікроклімату. На важливу роль емоцій у формуванні моральної свідомості особистості вказував ще К.Д. Ушинський: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть учинки наші не виражають так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття; у них відчувається характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту нашої душі та її ладу» [7, с. 117]. Одним із визначальних чинників створення сприятливого емоційного фону у студентському середовищі є особистість наставника групи, стиль його спілкування з студентами. Від його здатності налагоджувати у взаємодії з студентами емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки істотним чином залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на особистісне становлення студентів, розвиток їх моральної свідомості.

К.Роджерс стверджує, що розвивальний потенціал педагогічної взаємодії, особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [5]. Для створення такого роду стосунків спілкування педагога повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до вихованців та емпатія. Конгруентність педагога полягає в щирому, відвертому, безпосередньому і усвідомлюваному прояві власних почуттів, особистісного ставлення до вихованців. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли викладач приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою.

Безумовне прийняття в контексті педагогічної взаємодії К.Роджерс розуміє як позитивне, доброзичливе, зацікавлене ставлення педагога до вихованця, яке не залежить від реальної поведінки останнього. Воно виражається в проявах симпатії, поваги, розуміння, захисту, підтримки та допомоги, що не ставляться у залежність від будь-яких попередніх умов. Емпатія полягає у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів вихованців шляхом співпереживання і часткової ідентифікації.

А.Б.Орлов визначив чотири принципи організації педагогічного спілкування, яке забезпечує не просто передачу деякого змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, способів дій і т.д.) від педагога вихованцям, а стимулює їх особистісний розвиток [4]. Провідним, на його думку, є принцип діалогізації педагогічної взаємодії. Монологізована педагогічна взаємодія є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольової та міжособистісної взаємодії педагога і вихованців. На всіх трьох рівнях домінує викладач. Він є джерелом інформації, задає питання, контролює й оцінює відповіді. Ця вихідна суперпозиція викладача у монологізованій педагогічній взаємодії вимагає від

нього лише часткового розуміння і прийняття особистості студента, і лише тих її особливостей, які відповідають його педагогічному ідеалу. Все інше в особистості студента категорично заперечується, не приймається, оцінюється негативно. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана насамперед з перетворенням суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Другий принцип організації продуктивної педагогічної взаємодії – принцип проблематизації. Депроблематизована педагогічна взаємодія побудована за репродуктивним зразком: викладач передає певний зміст студенту, який засвоює його. Зміст мов би переливається з однієї посудини в іншу. Всі навчальні і виховні завдання ставляться і контролюються викладачем. Роль студента зводиться до засвоєння пропонованого йому матеріалу і розв'язання сформульованих для нього пізнавальних задач, до досягнення поставлених перед ним виховних цілей. У депроблематизованій педагогічній взаємодії викладач ставить вимоги, студент їх виконує.

Третій принцип організації ефективної педагогічної взаємодії – принцип персоналізації. Деперсоналізована педагогічна взаємодія – це рольова взаємодія. Викладач виконує роль вихователя, а студент – роль вихованця. Усе, що виходить за рамки цих ролей, усувається з педагогічної взаємодії, приховується за масками чи фасадами цих ролей. Взаємодіють не люди, не особистості, а ролі. Поведінка учасників взаємодії жорстко детермінована рольовими, ситуативними вимогами, розпорядженнями, очікуваннями. Все, що думають і переживають викладачі і студенти у внутрішньому плані, піддається мов би строгій цензурі, і в зовнішньому плані, у поведінці проявляється лише те, що узгоджується з вимогами відповідних ролей.

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення в цю взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків), що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. У різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування педагог повинен ставитися до вихованця не з позиції формальної ролі викладача, а сприймати його як особистість, не з позиції "над", а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого підвищується сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах всіх учасників педагогічної взаємодії.

Нарешті, четвертий принцип полягає в індивідуалізації педагогічної взаємодії. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія – взаємодія фронтальна, неорієнтована на індивідуальність студента, на специфічність його інтересів і здібностей, побудована з опорою на так звані відносні соціальні норми оцінювання, коли те чи інше досягнення студента порівнюється не з його ж минулими досягненнями, а з досягненнями інших. Така взаємодія байдужа до «стороннього», поза навчальних інтересів і досягнень студентів, до їх самостійної творчості, у чому б вона не виявлялася. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожного студента індивідуально специфічних елементів

загальної і спеціальної обдарованості, вибір такого змісту і методів навчання й виховання, які були б адекватні віковим та індивідуальним особливостям, здібностям і нахилам студентів, відповідали сензитивним періодам їх вікового й індивідуального розвитку.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що найбільш доцільним з погляду формування моральної свідомості студентів є стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії соціальної взаємодії, передбачає рівноправність психологічних (не соціальних) позицій викладача та студентів, взаємну активність, відкритість та конгруентність, готовність зрозуміти погляди партнера [2]. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у вихованні та розвитку моральної свідомості студентів.

Як свідчить аналіз сучасної педагогічної практики, найбільш поширеними у моральному вихованні студентів залишаються методи вербального впливу: навіювання, переконування, інформування. На жаль, моральне виховання нерідко зводиться до читання лекцій і нотацій. Трапляється, що викладачі, абсолютизуючи власний моральний досвід, намагаються нав'язати студентам власні погляди та переконання. Внаслідок цього у студентів виробляється імунітет до нотацій, моралізаторства, вони втрачають чутливість до слова педагога, виходять з-під його виховних впливів. Крім того, як зазначає М. Ліпман, «проповіді та лекції найчастіше являють собою вправи в стереотипному мисленні. Це призводить до своєрідного одномірного морального мислення... Іншими словами, нас вчать віддавати словесну данину стереотипам, які на практиці обертаються цілком невиправданими висновками та оцінками» [4, с. 455].

Отже, для формування моральної свідомості студентів недостатньо культивувати відповідні реакції чи проповідувати моральні цінності, оскільки цінності не проповідуються, а виростають з умов життя. Студенти мають не тільки засвоїти певні моральні норми, а навчитися самостійно мислити на теми моралі.

### Література

1. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексєєва // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.
2. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 36-41.
4. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 16-26.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
6. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Селиванова Н.Л. // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 35-39.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / Ушинский К.Д. // Собр. соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР: Институт теории и истории педагогики, 1950. -Т.9. – 628 с.

8. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Каплінський В. В.

*Розглядаються організаційно-педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.*

**Ключові слова:** загальнопедагогічна підготовка, професійне становлення вчителя, педагогічні відеофрагменти, аналіз педагогічних ситуацій.

## ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL ESTABLISHMENT OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF GENERAL-PEDAGOGICAL TRAINING

Kaplinsky V.

*The organizational and pedagogical conditions of professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical preparation are considered.*

**Keywords:** pedagogical preparation, teacher's professional development, pedagogical video fragments, analysis of pedagogical situations.

Підвищення ефективності професійного становлення студентів педагогічних закладів вищої освіти залежить від визначення і реалізації оптимальних організаційно-педагогічних умов. В процесі дослідження цієї проблеми нами виокремлено і обгрунтовано умови, що відображають основні аспекти особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя-професіонала.

Перша умова пов'язана з формуванням мотиваційної основи професійного становлення і приведенням цього процесу в дію шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач – студент». За результатами наукового пошуку з'ясовано, що суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають наявність емоційно-психологічного простору, що забезпечує комфортне спілкування та створює умови для прояву емоційного благополуччя учасників взаємодії, ціннісно-нормативну єдність, котра веде до зближення викладача і студента та проявляється в демократичності їхніх дій у цілепокладанні, виборі шляхів реалізації поставлених цілей. Виявлено, що найбільш продуктивною в межах дослідження є діалогічна стратегія взаємодії, побудована на взаємному контакті, виникненню і зміцненню якого сприяє сукупність відповідних чинників: прихильність та доброзичливе ставлення до студентів; прагнення зрозуміти студентів (їхній внутрішній світ, інтереси, потреби, позицію, індивідуальні особливості); прояв уваги та турботи (допомога, педагогічна підтримка та педагогічний супровід

майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення); довіра та ширість у взаємостосунках і відсутність подвійних стандартів поведінки.

Другою умовою є формування когнітивного фундаменту професіоналізму на основі інтегрування теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки, зокрема шляхом залучення студентів до аналізу педагогічних відеофрагментів, які, відображаючи реалії шкільного життя, переконують в необхідності та практичній цінності теоретичних знань і сприяють формуванню досвіду професійно-педагогічної діяльності. З цією метою розроблено 4 посібники, практична складова яких (електронний компонент) містить тематичні професійно-педагогічні відеоситуації, що застосовуються під час занять, самостійної роботи, конкурсів педагогічної майстерності, екзаменів і державної атестації. Виявлено, що технологія їх використання ламає в студентів усталені стереотипи про професію педагога, висвітлюючи її привабливі сторони; наочно демонструє сучасні дієві способи педагогічної взаємодії з учнями, створюючи сприятливі умови для внутрішньо мотивованого вивчення педагогіки. З'ясовано, що відеофрагменти, впливаючи на мотиваційно-ціннісну сферу, сприяють переходу змісту педагогічних дисциплін у внутрішній план особистості, викликаючи післядію і стаючи керівництвом успішної самостійної практичної діяльності. Це забезпечує результативність інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки, а відтак і професійного становлення майбутнього вчителя в цілому.

Оскільки професійне становлення передбачає оволодіння досвідом пошуково-творчої діяльності, третя умова відображає збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя шляхом розв'язання проблемно-педагогічних ситуацій. Її технологічне забезпечення, зокрема, пов'язано з використанням підготовленого в межах дослідження навчального посібника «100 складних ситуацій на уроках і поза уроками: шукаємо рішення» з пропонуваними для аналізу та розв'язання різноманітними педагогічними ситуаціями: з готовими варіантами розв'язання, які потребують критичного осмислення та оцінки з огляду на відповідність чи невідповідність обставинам; із завданням спрогнозувати наслідки запропонованих варіантів і доповнити їх власними міркуваннями; ситуації, продовження яких (оптимальні варіанти розв'язання) подаються в кінці збірника, і студент звертається до них після власних спроб передбачити розвиток подій та порівнює свої прогнози з реальними рішеннями; незакінчені ситуації, що пропонують самостійно змодельовати власні варіанти подальшої поведінки; ситуації з конкретними завданнями до кожної, спрямованими на реалізацію творчого потенціалу студента; з конструюванням творчих моделей самопрезентації вчителя при першому знайомстві з учнями; ситуації, що поєднують кілька проблем і вимагають особливої уваги до змісту подій та ін. Таким чином, розв'язуючи їх, майбутній педагог поступово оволодіває досвідом творчої діяльності.

На основі узагальнення підходів поетапного аналізу проблемно-педагогічної ситуації розроблено власну технологію її розв'язання, за якою досягнення очікуваного результату передбачає осмислення і усвідомлення проблеми, цілепокладання, актуалізацію педагогічних знань як теоретичних позицій для розв'язання ситуації; вибір оптимального способу впливу на

ситуацію; проектування зворотної реакції та подальшого розвитку подій; реалізацію оптимального способу впливу та його комунікативне забезпечення.

Професійне становлення майбутніх учителів не обмежується лише аудиторними заняттями, тому четверта умова віддзеркалює авторський досвід реалізації освітньо-виховних і розвивальних можливостей позанавчальної роботи з педагогічних дисциплін. Зокрема це конкурси педагогічної майстерності, під час яких студенти мають можливість позиціонувати себе як педагога, презентувати свої творчі задуми та одержати професійну оцінку їх якості членами журі. Конкурсні завдання охоплюють головні аспекти професійної діяльності вчителя: майстерність організації навчальної діяльності, майстерність виховного впливу, майстерність володіння усним словом, майстерність розв'язання проблемної педагогічної ситуації, майстерність володіння собою. До виконання завдань певним чином залучається більшість студентів, оскільки міні-конкурси педмайстерності спочатку проводяться в усіх академічних групах.

Науково-педагогічний супровід становлення майбутнього вчителя базується на співтворчості викладачів і студентів. Цінним є моделювання і апробація індивідуальних творчих дидактичних і виховних проєктів, які готуються під керівництвом викладачів. Апробація проєктів, виступи з науковими повідомленнями з проблем удосконалення професійної майстерності сприяють творчій самореалізації, мотивують студентів до саморозвитку, розвивають творчі здібності і педагогічне мислення, включають у самостійний педагогічний пошук.

Виявлено і зреалізовано розвивальні можливості студентського театру «Педагог» у системі професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, робота якого зосереджена на постановці вистав, композицій, створенні мотиваційних відеороликів про визначних педагогів та інсценізації фрагментів їх педагогічної спадщини (спектакль про польського педагога Януша Корчака «Як любити дітей», «Секрети педагогіки А. Макаренка», «Таємниці педагогіки Г. Песталоцці тощо). З'ясовано, що залучення студентів до такої діяльності сприяє розкриттю їхніх потенційних можливостей, формує комунікативні вміння, розвиває творчі здібності, педагогічну майстерність та особистісні якості, сприяє набуттю досвіду, який може бути використаний в організації театральної діяльності учнів.

Отже, використання освітньо-виховного потенціалу поза аудиторної роботи, різноманітність її форм, спрямованих на співтворчість студентів з викладачами, у комплексі з реалізацією інших педагогічних умов та їх технологічного забезпечення сприяє системному характеру професійного становлення майбутнього вчителя.

Обґрунтовано, що становлення майбутнього вчителя буде успішним, коли супроводжуватиметься професійно-особистісним самовдосконаленням, завдяки якому особистість стає активним суб'єктом свого творення, тому питання особистісно-професійного самовиховання студентів є однією з умов розробленої системи. Вивчення педагогічних дисциплін має дати поштовх до активно-перетворюючої діяльності, що починається з самооцінки, постановки чітких цілей та складання програми професійного самовдосконалення. З'ясовано, що продуктивними шляхами та засобами

реалізації цієї умови є: знайомство з творчістю відомих педагогів, з новинками педагогічної літератури, сучасними інтернет-ресурсами, зустрічі з вчителями, вивчення педагогічного досвіду з метою пошуку власного ідеалу вчителя; аналіз програм самовиховання видатних педагогів, діячів науки і культури; вироблення власного кодексу принципів і правил, які визначають успішність цього процесу; індивідуальне проектування (план-мінімум «Крок уперед» з обов'язковим аналізом виконаного і план-максимум «Перспективні кроки»); психолого-педагогічне діагностування, що дозволяє студенту дізнатися про власну ресурсну базу і спрямувати її на результат; оволодіння методами та прийомами самовиховання (саморегуляція, самопереконавання, самонаказ, самосхвалення, самоконтроль, самозаохочення, самокритика тощо). Результати дослідження свідчать, що завдяки самовихованню майбутній педагог зможе визначити свій власний шлях професійного вдосконалення, поступово здійснюючи перехід на більш високий його рівень.

### Література

1. Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. – 49 с.
2. Гуревич Р. С., Каплінський В. В. Лекторська майстерність викладача вищої школи як важлива умова успішності викладацької діяльності. Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів: мат. наук.-практ. конф. – Х.: НТУ «ХПІ», 2017. – С.13 – 17.
3. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 154 с.
4. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. – Вінниця: «Твори», 2018. – 492 с.
5. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. та ін. – Вінниця: «Твори», 2018. – 340с.
6. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences. – Kielce, 2016. – P. 98 – 101.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ЧИТАННЯ НОТ З АРКУША В ПРОЦЕСІ САМОПІДГОТОВКИ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА (БАЯНА, АКОРДЕОНА)

Кочірі Н.

*У статті розглядаються методичні особливості організації самопідготовки студента до гри на музичному інструменті (баяні, акордеоні)*

**Ключові слова:** самопідготовка, студент, читання нот з аркуша

# ORGANIZATION OF READING OF NOTES FROM SHEET IN THE PROCESS OF SELF TUITION FROM BASIC MUSICAL INSTRUMENT (BAYAN, ACCORDION)

Kochiri N.

*In the articles described methodical features of organization of self tuition of student are to playing the musical instrument those (bayan, accordion).*

**Keywords:** self tuition, student, reading of notes from sheet.

Виконавська культура музиканта великою мірою залежить від сформованості певних виконавських навичок. Зокрема, неабиякого значення у професійному розвитку виконавця набуває вправне читання нот з аркуша. Ця необхідна професійна навичка не є природним даром, а, скоріше, стає результатом міцної фахової підготовки та самопідготовки.

Читання нот з аркуша являє собою процес, заснований на використанні певних прийомів розумової діяльності для визначення способів розкодування сприйнятої інформації під час обробки її мозком. Підвищення ефективності читання нот з аркуша, її продуктивності та якості входить до найважливіших завдань фахової підготовки вчителя музики. Кожний грамотний музикант повинен уміти правильно і швидко читати з аркуша, запам'ятовувати прочитане і відтворювати його по пам'яті.

Мета статті – висвітлити особливості організації самопідготовки студента до гри на основному музичному інструменті (баяні, акордеоні), розкривши методику розвитку навички читання нот з аркуша.

Проблема удосконалення читання нот з аркуша в процесі оволодіння грою на баяні та акордеоні плідно вивчається в музикознавчій літературі (Ю.Акімов, В.Бесфамільнов, К.Булиго, В.Власов, П.Гвоздьов, М.Говорушко, Л.Горенко, М.Давидов, Ф.Ліпс, А.Мірек, М.Різоль, Г.Ципін, Г.Шахов та ін.). Педагогічні аспекти удосконалення цієї навички в процесі фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей поки що недостатньо висвітлені в методичній літературі (А.Береза, Л.Гончаренко, В.Гусак, В.Дорохін, Вл.Князев, Б.Нестерович, А.Семешко та ін.).

Дослідники одноставно підкреслюють, що читання нот з аркуша в процесі гри на баяні чи акордеоні являє собою складний процес синтезу зорової, слухової та моторної діяльності, у якій задіяні увага, мислення, воля, пам'ять, інтуїція і творча уява виконавця. Великої ваги набуває розробка певних алгоритмів сприймання та обробки нотної інформації. Існують інтегральні алгоритми читання нот з аркуша, які створюють різнобічний якісний фільтр, що захищає мозок від надмірної інформації та забезпечує якісну обробку тексту музичного твору. Застосування таких алгоритмів у процесі навчання студентів гри на баяні уможлиблює успішне читання ними нот з аркуша [1].

Використання інтегрального алгоритму читання нот з аркуша обумовлено особливостями роботи мозку людини, а також специфікою розгортання художнього діалогу в системі «автор – виконавець». Так, музичний текст є мовою вираження художнього задуму композитора. Музичні тексти створюються митцями, а виконавці ці тексти читають і виконують. Значить, музична мова підпорядкована певним закономірностям, які є спільними як для автора музики, так і для виконавця. Вона організовує



сприймання і вираження не тільки творця твору, але й його виконавця. Музична мова перетворюється на інтегральний складник співтворчості автора і виконавця.

Утім читання нот з аркуша, попри вдумливу художньо-образну обробку виконавцем музичної інформації, підпорядковане ще й певній структурній побудові. Спеціальні дослідження доводять, що багаторазове повторення переростає в стійкий стереотип на рівні механічної діяльності [4, с. 112]. Виконавець опановує певну систему навичок, яку доволі легко, без особливого розумового напруження, навіть механічно використовує в практичній діяльності. Спостереження дослідників-методистів засвідчують, що використання інтегрального алгоритму читання нот формує у виконавця певний динамічний стереотип, кінцевим результатом якого стає програмування виконавських навичок на відтворення усталених нотних конструктів у варіативній кількості комбінацій [5, с.67].

Успішне читання нот з аркуша головним чином залежить від трьох професійно сформованих якостей музиканта:

- ступеня розвитку внутрішнього слуху (музично-слухових уявлень, гармонічного слуху, метроритмічного чуття), який допомагає виконавцеві уможливити об'єднувати окремі нотні зображення у цілісні музичні структури (мотиви, фрази, речення) і передчувати логіку подальшого розвитку музичної думки;

- оперативної зорової реакції виконання на “символи” нотного тексту, яка передбачає добру обізнаність з графічними зображеннями нот, інтервалів, акордів та їх обернень, ритмоформул;

- бездоганної клавіатурно-аплікатурної орієнтації, спрямованої на миттєве відтворення внутрішньо-слухових уявлень у реальному звучанні на інструменті [2, с.24].

Методика організації самопідготовки студента до засвоєння техніки швидкого читання музичних творів спрямована не лише на оволодіння комплексом знань, але й на освоєння граматики творчого-виконавського процесу. В цьому процесі задіяна велика кількість психофізіологічних, психодіагностичних здібностей учня – зорове сприйняття, відчуття, увага, пам'ять, слухова уява, швидкість реагування, самоаналіз почутого, психоемоційний стан тощо. Алгоритмізація читання нот з аркуша спирається на закономірний шлях: від зорового сприйняття, через зорову уяву до моторики відтворення і врешті до аналізу відтвореного. Блискавичність відтворення залежить від швидкості сприйняття нотного тексту, його усвідомлення, передачі сигналу у рухомі центри мозку, які миттєво посиляють наказ у м'язовий апарат, після чого відбувається рух, обумовлюється відтворення і звучання. Таким чином, успішне формування навичок читання нот з аркуша залежить від щільної взаємодії слухових і рухових дій.

Пропонуємо своєрідний методичний алгоритм виконавської самопідготовки студента щодо читання нот з аркуша:

По-перше, перед початком читання нот з аркуша слід уважно проглянути і осмислити нотний текст: тональний план, гармонічний виклад, темпоритм, розмір, знаки альтерації, характер твору, лад.

По-друге, відбувається поглиблення аналізу нотного тексту – динамічних нюансів, темпових відхилень, пауз, штрихів, гармонії акомпанементу, ритмічних формул, мелодичних ліній обох рук та ін. Аналізуючи музичну

тканину – ритмоформули, паузи, штрихи, нюанси, агогічні відхилення, гармонічні забарвлення, мелодичну лінію тощо, слід усвідомити їх образно-змістове навантаження.

По-третє, за допомогою вольових зусиль особливу роль слід приділяти формуванню зоро-слухових і слухо-моторних взаємозв'язків, тобто подумки уявляти характер клавіатурно-аплікатурних відтворень побаченого і внутрішньо озвученого хоча б у загальних рисах. Саме зоровий аналіз створює підґрунтя для взаємодії музично-слухових, музично-моторних навичок і творчо-технічних уявлень.

По-четверте, читання нот з аркуша вимагає уповільненого відтворення музичного твору з можливими зупинками і поправками. Успішне виконання цього завдання цілковито залежить від рівня підготовленості виконавця.

По-п'яте, розвиток навички читання нот слід починати від простого до складного, дотримуючись основних дидактичних принципів. Слід використовувати прості і знайомі мелодії, прикладом яких можуть бути народні пісні, дитячі пісні з фольклорної скарбниці, колядки, щедрівки тощо.

Для успішного комплексного сприймання студентом нотного тексту слід вчити його розумінню певних закономірностей нотного запису, зокрема: особливостей групування нот, що сприяє швидкому сприйманню напрямку руху мелодії; розташування ліг, що підказує фразування; нотнографічних алгоритмів позначення співзвуччя (інтервалів, акордів), що обумовлює відтворення не окремих звуків, а цілісних нотно-звукових конструктів.

Можливість алгоритмізації читання нот з аркуша не виключає індивідуально-творчого підходу до розвитку даної навички. Вибір того чи іншого шляху залежатиме від рівня особистісної креативності студента, а також від складності музичного тексту і поставлених завдань.

Успішність описаного методичного алгоритму залежить від дотримання таких організаційно-методичних умов самопідготовки: формування у студента мотиваційної установки на систематичне читання з аркуша і ознайомлення з методичною літературою; розвиток візуально-слухових зв'язків з подальшою трансформацією побаченого у внутрішньо озвучене і лише потім у відтворення; забезпечення вільної рухової орієнтації пальців на клавіатурах інструмента, розвиток швидкої і точної реакції пальців на нотну графіку.

У процесі читання нот з аркуша студент має змогу засвоїти широкий спектр професійних знань і навичок – осмислити засоби музичної мови (тривалість, розмір, лад, штрихи, паузи, темп, динаміку, знаки альтерації), уявити орієнтовний план виконавської інтерпретації, «наскрізно» охопивши характер і логіку розвитку музичного тексту. Читка нот з аркуша – це своєрідний «ключ», який швидко відкриває виконавцю музичний задум автора. Оволодіння цією навичкою в процесі самопідготовки значно підвищить рівень виконавської культури музиканта.

### **Література**

1. Акимов Ю., Кузовлев В. О проблеме сценического самочувствия исполнителя-баяниста. Баян и баянисты. Вып. 4. Сов.композитор, 1984. С. 79–96.
2. Нестерович Б. Виконавська самопідготовка баяніста: методичні рекомендації. Вид-во Планер, 2016. 81 с.
3. Нестерович Б.І. Інструментальна підготовка студента-баяніста (контекст формування виконавсько-педагогічних навичок майбутнього вчителя музичного мис-

- тецтва): навчально-методичний посібник. Вид-во ФОП Рогальська І.О., 2017. 312 с.
4. Цыпин Г. О чтении с листа в практической деятельности учителя музыки в общеобразовательной школе. Музыкальное воспитание в школе. Вып. 3. Музыка, 1972. С. 111-113.
5. Шахов Г.И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна Музыка, 1987. 118 с.

## СУЧАСНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ІГОР

Кузьменецька М. В.

*У статті розглядаються сучасні прийоми і методи розвитку мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку на прикладах досвіду роботи українських педагогів-дослідників. Представлені результати практично перевірені і здійснювалися в процесі навчальної діяльності систематично, комплексно і поетапно*

**Ключові слова:** *учні початкової школи, мовленнєва компетентність, методи, творчі ігри.*

## MODERN METHODS OF DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS SPEECH COMPETENCE BY CREATIVE GAMES

Kuzmenetska M.

*The article deals with modern techniques and methods of development of primary school students speech competence on examples of Ukrainian teacher-researchers experience. The effectiveness of presented results is practically tested in the process of the educational activity, which was carried out systematically and comprehensively.*

**Keywords:** *primary school students, speech competence, methods, creative games.*

Із набуттям українською мовою статусу державної (Конституція України, ст. 10) надзвичайно актуальною постає проблема формування мовно-мовленнєвої особистості, здатної на нинішньому етапі забезпечити мовленнєву компетентність учнів – один із пріоритетів змісту загальної середньої освіти. Компетентність виступає для учнів початкової школи специфічною здатністю, яка допомагає активно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях.

Важливе місце в системі засобів розвитку мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку посідає гра. Гра – один з тих видів діяльності дітей, які використовуються дорослими в цілях виховання, навчання їх різними способами і засобам спілкування, дій з предметами. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких згодом будуть залежати успішність в її подальшій діяльності у соціумі.

Вплив гри на освітній процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (Ю. Аркін, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Подьяков, С. Рубінштейн та ін.), сучасних педагогів (А. Бондаренко, В. Захарченко,

К. Щербакова та ін.). Розвиток мовленнєвих компетенцій у процесі ігрової діяльності досліджував М. Айзенбарт. У працях В. Баранюка, Д. Годлевської, І. Когут, О. Павленко лежать положення про формування соціально-комунікативних компетентностей дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – проаналізувати сучасні методи розвитку мовленнєвої компетентності учнів початкової школи.

Мовленнєва компетентність посідає особливе місце серед творчих проявів молодших школярів. Вона вимагає роботи таких складових літературно-творчих здібностей, як сприймання, мислення, творча уява, мовлення, дає змогу одночасно розкритися почуттєвій та інтелектуальній сфері молодшого школяра. Саме у цей період активно розвиваються дар фантазувати, помітно виявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність [2].

За досвідом педагога-новатора Л. Є. Ляшенко., школярі вже з 1-го класу вчать переказувати сюжетний текст букварного типу; їм пропонуються для повторення зразки монологічних висловлювань. На основі прослуханих текстів і з опорою на початок, ілюстрацію, серію малюнків; учні справляються у складанні своїх висловлювань. В учнів 2-го класу формуються вміння усно переказувати прослуханий чи прочитаний текст обсягом 40-50 слів з опорою на ілюстрації, слова та словосполучення; епізод із переглянутого фільму чи телепередачі, розвиваються вміння будувати усні твори на основі своїх спостережень, подій з власного життя з опорою на ілюстрації, складові частини тексту, план [2].

Найскладніша та найзмістовніша робота пов'язана з розвитком і вдосконаленням мовлення в учнів 3-го класу. Учні за допомогою вчителя вчать усно переказувати текст обсягом 50-70 слів, детально і вибірково, поступово вилучаючи ілюстрації і малюнки; ознайомлюються з елементами творчого переказу (повторення за зразком короткого висловлювання (3-4 речення) із внесенням своїх доповнень, міркувань, змін). У 4-му класі учні працюють над письмовими переказами. Для цієї роботи обирається розповідний текст (обсягом 40-50 слів) з використанням допоміжних матеріалів [2].

На думку Л. Ляшенко, розвиток мовленнєвої компетентності молодших школярів лежить в умінні слухати і розуміти усне мовлення. Тому, починаючи з 1 класу, на уроках навчання грамоти, а в 2-4 класах на уроках української мови, проводиться робота над формуванням аудіативних умінь. Учні пропонуються завдання на сприймання різних мовних одиниць (звуків, слів, словосполучень, речень, текстів), усвідомлення значень окремих елементів тексту (слів, словосполучень, речень), а також розуміння тексту (його теми, фактичного змісту, основної думки, окремих особливостей побудови, стилю). Тексти покликані збагатити словниковий запас учнів, сформувані лексичну правильність їхнього мовлення, адже знання української мови асоціюється, насамперед, із знанням слів, у той час як володіння мовою – із лексичними навичками.

Педагог-дослідниця Н.О. Каліченко, працюючи над темою «Шляхи формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови», провідною ідеєю своєї діяльності вважає створення оптимальних умов для формування мовленнєвої компетентності на уроках української мови, зокрема: забезпечення сприятливих умов для невимушеного спілкування;

застосування діалогічних і дискусійних форм навчання; постійне надання можливостей для самостійної творчої діяльності учнів; використання ігрових, інтерактивних вправ для мовного розвитку [1].

На уроках навчання грамоти в 1-му класі Наталія Олексіївна застосовує спочатку підготовчі ігрові вправи («Слухай уважно – відповідай»). Навчає дітей будувати запитання і відповіді на них, використовує малюнки, невеличкі за обсягом тексти.

Емоційним поштовхом до зацікавленого спілкування дитини є сюжетні малюнки, які Н.О. Каліченко використовує на уроках української мови під час складання творів-розповідей, описів, міркувань, переказів. Особливу увагу звертає на підбір малюнків. Їхній зміст повинен відображати цікаву подію, нестандартну ситуацію, викликати яскраву емоційну реакцію, пробуджувати до роздумів, стимулювати фантазію.

Для розвитку мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови Наталія Олексіївна використовує творчі ігрові прийоми роботи, які у невимушеній формі спонукають учнів до побудови діалогічних і монологічних висловлювань («Відгадай предмет», «Хто це? Що це?», «Ходить гарбуз по городу», «Сплетемо віночок із речень»).

Педагог-новатор Л. В. Тимофєєва дотримується в своїй роботі думки, що «невід'ємною складовою частиною мовленнєвої компетентності молодших школярів є розвинене діалогічне та монологічне мовлення, яке передбачає не тільки збагачення словникового запасу учня формами мовного етикету, синонімами, антонімами, образними словами, а й уміле варіювання інтонацією, відповідно до мовленнєвої ситуації. Створення на уроці ситуації спілкування дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до учнів, робить процес вивчення мови особистісно-орієнтованим» [3].

Л. В. Тимофєєва у своїй роботі використовує велику кількість творчих ігор, які сприяють розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів та мовленнєвої культури («Утвори нові слова», вправа «Який склад загубився?» «Двоє друзів розмовляли» тощо).

Також на думку педагога, творчі мовленнєві ситуації відіграють неабияку роль на формування мовленнєвої компетентності. Саме тому, вона пропонує використовувати: ситуативні розмови з друзями, з дорослими висловлювання ланцюжком (учитель пропонує учням розказати за початком «Я найбільше люблю...», «Мені весело, коли...», можна використати м'ячик, кульку, клубок ниток), інсценізація прослуханих або колективно складених казок, оповідань (імпровізація, передача реплік героїв своїми словами), розігрування мовленнєвих ситуацій, складених на основі малюнків (озвучування казкових героїв у діалозі)

Етапи проведення роботи: презентація ситуацій; обговорення, формулювання реплік героїв; призначення учнів на ролі; розігрування ситуації.

Таким чином, проведений нами аналіз досвіду вчителів-новаторів дав змогу виявити, що розвиток мовленнєвої компетентності молодших школярів посідає місце в навчальному процесі. Адже у вчителів початкової школи є певна кількість апробованих вправ, які допомагають ефективному навчанню дітей. Отже, кожен вчитель – творча особистість і може самостійно творити мовленнєві ситуації, які б спонукали учнів до спілкування, виходячи з теми уроку. Важливо лише, щоб робота над

формуванням мовленнєвої компетентності здійснювалася систематично, комплексно і поетапно.

### Література

1. Калініченко Н. О. Досвід роботи / Режим доступу // <http://ukped.com/ukrainska-mova-ta-literatura/5709-formuvannya-movlennyevoyi-kompetentnosti-molodshykh-shkolyariv.html>.
2. Ляшенко Л. Є. Досвід роботи / Режим доступу // <https://naurok.com.ua/formuvannya-movlennevo-komunikativnih-kompetency-na-urokah-ridno-movi-v-pochatkovih-klasah-24844.html>.
3. Тимофєєва Л. В. Досвід роботи / Режим доступу // [test.teacherjournal.in.ua/.../547\\_7c7a0aa0417f781f9f08b856](http://test.teacherjournal.in.ua/.../547_7c7a0aa0417f781f9f08b856).

## МОНІТОРИНГ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Куцак В., Цицюрський Ю.

*Розкривається модель моніторингу якості інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** моніторинг, інклюзивне освітнє середовище, заклад дошкільної освіти.

## MONITORING OF INCLUSIVE ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Kutsak V., Tsytsiurskyi Yu.

*The model of monitoring the quality of inclusive education in pre-school education is revealed.*

**Keywords:** monitoring, inclusive educational environment, pre-school education institution.

На сучасному етапі розвитку всіх суспільних інститутів одним з пріоритетів докорінних трансформацій виступає інклюзивна освіта як політика держави, спрямована на повне включення всіх без винятку дітей у освітній процес, їхню соціальну адаптацію, корекційно-педагогічну підтримку персональних потреб – незалежно від віку, статі, етнічної, релігійної належності. Це процес розвитку освіти, який передбачає її доступність для всіх, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивний освітній простір засновано на можливості пропонувати варіативні форми навчання дітям з різними стартовими можливостями. За такого підходу виграють усі учні, оскільки він робить освіту більш індивідуалізованою. Коли педагог планує урок, використовуючи цю стратегію, йому не треба знижувати планку, йому треба враховувати всі особливості своїх учнів. Завдання для кожного учня можуть бути різними: результати навчання дитини мають відповідати основним вимогам і стандартам програми, але досягти цієї відповідності можна у різний спосіб і в різному ступені.

Сьогодні освітньої інклюзії актуалізує питання моніторингу якості освіти, зокрема організації контролю засвоєння навчального матеріалу й розроблення інструментарію, що забезпечує об'єктивність оцінки.

Різноманітність форм отримання освіти передбачає варіативність підходів до навчання при дотриманні державних освітніх стандартів, оптимальне поєднання теоретичного і практичного навчання, тобто формування в учнів необхідних теоретичних знань при максимально можливій кількості умінь і навиків (свого роду принцип «мінімум знань – максимум умінь»).

Виразним на часі є створення такої моделі моніторингу якості інклюзивної освіти, яка зможе давати об'єктивну інформацію щодо впровадження інклюзії в освітнє середовище закладів освіти різних рівнів і типів. З огляду на досвід власної професійної діяльності в закладі дошкільної освіти (робота вихователем, а згодом – і керівником закладу), вважаємо за доцільне розробку й апробацію моделі моніторингу якості інклюзивної освіти, орієнтовану на дитячий садок.

Для ефективного управління інклюзивною практикою необхідно розуміти і об'єктивно оцінювати проблеми й тенденції, які виникають в середовищі інклюзії, а для цього потрібно постійно відстежувати динаміку і трансформації тих компонентів, з яких і складається відповідне освітнє середовище, – і цьому може прислужитися моніторинг. Зауважимо, що моніторинг є комплексною технологією, яка об'єднує в собі ряд послідовних дій, орієнтованих на аналіз проблематики, оформлення предмета моніторингу, роботу з експертами, розробку параметрів дослідження, складання програми, реалізацію організаційної моделі, обробку даних, аналіз і інтерпретацію отриманих результатів. Моніторинг завжди працює на відстеження актуальної ситуації [1]. У закладі дошкільної освіти моніторинг має бути орієнтований на відстеження основних показників розвитку інклюзивної практики, як-от: готовність педагогів (вихователів, асистентів вихователя, методистів) до включення дитини з особливими потребами в масову групу; стан освітнього середовища і його відповідність параметрам безбар'єрного простору; ставлення педагогів і батьків до інклюзивної освіти.

На основі вивчених матеріалів щодо впровадження інклюзивної освіти та оцінювання форм, способів і результатів її реалізації, нами було розроблено робочу експериментальну модель моніторингу якості інклюзивної освіти (рис.1).

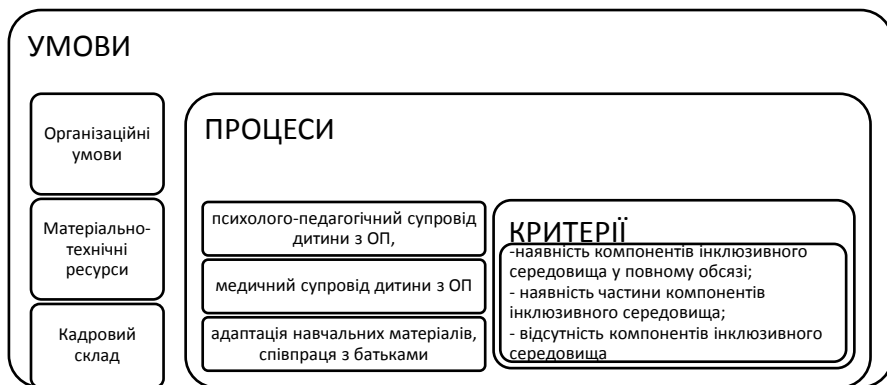


Рис. 1. Модель моніторингу якості інклюзивної освіти в дошкільному закладі

Кожен з виокремлених компонентів має певний критерій сформованості, що визначається показниками: I – повна сформованість критерію, II – часткова (неповна) сформованість критерію; III – відсутність належного компонента моделі.

У складі моделі ми виокремлюємо компоненти і критерії їх прояву. Більш точно описати змістову структуру компонентів моделі і критеріїв їх прояву ми спробуємо нижче.

1. Організаційне забезпечення функціонування інклюзивного середовища закладу. Тут, по-перше, потрібна наявність нормативної бази, що фіксує права дитини з особливими освітніми потребами, зокрема: угоди з батьками; зміни до Статуту закладу в частині спільного навчання (виховання), включаючи організацію спільних навчальних занять, дозвілля, різних видів додаткової освіти дітей з особливими потребами і дітей, котрі не мають таких обмежень. До того ж, у наявності мають бути локальні акти, що забезпечують ефективну освіту інших дітей. По-друге, в закладі мають бути розроблені локальні акти, що регламентують діяльність з організації навчання дітей з особливими потребами, і локальні акти, що забезпечують спеціальні умови для дітей з ООП, залучених до освітнього процесу. По-третє, повинна здійснюватись планова підготовка (перепідготовка) кадрів для роботи з дітьми з ООП. По-четверте, повинні виконуватись рекомендації, що містяться у висновках вузьких спеціалістів, які ставили й уточнювали діагноз дитини, лікувально-профілактичних закладів охорони здоров'я. По-п'яте, має бути організоване харчування та медичний супровід дітей, як з ООП, так і всіх інших, що безпосередньо залежить від фінансово-економічних умов.

2. Матеріально-технічне (включно з архітектурним) забезпечення (матеріально-технічні ресурси). Сюди відносимо спостереження за дотриманням санітарно-гігієнічних норм освітнього процесу. Так, у закладі має бути безперешкодний доступ дітей з ООП до об'єктів інфраструктури (пандуси; реконструйовані входи; спеціальне фарбування стін для слабозорих дітей; двері з широким прорізом і відсутність порогів; поручні; зручний доступ до їдальні; зручний доступ до спортивного залу; доступна для дітей з ОПП територія закладу і ігрових майданчиків; наявність належним чином обладнаного робочого місця дитини (залежно від нозології потреби). Стосовно санітарно-побутових умов, має бути: обладнана санітарно-гігієнічна кімната, місця особистої гігієни, спеціальні меблі, наявність обладнаних гардеробів і т. п. До організаційно-педагогічних умов ми відносимо: адаптацію змісту розвивально-освітніх матеріалів, виділення необхідного і достатнього для освоєння дитиною з ООП; організацію виховної роботи, спрямованої на розкриття творчого потенціалу кожної дитини з ООП, її потреби в самовираженні. Сюди також належать складання індивідуального навчального плану (ІНП) для кожної дитини з ООП, тобто індивідуальний план корекційних занять, індивідуальні освітні маршрути, відповідні типологічним особливостям дітей та рекомендацій вузьких фахівців (дефектолога, дитячого психоневролога, логопеда, фізіотерапевта тощо). Програмно-методичне забезпечення передбачає наявність адаптованих програм для освітніх потреб дітей з ООП; наявність відповідної навчально-методичної літератури та матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання [2].



3. Процесуальний компонент моделі зацентований, в основному, на психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП, що передбачає, своєю чергою: відповідний кадровий склад – наявність в штатному розкладі (можна – сумісників) фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП (логопеда, психолога, за потреби – дефектолога, фізіотерапевта); обладнані приміщення для лікувально-відновлювальної роботи, зокрема ресурсна кімната та /або кімната психологічного розвантаження; проводяться тренінги для вихователів, що працюють в інклюзивних групах, працюють асистенти вихователів.

Дані, які можна отримати в ході моніторингу, націлені на подальшу роботу з ухвалення необхідних рішень щодо зниження ризиків передбачуваних змін в інклюзивному середовищі. Наприклад, аналіз готовності педагогів до включення дитини з ООП в освітній процес закладу дошкільної освіти забезпечує інформаційну та аналітичну сторони впровадження інклюзивного підходу, допомагає визначити основні напрями підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з реалізації освітньої інклюзії підходу та ефективні способи психологічної підтримки педагогів, вихователів, батьків і дітей у інклюзивному середовищі.

#### **Література**

1. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Инклюзивное образование. – 2011. – С. 20.
2. Інклюзивна освіта в ДНЗ/ Г. Ю. Кравченко, Г. О. Сіліна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с.

### **ВПЛИВ ІГРОТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Куцин Е. К.**

*Де для дітей користь, там же  
для них має бути і задоволення  
(М. Монтень).  
Гра – джерело задоволення  
(Платон).*

*Розглядається роль ігротерапії у розвитку та вихованні дітей молодшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** *гра, ігротерапія, діти молодшого шкільного віку.*

### **THE EFFECTS OF GAMER THERAPY ON THE DEVELOPMENT OF YOUNGER CHILDREN**

**Kutsyn E.**

*The role of play therapy in the development and upbringing of young children is considered.*

**Keywords:** *play, play therapy, young children of school age.*

Гра відіграє важливу роль у житті дітей. Вона необхідна для їх повноцінного психічного та фізичного розвитку. Гра – природна потреба

дитини та її основний вид діяльності, в ході якого формується життєва позиція, відбувається розвиток уяви, фантазії, розширюється коло спілкування та розвиваються творчі здібності. В процесі гри відбувається соціалізація дитини, формується довільність її поведінки.

Велику таємницю гри багато віків вивчали й досі вивчають філософи, психологи, соціологи, педагоги, літературознавці. ООН визнала гру універсальним і невід'ємним правом дитини [4, с.155].

Через вплив на життя дитини вкрай швидкісного ритму, темпу, технологій сучасні батьки, на жаль, вважають гру неактуальною та застарілою формою організації дитячої діяльності, про що свідчать дослідження психологів і педагогів. У сучасному глобалізованому суспільстві перевага надається комп'ютерним іграм, елітним спортивним заняттям східного спрямування, а гра набуває форми більш розважального та відпочинкового характеру, а не кропіткої, цілющої для душі і тіла праці.

Вчені завжди намагалися з'ясувати і розтлумачити сутність феномену гри, яка впливає на розвиток та становлення особистості. Наприклад, Арістотель вважав, що тільки в ідеальній державі люди здатні віддаватися найчудовішим іграм. Ж.-Ж. Руссо говорив, що для того аби пізнати та зрозуміти дитину необхідно поспостерігати за її грою. Е. Берн у своїй праці «Ігри, в які грають люди» робить висновок, що увесь процес виховання дитини слід розглядати крізь призму того, в які ігри потрібно грати та як у них гратися.

Дитяча гра – складний психологічний феномен, у структурі якого дослідники виокремлюють ряд компонентів: ролі (взяті на себе гравцями), ігрові дії (засіб реалізації ролей), ігрові предмети (заміщення реальних предметів ігровими), реальні відносини між персонажами гри [3, с. 92]. Гра – універсальна сфера дитини, яка передбачає самовираження, самоперевірку, самовизначення та самореабілітацію [4, с.156], оскільки завдяки грі дитина виражає та досліджує власне «Я» (думки, почуття, вчинки).

На використанні розвивального потенціалу гри ґрунтується ігротерапія як інноваційна форма корекційно-розвивальної роботи з дітьми. Ігрова терапія вперше з'явилася в рамках психоаналітичного напрямку психологічної практики як альтернатива психоаналітичній роботі з дорослими. Термін «ігрова терапія» пов'язують з її засновниками М.Кляйн, А.Фройд, Г.Гуг-Гельмут, які застосовували цей метод у роботі з дітьми.

Ігрова терапія – це процес співтворчості, співдії [1]. Це процес спільного з дитиною проживання й осмислення будь-якої життєвої ситуації, що подана в ігровій формі. Анна Фройд, донька видатного психоаналітика Зігмунда Фрейда, стверджувала: якщо дитина у грі або через гру виражає власні хвилювання, то звільняється від психічної травми та страхів, бо діти від природи прагнуть до морального комфорту через свою життєздатність. У ході гри формується життєва позиція, розширюється коло спілкування, розвивається фантазія, уява, творчі здібності та відбувається соціалізація дитини.

Зародившись у психологічній практиці, ігротерапія набула поширення у педагогіці і соціальній роботі. Сучасні педагоги і психологи мають у своєму розпорядженні великий арсенал ігрових методик для виховної і корекційної роботи з різними категоріями дітей. Поряд з традиційними методиками ігрової терапії застосовуються методи арт-терапії, естетотерапії,

психодрами, соціодрами та ін. Ігрова терапія має багато напрямів і засобів, які застосовуються в педагогічній і психологічній практиці: пісочна терапія, мініатюра, малюнкові методи, ігрова терапія та ін.

Важливе значення має технологія проведення ігрової терапії. У виховній роботі з дітьми молодшого шкільного віку значним потенціалом характеризується гра з іграшками під музичний супровід. Вона дає змогу виявляти ставлення дитини до членів сім'ї та оточуючих, привчає до самостійної поведінки, сприяє творчості та розкриттю індивідуального світу дитини. Те, які іграшки обирає дитина, свідчить про її нахили та бажання. Внаслідок спілкування з іграшкою у дитини виникає ілюзія спілкування із живою людиною. Музика під час гри забезпечує емоційну та драматичну підтримку дитини.

Мета ігрової терапії – не вчити дитину якихось спеціальних поведінкових навичок, а дати їй можливість «прожити» у грі ситуації, що її хвилюють. Гра сприяє формуванню тісних стосунків між учасниками, розвиває комунікабельність, знімає напругу, тривогу, дає можливість перевірити себе в різних ситуаціях спілкування. Ігрова терапія допомагає дитині сформувати позитивну «Я»-концепцію, самоприйняття, віру в себе, вміння брати на себе відповідальність за свої дії і вчинки, розвивати самоконтроль, здатність долати труднощі, опановувати комунікативні навички.

У своїй праці «Ігрова терапія: мистецтво відносин» видатний американський вчений, психотерапевт Г. Лендрет визначив сім основних завдань ігрової терапії: формування позитивних стосунків з дитиною, вияв широкого спектру почуттів, набуття дитиною досвіду реального життя, перевірка дитиною обмежень (предметних, просторових, моральних), розвиток позитивного «Я», розвиток самопізнання, розвиток самоконтролю.

Під час проведення ігротерапії необхідно враховувати основні функції і правила її організації. А. Захаров виокремлює діагностичну, терапевтичну і повчальну функції гри. Діагностична функція полягає в з'ясуванні особливостей характеру дитини та її міжособистісних стосунків. Спостереження за грою дає змогу отримати важливу інформацію про дитину. У грі дитина демонструє те, що колись пережила. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній грі, ніж у словах. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині можливостей для емоційного і поведінкового самовираження, вияву своїх прагнень, страхів і фантазій. У процесі гри розвиваються психічні процеси і формуються адекватні способи поведінки. Повчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні комунікативних умінь і світогляду, реадптації і соціалізації.

Процес ігротерапії складається з низки взаємопов'язаних етапів: об'єднання дітей у групу, розповідей, гри, обговорень. Відповідно до ролі ігротерапевта можна виокремити директивну і недирективну ігротерапію. Директивна ігротерапія передбачає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення гри, активну участь дорослого в грі дитини з метою актуалізації в символічній формі несвідомих тенденцій і їх прояву у соціально прийнятних формах. У результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів.

Недирективна ігротерапія спрямована на вільну гру як засіб самовираження дитини, що дозволяє успішно вирішувати важливі корекційно-виховні завдання: розширення способів самовираження дитини;

формування емоційної стабільності і вольової саморегуляції; корекція стосунків у системі «дитина – дорослий». На передній план виходить мета розвитку особистості дитини шляхом формування конструктивних стосунків з дорослими і однолітками. Завдання ігротерапії полягають у тому, щоб допомогти дитині усвідомити себе, власні переваги і недоліки, успіхи і невдачі. Недирективна ігротерапія ґрунтується на таких принципах: дружні стосунки з дитиною; безумовне прийняття дитини такою, якою вона є; відкритість і розкритість дитини; розуміння почуттів дитини.

Отже, використання ігротерапії як інноваційної виховної технології дає змогу формувати у дітей вміння спілкуватися, дружити, розвиває фантазію, впевненість у собі, віру у свої сили, – якості, що є не менш важливими і життєво необхідними для комунікації у соціумі, ніж читання та письмо.

### **Література**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, Т.М.Грабенко. – СПб.: Речь; ТЦ Сфера, 2001. – 400с.
2. Игровая семейная психотерапия / под.ред. Ч.Шеффера. – СПб., 2001. – 326 с.
3. Максименко Д. С. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. Практична психологія. / Д. С. Максименко. – К.: Центручбової літератури, 2018. – 192с.
4. Федій О. А. Естетотерапія. Навч.посібник 2-ге вид.перероб.та доп. – К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2012 – 304 с.

## **НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Кшановська Н. Ю., Пльонсак Г. П., Рожок Ю. С.,  
Пінаєва О. Ю.**

*Розглядається проблема національно-патріотичного виховання учнівської молоді в сучасних соціально-політичних умовах.*

*Ключові слова: патріотизм, національно-патріотичне виховання, учнівська молодь.*

## **NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE EDUCATION INSTITUTION**

**Kshanovska N., Plonsak H., Rozhok Yu., Pinaieva O.**

*The problem of national-patriotic upbringing of student youth in contemporary socio-political conditions is considered.*

*Keywords: patriotism, national-patriotic upbringing, student youth.*

В сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з забезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є визначення нової стратегії виховання як багатокomпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Система освітнього процесу постійно відтворює і поглиблює емоційно-естетичний, художньо-творчий, модальний та інтелектуальний компоненти свідомості рідного народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності нації та держави. Що і є найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання учнівської молоді.

Патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до усаджування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави [1; 2].

Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і молоді. Вони уже ввійшли до освітнього і загально виховного простору, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери.

Почуття патріотизму є однією з провідних цінностей, якими має оволодіти підростаюча особистість. Патріотизм особистості закономірно пов'язаний з гуманізмом, соціальною справедливістю, взаємоповагою. Загалом морально невихована особистість не може бути й патріотом, оскільки це почуття асоціюється з любов'ю до рідної землі, родини, народу, держави. Неможливо відокремити патріотизм від національних святинь, національної свідомості й самосвідомості, шанобливого ставлення до національної культури, толерантного ставлення до кращих надбань народів, що населяють Україну.

Причетність вихованця до всіх аспектів життя суспільства й відповідна турбота мають бути визначальними для патріота-громадянина. Тому важливим для розвиненого почуття патріотизму виступить усвідомлене шанобливе ставлення людини до власної оселі, школи, вулиці, міста, яке має постійно втілюватись у відповідних практичних діях.

Нині, коли виникла реальна загроза існуванню держави, надзвичайно важливо виховувати в учнівській молоді готовність до захисту Батьківщини. Відтак, виховання патріотизму передбачає розуміння підростаючою особистістю того факту, що це почуття вже наявне у її житті тут і тепер. Головним пріоритетом сучасного патріотичного виховання має стати вироблення переконаності дітей, що сила українців у їх єдності. Лише завдяки почуттям національної єдності, злагоди, миролюбності можна зберегти Україну, зміцнитись, стати рівним серед рівних.

Із змістового погляду патріотичне виховання в сучасних умовах – це, насамперед, становлення національної свідомості, почуття належності до рідної землі, народу. Цей процес має два етапи, що відповідно характеризуються різними рівнями засвоєння національних цінностей. На першому етапі здійснюється етнічне самоусвідомлення на основі засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва; народних поглядів, переконань, ідеалів, загальноприйнятих норм

поведінки. На другому етапі – громадянсько-патріотичне самоусвідомлення – в процесі залучання вихованців до продуктивної діяльності, спрямованої на розбудову власної держави, її впорядкування і зміцнення; вивчення історії Вітчизни, героїки минулих епох, трудових подвигів, подвижництва в ім'я вільного життя [1].

Грунтовно опрацьовуючи на тренінгах, згідно програми «З Україною в серці», терміни «патріотизм», «нація», акцентується увага на тому, що патріотизм в нинішній час проявляється не лише в безпосередній боротьбі на Сході із зовнішнім ворогом, не тільки в надзвичайних ситуаціях, але є звичайним станом повсякденного життя людини [2, 3].

Запровадження системи тренінгів з патріотичного виховання у закладі еколого – натуралістичного спрямування має певні особливості. Насамперед це щільне використання екологічного, краєзнавчого матеріалів, використання природничих наук – біології, зоології, валеології тощо. Все це підводить вихованців до глибшого розуміння навколишнього середовища і сприяє пробудженню поваги і любові до того місця, де вони народились і виросли[2].

Природа є потужним фактором виховання в дітей та молоді ціннісних ставлень, моральних якостей, насамперед національної свідомості. Використання таких елементів національної культури як народні перекази, легенди, оповіді, загадки, пісні, думи, прислів'я та прикмети про світ флори та фауни збагачують духовний світ дитини, навчають та прививають шану до фольклорної спадщини предків.

Патріотичне виховання передбачає формування в учнівської молоді знань та уявлень про досягнення нашої країни в галузі наук, адже багато видатних вчених прославили Україну. При цьому при застосуванні різнобічних форм та методів в освітньому процесі підкреслюється їхня приналежність до України, звертається увага на внесок української науки у розвиток світової медицини, біологічної та хімічної наук [3].

Відповідно блоків додаткових знань в програмовий матеріал внесені елементи філософії за здоровий спосіб життя. Реалізація Концепції національно-патріотичного виховання дітей та студентської молоді передбачає подання матеріалу про основні цінності олімпізму, визначні спортивні досягнення олімпійців, Олімпійська Україна, Параолімпійський рух на сучасному етапі тощо [3]. Поряд з тим паралельно здійснюється військово-патріотичне виховання молоді, спрямоване на підготовку її до оволодіння військовими професіями, формування готовності до служби в армії, задоволення інтересів підростаючого покоління у постійному вдосконаленні своєї підготовки до захисту Вітчизни. І провідна нитка – мотивація молоді до військової служби, як вияв патріотизму.

Згідно блоку додаткових знань «Народознавство» впроваджується матеріал про декоративно-ужиткове мистецтво. Дане мистецтво сьогодні охоплює широке коло предметів із різних сфер людської діяльності. Саме прояви національної культури завжди супроводжують життя кожної людини, і для кого більшою, для кого меншою мірою, але вони є тим духовним середовищем, у якому формуються світогляд, естетичні ідеали, моральні й трудові цінності та національні почуття особистості.

Основним і головним засобом формування патріотично свідомого громадянина став проєкт «Патріотизм в юннатівському колі» створений у

нашому закладі. Проект є актуальним, оскільки у сучасних умовах центр ваги у формуванні всебічно розвиненої особистості переміщується на виховання громадянина України, який би у своїй життєдіяльності керувався національними і загальнолюдськими цінностями, ідеалами гуманізму та демократизму, патріотизму і взаєморозуміння між народами; був активним самодостатнім учасником суспільного розвитку української держави, усвідомлював її роль та місце в Європі й світі, відповідав за долю України [3].

Питання патріотичного виховання особливо актуалізувалися сьогодні, після подій на Майдані, анексії Криму, збройного конфлікту в східних регіонах нашої держави. Відтак, постала потреба осмислити проблему патріотизму в умовах сучасних соціокультурних трансформацій і викликів. Відтак зустрічі з воїнами ООС (АТО) та волонтерська допомога сприяють кращому розумінню вихованцями актуальності поняття «патріотизм» в сучасному часі.

Ефективно спрямовувати можливості педагога на виховання активного в діях та вчинках громадянина, що сприятиме розвитку фізичного, психічного, соціального й духовного потенціалів індивідуальності вихованця[1; 2]. А самореалізація, самоствердження в громадській, трудовій, художній та інших видах діяльності – всебічному формуванню його особистості. Патріотичне виховання здійснюється планомірно протягом всього року, що сприяє створенню певної системи ціннісних орієнтирів у вихованців закладу еколого – натуралістичного спрямування.

### **Література**

1. Концепція Національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Міністерство освіти і науки України. 2015. [Електронний ресурс] <http://medcollege.te.ua/sayt/Vyhovna/konserpcia.htm>
2. Гобельовська Л. П. Національна академія педагогічних наук України Інститут проблем виховання. Посібник «3 УКРАЇНОЮ В СЕРЦІ» (тренінг з національно-патріотичного виховання дітей та молоді). – Харків: Друкарня Мадрид, 2016. - 140 с.
3. Пінаєва О.Ю. Професійне навчання і перенавчання дорослого населення Вінниччини / Пінаєва Ольга Юріївна //Сучасні інформаційні технології навчання та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук.пр. – Вип. 39 /Редкол.: І.А.Зязюн та ін.– Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, – 2013. – С. 276 -281.

## **ВКЛЮЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У САМОДІАГНОСТИКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Лавриченко Л. М.**

*Розглядається роль самодіагностики як засобу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** самодіагностика, самосвідомість, комунікативна компетентність, підготовка майбутніх учителів.

# INCLUSION OF FUTURE EDUCATORS IN SELF-DIAGNOSTICS AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE

Lavrychenko L.

*The role of self-diagnosis as a means of shaping the communicative competence of future teachers is considered.*

**Keywords:** *self-diagnosis self-awareness, communicative competence, preparation of future teachers.*

Необхідність виокремлення такої умови, як включення майбутніх педагогів у самодіагностику, викликана тим, що самодіагностика як процес пізнання людиною самої себе відіграє важливу роль у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів. Це пов'язано з тим, що самодіагностика позитивно впливає на розвиток соціально-перцептивних умінь, формування самосвідомості, самовиховання особистості, які, в свою чергу, слугують основою вдосконалення професійної, і зокрема, комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Спочатку уточнимо поняття «самодіагностика». Ми розглядатимемо його зміст як спеціальним чином організовану діяльність людини з метою отримання інформації про саму себе. Тоді як самопізнання може здійснюватися стихійно, самодіагностика передбачає цілеспрямованість, і у низці випадків реалізується за допомогою спеціальних діагностичних методів, тому вона забезпечує різнобічну і об'єктивну інформацію про суб'єкта. З урахуванням цього, самодіагностику можна розглядати як різновид самопізнання.

Дослідження О. Бодальова, В. Кан-Каліка, Г. Ковальова доводять, що існує прямий зв'язок між усвідомленням педагогом особливостей своєї особистості і його здатністю адекватно сприймати особистість учня. Чим повноціннішим, когнітивно складним є уявлення людини про саму себе, тим більш значущим, диференційованим буде відображення нею індивідуальних і особистісних особливостей інших людей. І навпаки, пізнання педагогом особистості учня може бути неефективне у тому випадку, якщо педагог має поверхове уявлення про свою особистість, погано обізнаний у своїх перевагах і недоліках, своїх цінностях, установках, індивідуальних особливостях реагування в різних педагогічних ситуаціях. Стереотипне сприйняття вчителем учнів знижує ефективність педагогічного спілкування. Отже, самодіагностика, допомагаючи вчителю розібратися в самому собі, полегшує розвиток соціально-перцептивних умінь і, таким чином, позитивно впливає на вдосконалення його комунікативної компетентності [2].

Включення студентів у самодіагностику позитивно позначається на формуванні самосвідомості майбутніх учителів [4]. У дослідженні С. Васьківської, Д. Войтюк, В. Максименка, Л. Мітіної, І. Татур, присвячених цій проблемі, самосвідомість розглядається як процес, за допомогою якого людина пізнає саму себе і ставиться до самої себе. Ми поділяємо ці погляди і акцентуємо увагу на тому факті, що самодіагностика майбутніх учителів, надаючи їм інформацію про самих себе, може слугувати основою формування їх самосвідомості. Розглянемо тепер, як впливає самосвідомість майбутніх учителів на ефективність їх педагогічного



спілкування. Відомо, що продуктом самосвідомості людини є уявлення про себе, «Я-концепція». У роботі О. Бодальова відзначається, що «Я-концепція» – «важливий чинник детермінації поведінки людини, таке внутрішньоособистісне утворення, що багато в чому визначає напрям її діяльності, поведінку в ситуаціях вибору, контактів з людьми» [2, с.125]. «Я-концепція» містить два основні компоненти: знання про себе і самоставлення. Самоставлення людини істотно впливає на її взаємодію з іншими людьми. В. Сатир ввела поняття «самоцінність» як синонім самоповаги людини і показала, що самоцінність проявляється в поведінці кожної людини незалежно від її бажання. Людина з високою самоцінністю (позитивним самоставленням) відрізняється щирістю, свободою у вираженні почуттів, готовністю брати на себе відповідальність, така людина «...створює навколо себе атмосферу чесності, відповідальності, співчуття і любові... Вона довіряє самій собі, здатна в скрутну хвилину просити допомоги в інших, проте вона впевнена, що завжди здатна приймати самостійні рішення і здійснювати зважені вчинки. Тільки відчуючи свою власну високу цінність, людина здатна бачити, приймати і поважати високу цінність інших людей. Людина з високою самоцінністю вселяє довіру і надію» [3, с.45]. Таких учителів відрізняють впевненість у своїх силах, задоволеність професійною діяльністю, прагнення до самореалізації, доброзичливе і рівне ставлення до учнів. Дуже важливо, що такі педагоги здатні формувати у своїх вихованців позитивну «Я-концепцію». Навпаки, вчитель з негативним самоставленням переживає почуття незахищеності, зосереджений на захисті свого «Я», неадекватно сприймає оточення крізь призму своїх тривог, пред'являє до інших підвищені вимоги, використовує авторитарний стиль як засіб психологічного захисту.

Тому дуже важливо організувати самодіагностику студентів так, щоб вона забезпечила майбутніх учителів об'єктивною інформацією про особливості особистості кожного, здібності, ті аспекти індивідуальності, що в повсякденному житті можуть бути недостатньо усвідомлюваними [5]. Така інформація допомагає майбутнім учителям, по-перше, прийняти себе, і по-друге, розібратися в собі, зрозуміти себе. Прийняття себе означає визнання себе, позитивне ставлення до себе, як до «особи, що гідна поваги, здатна до самостійного вибору» [6], віру в себе і свої можливості, довіру до власної природи. Розуміння себе передбачає глибоке, повне, точне уявлення про себе, здатність сприймати себе справжнього, без масок, ролей і психологічного захисту. Воно слугує основою для формування позитивної «Я-концепції». Такі зміни в самосвідомості майбутніх учителів, що відбуваються під впливом самопізнання, підвищують ефективність процесу формування комунікативної компетентності студентів педагогічного університету. Самопізнання є основою не лише для формування самосвідомості майбутнього вчителя, але і для розвитку вмінь постійного самоконтролю і саморегуляції психічної і практичної діяльності, для самовиховання. Перша ланка в процесі самовиховання майбутніх учителів – це дослідження і оцінка своїх актуальних якостей (знань, умінь, здібностей, рис вдачі) і співвідношення їх з тими ідеальними якостями, що бажано сформувати в собі. Знання своїх обмежень і власних особистісних ресурсів допомагає зробити процес самовиховання усвідомленим і цілеспрямованим.

Формування комунікативної компетентності спирається на активну позицію самих студентів і є за своєю суттю процесом самовиховання у вузькому значенні цього слова. Таким чином, самодіагностика майбутнього вчителя дозволяє виявити ті аспекти педагогічного спілкування, що потребують вдосконалення, і зробити процес формування комунікативної компетентності більш успішним.

Для того, щоб забезпечити педагогічну умову «включення майбутніх педагогів у самодіагностику для пізнання себе як організаторів і суб'єктів педагогічного спілкування», необхідно отримати відповіді на такі питання: 1) який рівень самопізнання має бути реалізований у процесі самодіагностики майбутніх учителів для того, щоб цей процес позитивно впливав на їх комунікативну компетентність; 2) які якості особистості студента, які аспекти його практичної діяльності повинні виступати предметом самодіагностики; 3) які методи самодіагностики можуть бути використані. Обговорюючи перше питання, зазначимо, що розвиток самопізнання в житті людини розпочинається з процесу пізнання себе через порівняння з іншим. Самопізнання за типом «я й інша людина» характерне не лише для дітей, воно залишається впродовж усього життя; його відрізняє виражене емоційне забарвлення, залежність від думки оточення, нестійкий, ситуативний характер. Найдосконаліший тип самопізнання заснований на порівнянні себе з самим собою за типом «я і я», він забезпечує більш стійку і адекватну самооцінку особистості. Тому в процесі самодіагностики майбутні вчителі повинні навчитися бачити і оцінювати свої якості, зіставляючи «себе сьогоdnішнього» і «себе вчорашнього» [7].

Для визначення необхідного рівня самопізнання спиратимемося на вчення А. Асмолова про людину як систему, що має три рівні: індивідний, суб'єктний і особистісний [1]. До індивідних властивостей науковець відносить індивідуально-психічні властивості і віково-статеві особливості організму, а також темперамент і задатки людини. Людина як істота, що пізнає і свідомо діє, за теорією А. Асмолова, має назву суб'єкта. До суб'єктних властивостей належать навички, вміння, здібності і талант.

До особистісних властивостей людини вчений відносить статус, ролі, ціннісні орієнтації, світогляд, що визначають мотивацію діяльності і структуру поведінки. Вищим інтегрованим результатом взаємодії цих особистісних властивостей автор вважає характер людини та її схильності. Визначені рівні людини як системи є характеристиками цілісної, природної і суспільної істоти. Ядром цього цілого виступає структура особистості, в якій інтегруються властивості і особистості, й індивіда, і суб'єкта [1].

Залежно від того, який рівень власного «Я» майбутнього вчителя відображається в процесі самодіагностики, можна визначити три рівні самопізнання: низький, середній і високий. Низький рівень самопізнання означає переважне відображення у свідомості майбутнього вчителя його індивідних властивостей, середній рівень пов'язаний з відображенням суб'єктних властивостей, а індикатором вищого рівня самопізнання може слугувати переважна представленість в «Я-концепції» студента його особистісних властивостей (в порівнянні з індивідними і суб'єктними).

Враховуючи, що самодіагностика розглядається нами в контексті її впливу на педагогічне спілкування, важливо, щоб вона охоплювала і цей аспект професійної підготовки. Тому можна зробити висновок: процес

самопізнання студента сприятиме формуванню комунікативної компетентності майбутнього вчителя в тому випадку, якщо самодіагностика забезпечить майбутнього педагога об'єктивною і достатньою інформацією про його індивідні, суб'єктні і особливо особистісні властивості, а також про комунікативний аспект його професійної діяльності. Зважаючи на цю обставину, ми вважаємо, що самодіагностика повинна охоплювати такі аспекти комунікативної діяльності майбутніх учителів: цілі, що реалізуються в педагогічному спілкуванні, типові позиції, ролі в ситуаціях комунікації, ефективність комунікативного процесу, способи регулювання конфліктів. В той же час, предметом самопізнання повинні стати і такі сторони особистості майбутнього вчителя, як життєві цінності, переважаючий тип ставлення до людей, самооцінка, характерологічні особливості, комунікативні й організаторські здібності, здатність до емпатії, креативність (творчі здібності).

Очевидно, що такий широкий перелік об'єктів вивчення вимагає цілого комплексу методів самодіагностики. Він містить такі способи самопізнання: спостереження за своїми комунікативними діями і способами самовираження; аналіз ефективності педагогічної комунікації, що реалізується під час педагогічної практики; аналіз власної позиції в педагогічному спілкуванні; аналіз зворотного зв'язку, що поступає від партнерів зі спілкування; вивчення індивідуально-психологічних якостей своєї особистості за допомогою спеціальних психодіагностичних методик; аналіз результатів психодіагностичних процедур, що проводяться в курсі соціально-психологічного тренінгу. Кожен з цих методів передбачає використання майбутніми вчителями рефлексивних процедур. Показниками реалізації цієї умови можуть слугувати: інтерес студентів до діагностичних процедур; активна участь в обговоренні інформації, отриманої в процесі самопізнання; вміння визначити причини власної поведінки, аргументувати свої погляди; зростаючий інтерес до особистості учня; відкрита позиція в ситуації спілкування.

### Література

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М., МГУ, 1994.–104 с.
2. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1.– С. 122–127.
3. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 288 с.
4. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
5. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
6. Гимпель Л. П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// pedagogii/35242](http://pedagogii/35242)
7. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості

: навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 48–67.

8. Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 214-218.

## **ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ АСПЕКТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ В СТРУКТУРІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ШКОЛИ**

**Липовенко Т.**

*Охарактеризовано проблемне поле завдань заступника директора школи щодо організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу*

**Ключові слова:** *освіта, сім'я, заступник директора школи, навчально-виховна робота, взаємодія.*

## **DETERMINATION OF PROBLEM ASPECTS OF ORGANIZATION OF INTERACTION OF FAMILY AND PEDAGOGICAL COLLECTIVE IN THE STRUCTURE OF THE MANAGEMENT ACTIVITY OF THE DEPUTY DIRECTOR**

**Lypovenko T.**

*The problematic field of the deputy headmaster's tasks in organizing the interaction of the family and the teaching staff is characterized*

**Keywords:** *education, family, deputy headmaster, educational work, interaction.*

Виховання є одним з найважливіших компонентів освіти в інтересах людини, суспільства, держави. Основні завдання виховання – формування в учнів громадянської відповідальності та правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці [1, с.27]. Для успішного вирішення цих завдань необхідна активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу, диференціація, інтеграція і координація педагогічної праці в єдиному освітньому просторі та соціокультурному середовищі.

Проблемне поле завдань заступника директора школи, зокрема, і щодо організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу, представляється досить великим, що обумовлено особливостями управління в межах шкільного закладу освіти, а також динамізмом у розвитку освітніх систем і складністю процесів, що відбуваються в них [4, с.32].

За умов визначення проблемного поля можна спиратися на характеристику якості школи Т. Харисова, засновану на сукупності трьох складових – інтелектуальний капітал, соціальний капітал і організаційний капітал. Це дає можливість припустити, що і якість управління школою може характеризуватися через оцінку сформованості означених видів капіталу, а наявність у переліку завдань, що вирішуються заступником директора школи, вказівок на їх формування (забезпечення) може в подальшому

допомогти визначити якість управління [10, с.35].

Також необхідно зазначити, що традиційно позиція заступника директора школи концептуально розглядалася, виходячи з моделі освіти індустріальної епохи, в якій людина несе головну відповідальність за всю організацію, і як адміністратор визнається відповідальною за загальне функціонування школи і її розвиток [6, с.112].

У шкільній освіті зараз представлено більш сучасне поняття лідерства. Лідерство визначається як широка категорія, в якій повноваження керівництва здійснюються не тільки однією людиною, а можуть бути поширені на різних людей у школі і за її межами [11, с.14].

В наш час ідеї лідерства відіграють все більш істотну роль поряд з класичними підходами до організації управління школою. Найбільше поширення в практиці управління школами отримало розподілене лідерство в поєднанні з принципами і практиками командного управління. Управління школою, засноване на цих принципах, передбачає керівництво не тільки заступником директора, але і співробітниками, які займають різні ієрархічні позиції і виконують різні ролі і функції. До цієї категорії можуть бути віднесені: керівні групи, ради шкіл і співробітники шкільного рівня, які беруть участь у вирішенні управлінських завдань, представники батьківського комітету, а розподіл керівних функцій може варіюватися в залежності від структури управління, рівня автономії школи, її підзвітності розміру школи тощо [7, с.117].

В сучасній школі категорія лідерства більш точно відображає сутність діяльності заступника директора школи. Лідерство наразі є важливою умовою успішності школи. При цьому поєднання стратегій може бути найбільш корисним у забезпеченні успіху школи, а більшість ефектів керівництва впливають на результати учнів побічно, шляхом підтримки та поліпшення умов викладання і роботи вчителів.

Незважаючи на розширення практик управління, заснованих на командній роботі в школі і принципах управління на основі розподіленого лідерства, позиція заступника директора залишається провідною у питаннях організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності. Вирішуючи професійні завдання, заступник директора школи стикається з суттєвими проблемами. Це виводить на перший план потребу у виробленні нових форм управління школами, які краще відповідали б нинішнім і майбутнім освітнім умовам. Для цього необхідно: підтримувати і переучувати заступників директорів шкіл, які в даний час працюють, для того щоб вони навчилися приймати нові форми розподіленого лідерства [8, с.92]; підготувати наступне покоління заступників керівників шкіл, в тому числі через точне визначення завдань керівництва, механізмів наступності, процесів набору персоналу, попередньої підготовки і наставництва нових лідерів та ін. [2, с.746].

Можна вважати загально визнаною відсутність єдиної моделі лідерства в освіті, яку можливо транслювати в різних контекстах. Це обумовлено тим, що умови, в яких працюють школи, можуть обмежити можливості керівників для маневру або надати можливості для різних типів керівництва. Принципово важливо, щоб підходи до політики керівництва школами були засновані на ретельному розгляді контексту діяльності шкіл і їх конкретних завдань.

Можна виокремити три провідні завдання, над вирішенням яких повинні наразі активно працювати заступники директорів шкіл у контексті вирішення проблем організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності: вироблення і реалізація стратегії розвитку школи, розвиток професіоналізму вчителів і підвищення ефективності адміністрування шкільних процесів. Причини успішності шкіл корелюють із загальними умовами успішності освітніх систем: здатність керувати змінами в освіті і залучати співтовариство на всіх рівнях для підтримки цього процесу; постійне вдосконалення знань і вмінь учителів; налагодження ефективного механізму співпраці із сім'ями учнів [3, с.240].

Дане коло проблем передбачає вирішення таких завдань: управління процесом навчання для підтримки навчальних досягнень кожного учня; уточнення умов співпраці вчителів для підвищення якості освіти; активізації участі вчителів у виробленні управлінських рішень, із залученням до управління школою всіх зацікавлених сторін і розподілом між ними відповідальності за результати діяльності; спрощення шкільних регламентуючих процедур і скорочення звітності [3, с.240].

При цьому в школах повинна підвищуватися роль так званих «компонентів підтримки сім'ї, які розуміються як набір заходів, спрямованих на забезпечення моніторингу навчання учнів, що здійснюється місцевими органами влади, об'єднаннями батьків, приватними і благодійними організаціями та ін. Такий стан орієнтує заступника директора сучасної школи на необхідність підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку професіоналізму вчителів і залучення до управління школою всіх зацікавлених сторін.

Удосконалення управління школами при визначенні проблем організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності заступника директора школи пов'язано з процесами розвитку лідерства, оцінкою ефективності роботи, планами поліпшення і результатами роботи учнів. Таким чином, управлінські завдання заступника директора школи фокусуються на питаннях стратегічного управління, а також організації та контролю педагогічних процесів [3, с.241].

Отже, наразі заступник директора сучасної школи під час організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності повинен вирішити певний комплекс завдань: адміністрування роботи школи і управління людськими ресурсами; організація педагогічного процесу; управління матеріальними і фінансовими ресурсами; організація шкільного середовища; забезпечення зовнішньої комунікації та партнерства школи.

Заступник директора повинен володіти не тільки адміністративними та фінансовими навичками, а й навичками, що дозволяють керувати учнями, вчителями, батьками та забезпечувати взаємодію всього шкільного співтовариства для реалізації ініціатив щодо поліпшення школи і досягнення спільної мети [5, с.140].

В цілому проблемні ключові компетенції та навички заступника директора школи в межах організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності визначаються наступним чином: консультування, мотивація і управління шкільними керуючими комітетами; здійснення педагогічного керівництва; консультування, керівництво і нагляд за роботою з планування, адміністрування, складання

бюджету, фінансового управління та моніторингу шкільними керуваними комітетами; навички побудови команди; комунікативні навички; врегулювання конфліктів і навички ведення переговорів.

Отже, було визначено проблемні аспекти організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності заступника директора школи. Вказано на те, що можна виокремити три провідні завдання, над вирішенням яких повинні наразі активно працювати заступники директорів шкіл у контексті вирішення проблем організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності: вироблення і реалізація стратегії розвитку школи, розвиток професіоналізму вчителів і підвищення ефективності адміністрування шкільних процесів.

### Література

1. Галіцина Л.В. Керівник: мистецтво стратегії і тактики /Л.Галіцина. – К.: Шк. світ, 2010. – 128с.
2. Голубева Р. Ю. Особенности информационного управления учебными заведениями / Р.Ю.Голубева // Молодой ученый.– 2014.– №2.– С. 746-749.
3. Давыдова Н.Н. Формирование инновационной политики образовательных организаций в рамках научно-образовательной сети /Н.Н.Давыдова // Вопросы управления. – 2013. – № 6. – С. 240-246.
4. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления /И. Ф. Исаев. – Белгород: Везелица, 1997. – 98 с.
5. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : Владос, 2004. – 391 с.
6. КравченкоЛ.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. /Л.М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 418 с.
7. Маскон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Маскон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М.: «Дело ЛТД», 1994 – 704с.
8. Менеджмент /за ред. В.В.Стадник, М.А.Йохна.– К.: Академвидав, 2010.– 472с.
9. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузьяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
10. Харисов Т.Б. Система информационного обеспечения управления школой / Т.Б. Харисов, А.Т. Харисова // Директор школы. – 2007. – №5. – С.35 – 41, С.35.
11. Черниш А.П. Менеджмент освіти: Навчальний посібник. / А.П.Черниш. – К.: Видавництво «Університет» КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 49 с.

## ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### Майстрок Т. С.

*Проаналізовано сучасний стан розвитку освіти; розкрито роль вчителя в умовах освітньої реформи; представлено роль інноваційних технологій навчання в особистісному зростанні вчителя початкової школи на прикладах популярних технологій навчання.*

**Ключові слова:** особистісне зростання учителя, інтерактивне навчання, проектні технології навчання, комп'ютерні технології навчання, ігрові технології навчання.

## THE INFLUENCE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES ON PERSONAL SCHOOL PERSONAL GROWTH

Mastruk T.

*The current state of education development is analyzed; the role of the teacher in the conditions of educational reform is revealed; The role of innovative teaching technologies in the personal growth of primary school teachers is presented on the examples of popular teaching technologies.*

**Keywords:** *teacher growth, interactive learning technologies, project based learning technologies, computer based learning technologies, game learning technologies.*

Сучасний етап розвитку освіти України характеризується трансформаційними процесами в усіх її напрямках. Демократизація освіти та цінності гуманістичної педагогіки є провідними напрямками реформи освіти. Традиційна система освіти зі своїм суб'єкт-об'єктним відношенням у взаємодії учителя та учня переходить на рівень суб'єкт-суб'єктової взаємодії, де вчитель не лише трансформує інформацію а учень її засвоює та відновлює, але і відбувається спрямування на розвиток особистості учня. Цей процес розвитку особистості сучасного школяра відбувається шляхом активного використання інноваційних технологій навчання. Тому постає питання, інноваційні технології навчання спрямовані лише на розвиток особистості учня, чи також вони впливають і на зміну особистості вчителя? Процес формування сучасної особистості, вимагає не лише низку професійних компетентностей учителя але і постійне його особистісне зростання. Особистісне зростання вчителя повинно відбуватися паралельно у взаємозв'язку з розвитком особистості дитини під час навчально-виховного процесу, де рушійним компонентом реалізації цього процесу будуть саме інноваційні технології навчання.

В сучасних умовах реалізації концепції Нової української школи (НУШ), багато науковців звертають увагу на розвиток саме професійної компетентності адже вчитель має оволодіти сучасними комп'ютерно-інформаційними технологіями навчання з метою модернізації освітньої системи, але це лише частина того, що включає в себе реформа НУШ. Відповідно до концептуальних положень НУШ: учитель – це людина, на якій тримається реформа. Без неї чи нього будь-які зміни будуть неможливими, тому один з головних принципів НУШ – умотивований учитель. Це означає, що наша мета – сприяти його професійному та особистому зростанню, а також підвищувати його соціальний статус.

Щоб навчати по-новому, вчитель повинен отримати свободу дій – обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати. Цю свободу дає новий закон «Про освіту» [1]. Як бачимо роль вчителя значно зростає, вчитель має творити новий, цікавий, нестандартний освітній процес, а для цього лише професійних якостей замало.

Особистісне зростання учителя – це власна активність вчителя спрямована на зміну себе, на розкриття, збагачення своїх духовних потреб, творчості, всього особистісного потенціалу. Освоєння вчителем інноваційних технологій навчання та розробка власних методів та прийомів навчання передбачає наявність у педагога здатність до продукування нового, тобто високорозвинену здатність до творчості.



Розглянемо найбільш популярні інноваційні технології навчання молодших школярів та їх вплив на особистісне зростання вчителя початкових класів.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Головна ідея – під час навчання йде процес спілкування, в якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між учнями та вчителем або учнем та учнем. Оскільки ця технологія спрямована на постійних діалог та активну взаємодію вчителя і дітей то у педагога вдосконалюються такі його особистісні якості як: толерантність, справедливність, розсудливість, об'єктивність, доброзичливість та ін. Вони проявляються у вмінні вислухати дітей, правильно їх оцінити щоб не образити та зберегти приємну атмосферу в дитячому колективі.

Проектна технологія навчання полягає в тому, що вона орієнтує учнів на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, а не на просте вивчення певної теми. На шляху до мети школярі мають актуалізувати або здобути нові необхідні знання, радитись з учителем і між собою, виконувати індивідуально чи в групах, пізнавальну, дослідницьку, конструкторську та іншу роботу. Для вчителя проектні технології будуть корисними в плані розвитку: винахідливості, тобто вигадувати цікаві проекти; креативність, тобто не лише учні створюють продукт але і вчитель тим самим надихаючи учнів та мотивуючи їх; вимогливість, в першу чергу до себе щоб досягати високих результатів; наполегливість, розпочаті проекти інколи стають нудними, зойно на горизонті з'являється щось новеньке, тому важливо доводити розпочату роботу до кінця.

Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер. Ефективність застосування нових інформаційних технологій на уроках обумовлена наступними факторами: різноманітність форм представлення інформації; висока ступінь наочності; можливість моделювання за допомогою комп'ютера різноманітних об'єктів і процесів; звільнення від рутинної роботи, що відвертає увагу від засвоєння основного змісту; можливість організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи; можливість диференціювати роботу учнів у залежності від рівня підготовки, пізнавальних інтересів та ін., використовуючи сучасні інформаційні технології; можливість організувати комп'ютерний оперативний контроль і допомогу з боку вчителя; можливості комп'ютера дозволяють учню активно приймати участь у процесі пізнання. В особистісному розвитку педагога ці технології також дуже важливі, адже відбувається вдосконалення навичок користування комп'ютерними технологіями; знайомство з віртуальною реальністю і створення віртуального освітнього простору для своїх учнів а це вимагає вміння логічного мислення та творчості; оволодіння інтернет мовою та вміння відбирати контент; часткове включення в наукову діяльність, та ін.

Ігрові технології навчання – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється в процесі включення учнів до навчальної гри (ігрове моделювання явищ, «переживання» ситуації), вдосконалюють акторські якості, розвивають творчість, психологічно налаштовують на позитив, особистість педагога стає більш відкритою та яскравою. Для

стимулювання пошукової, самостійної діяльності учнів вже багато років в системі освіти широко використовується проблемне навчання. Його психологічною основою є протиріччя, що виникає в свідомості учня, між тим, якими знаннями він вже володіє, і тим, що необхідно знати, щоб розібратися в запропонованій педагогом проблеми, проблемної ситуації. Відомий фахівець з проблемного навчання М. І. Махмутов сформулював його функції: засвоєння учасниками взаємодії в навчальному процесі системи знань і способів розумової і практичної діяльності; розвиток інтелекту учнів, тобто їх пізнавальної самостійності і творчих здібностей; формування діалектико-матеріалістичного мислення учасників навчання; розвиток всебічно і гармонійно розвиненої особистості; виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності); формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем і художнього відображення дійсності); формування мотивів навчання, соціальних, моральних і пізнавальних здібностей. Так як і для учнів всі вище перераховані функції можуть бути реалізовані і для особистісного зростання вчителя.

Отже, інноваційних технологій навчання є дуже багато і головне завдання вчителя не лише підбирати їх для ефективної реалізації завдань освітньо-виховного процесу. Важливо і самому педагогу постійно розвиватися і вдосконалювати свої особистісні якості. Для сучасного вчителя початкової школи особистісне зростання це шлях до творчої самореалізації в професії, яка дає змогу виявити свої індивідуальні професійні можливості.

### **Література**

1. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Інтернет у нашому житті // Позакласний час.– 2012.– № 21/22.–С. 115-126.
3. Дичківська І. М. Інноваційні освітні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004.- 352с.
4. Тарадюк Н. В. Інноваційні технології: креативно-виховний аспект: монографія / Н. В. Тарадюк, О. П. Панасюк. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 164 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні освітні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ**

### **Макодай І. І.**

*Обґрунтовується програма формування культури педагогічного спілкування на основі особистісно-орієнтованого підходу.*

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, особистісно-орієнтований підхід.

# FORMATION OF CULTURE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION ON THE BASIS OF PERSONALITY-ORIENTED APPROACH

**Makodai I.**

*The program of forming a culture of pedagogical communication based on a personality-oriented approach is substantiated.*

**Keywords:** *pedagogical communication, culture of pedagogical communication, personality-oriented approach.*

Актуальним завданням сучасної школи є гуманізація відносин між учасниками освітнього процесу, оскільки розвиток активної, самостійної і творчої особистості значною мірою залежить від сприятливості педагогічного середовища, здатності вчителя налагоджувати емоційно комфортні стосунки з учнями, формувати позитивний психологічний мікроклімат у дитячому колективі. Це ставить особливі вимоги до формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів, вимагає вдосконалення змісту і методики їх підготовки до міжособистісної взаємодії з учнями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування культури педагогічного спілкування розглядається здебільшого в контексті розвитку педагогічної культури як інтегральної якості, що виступає узагальненим показником професійної компетентності вчителя (Т.Ф.Белоусов, С.Б.Єлканов, І.А.Зязюн, Г.С.Сагач, Т.В.Іванов, А.І.Лобач, І.О.Синиця, В.О.Сластьонін та ін.). Окремі аспекти формування культури педагогічного спілкування знайшли висвітлення в дослідженнях стилів педагогічного спілкування. Зокрема, стилі взаємодії педагога та учнів досліджували О.О.Бодальов, Я.Л.Коломинський, В.А.Кан-Калик, О.В.Киричук та ін.; особливості сприймання і розуміння вчителем учнів – С.В.Кондратьєва, Б.П.Ковальов, А.А.Русалінова, Є.А.Панько; психологічні бар'єри в спілкуванні педагога з учнями – Л.І.Божович, Л.В.Славина, В.А.Кан-Калик та ін.; мотиваційно-ціннісні детермінанти стилів педагогічного спілкування – С.Л.Братченко, В.М.Галузьяк та ін., умови реалізації діалогу в педагогічному спілкуванні – Г.О.Ковальов, А.Б.Орлов, А.С.Співаковська та ін.

Більшість сучасних підходів до комунікативної підготовки вчителя ґрунтується на використанні активних методів і групових форм соціально-психологічного навчання, спрямованих на засвоєння спеціальних знань, формування умінь і навичок педагогічного спілкування. У психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний загальноприйнятий термін для позначення цього типу соціально-психологічної практики. Найчастіше вживаються такі поняття, як соціально-психологічний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, групове навчання спілкування, активне соціальне навчання та ін. Незважаючи на термінологічний плюралізм, характерною ознакою всіх форм активної підготовки до педагогічного спілкування є те, що вони передбачають спеціальну організацію інтенсивної взаємодії учасників малої групи, яка за відносно короткий проміжок часу зумовлює позитивні зміни в їхній комунікативній компетентності.

У найбільш загальному вигляді соціально-психологічний тренінг визначається як «форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті» [1, с. 52]. Як зазначають Н.Н.Богомолова і Л.А.Петровська, специфіка цього виду соціального навчання

полягає в цілеспрямованому використанні ефекту групової взаємодії, феномена соціально-психологічного впливу групи на особистість [1]. Головною метою тут виступає засвоєння знань, умінь і навичок ефективного спілкування, підвищення теоретичної і практичної комунікативної компетентності, розвиток соціально-перцептивних здібностей, розширення комунікативного репертуару вчителя.

Загалом можна виокремити три різновиди соціально-психологічного тренінгу, які застосовуються у комунікативній підготовці вчителів: особистісно-орієнтований, поведінковий і ситуаційно-орієнтований.

Поведінковий тренінг спрямований передусім на усвідомлення вчителями власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих способів і прийомів спілкування з учнями. Основна увага в цьому виді тренінгу приділяється аналізу властивих учителям способів поведінки і виробленню нових, більш ефективних прийомів педагогічного спілкування.

Основу ситуаційно-орієнтованого тренінгу складає різносторонній аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії вчителя з учнями у педагогічному процесі. Розрізняють дві основні форми ситуаційно орієнтованого тренінгу: ситуаційний, в якому ситуація розглядається як реальність соціальних стосунків, і тренінг сенситивності, в якому розглядаються ситуації між особистісної взаємодії. Основними формами роботи в цьому випадку є спостереження, відеозапис, наступний перегляд і аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які зустрічаються в професійній діяльності вчителя. Основна мета ситуаційного тренінгу полягає в освоєнні ситуацій соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього найчастіше використовується рольове моделювання ситуацій, що триває до тих пір, поки не буде досягнуто задовільного, адекватного соціальним вимогам виконання міжособистісних і професійних ролей. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками гри уміння, способи та прийоми спілкування, експресивні реакції і т.д.

Своєрідною спробою синтезу ситуаційного тренінгу і тренінгу сенситивності є варіант активного соціально-психологічного навчання у формі навчально-тренувальних груп, розроблений Ю.М. Ємельяновим [5]. Головна ідея його підходу полягає в аналізі реальних ситуацій, які постійно виникають у навчально-тренувальних групах. При цьому головним шляхом удосконалення комунікативного досвіду індивіда виступає усвідомлення ним своєї поведінки в різних ситуаціях групової взаємодії.

Л.А. Петровською розроблено теоретичні та методичні основи перцептивного тренінгу, який знаходиться на стику особистісно-орієнтованого тренінгу і тренінгу сенситивності. На її думку, такий тренінг «дає можливість зробити крок у напрямку рефлексії власних проявів у спілкуванні і верифікації певних соціально-перцептивних утворень» [7, с. 52].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що найпоширенішими у практиці комунікативної підготовки майбутніх учителів є поведінковий та ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага приділяється оволодінню вчителями технологією педагогічного спілкування, перцептивними та інтерактивними вміннями, моделюванню конкретних педагогічних ситуацій.

Тренінг педагогічного спілкування, як правило, передбачає вправи по формуванню культури мовлення, розвитку міміки та пантоміміки, навичок довірливої уваги, спостережливості, умінь знімати м'язове напруження.

Педагогічний тренінг передбачає також навчання способів спілкування в типових ситуаціях відповідно до конкретних умов педагогічної взаємодії, розвиток навичок імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач.

Комунікативна підготовка вчителів у багатьох дослідженнях зводиться до формування зовнішнього, технологічного аспекту педагогічного спілкування. При цьому явно недооцінюється його внутрішній, особистісний аспект, зв'язаний з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями вчителя. Такий підхід є обмеженим, оскільки не враховує особистісної основи культури педагогічного спілкування. С.Л. Братченко справедливо зауважує: якщо зосередитись лише на вдосконаленні поведінкового аспекту спілкування без корекції особистісної сфери, то це лише зумовлюватиме перетворення учителів з авторитарною спрямованістю у маніпуляторів [2].

Адекватним проблемі формування культури педагогічного спілкування є особистісно-орієнтований підхід, у контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, який містить мотиваційно-смыслові, ціннісні орієнтації особистості і виконує визначальну роль щодо першого [3]. Культуру педагогічного спілкування з позицій такого підходу ми розглядаємо як зумовлений ціннісними орієнтаціями вчителя комплекс перцептивних, комунікативних та інтерактивних способів і прийомів спілкування з учнями. У зв'язку з цим у процесі цілеспрямованого формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів значна увага повинна приділятися не лише операційно-дійовому аспекту спілкування, але й мотиваційно-ціннісній сфері вчителя. Перспективним у формуванні культури професійного спілкування майбутніх учителів є принцип впливу через особистісний компонент спілкування: корекція мотиваційно-ціннісних установок педагога сприятиме відповідній перебудові поведінкового аспекту його спілкування [4]. Слід підкреслити, що особистісно зорієнтований підхід не заперечує необхідності спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток технологічного, операційно-дійового аспекту культури педагогічного спілкування. Л.А. Петровська справедливо підкреслює необхідність використовувати в процесі комунікативної підготовки весь «набір засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових» [7, с. 31].

Взявши за основу особистісний підхід, ми розробили програму комунікативної підготовки майбутніх учителів, провідна ідея якої полягає у формуванні культури професійного спілкування шляхом корекції їх мотиваційно-ціннісної сфери, ціннісних орієнтацій і установок у сфері педагогічної взаємодії. У відповідності з таким підходом методи і форми активної соціально-психологічної підготовки повинні спрямовуватися на вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів, розвиток у них особистісних передумов ефективної педагогічної взаємодії з учнями.

У формуванні культури педагогічного спілкування майбутніх учителів ми виокремлюємо п'ять послідовних етапів: підготовчий етап, етап самооцінювання, етап цілепокладання, конструктивний етап і підсумковий. Кожний етап передбачає реалізацію відповідних завдань і використання адекватних форм, методів і прийомів професійної підготовки студентів до педагогічного спілкування.

Основне завдання підготовчого етапу полягає в формуванні у студентів мотивів удосконалення культури педагогічного спілкування. Потрібно забезпечити усвідомлення студентами продуктивних і непродуктивних особливостей власного професійно-педагогічного спілкування, сформувати рефлексивне ставлення до комунікативного аспекту педагогічної діяльності. Основне завдання етапу цілепокладання полягає в розробці студентами індивідуальних програм удосконалення культури педагогічного спілкування. На конструктивному етапі потрібно створити умови для розвитку перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь через розігрування студентами педагогічних ситуацій, участь у рольових іграх, групових дискусіях, виконання практичних вправ тощо. На заключному етапі перевіряється реалізація студентами індивідуальних планів удосконалення культури професійного спілкування.

Розроблена програма формування культури педагогічного спілкування передбачає використання комплексу організаційних форм, методів і прийомів соціально-психологічної підготовки: діагностика індивідуальних особливостей педагогічного спілкування; індивідуально-консультаційна робота; моделювання та аналіз ситуацій педагогічної взаємодії; розв'язування педагогічних задач; структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і способів педагогічного спілкування; сюжетно-рольові ігри; читання й обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем педагогічного спілкування.

На наш погляд, використання розробленої програми забезпечить не лише формування окремих комунікативних умінь і прийомів, а сприятиме особистісному становленню майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, гармонізації їх професійно-ціннісних орієнтацій, формуванню спрямованості на діалогічну модель педагогічної взаємодії.

### **Література**

1. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н.Богомолова, Л.А. Петровская // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1977. – №1. – С. 51-62.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореферат дисс... канд. псих. наук / С.Л. Братченко.– М.,1987.– 16с.
3. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
5. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 108 с.
6. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.І. Комарова. – Тернопіль, 2000. – 19 с.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мельник І. М.

*На основі аналізу результатів, отриманих за допомогою методики Дембо-Рубінштейн, розглядаються особливості формування професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи як складової їх професійної ідентичності. З'ясовано, зокрема, що, починаючи з 2 курсу, відбувається поступова трансформація ідентичності студентів з навчально-академічної у навчально-професійну.*

*Ключові слова: професійна ідентичність, професійна самооцінка, професійний розвиток, майбутні вчителі початкової школи.*

## PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-ASSESSMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Melnyk I.

*On the basis of the analysis of the results obtained using the Dembo-Rubinstein method, the peculiarities of forming the professional self-assessment of future primary school teachers as a component of their professional identity are considered. It has been found out, in particular, that starting from the 2nd year, there is a gradual transformation of the students' identity from academic to academic and professional.*

*Keywords: professional identity, professional self-esteem, professional development, future primary school teachers.*

Важливою характеристикою майбутніх учителів початкової школи є їх ставлення до себе як до майбутнього фахівця. Йдеться про реальну або прогнозовану професійну самооцінку студентів. В основі когнітивного підходу до розвитку професійної ідентичності лежить уявлення про формування ідентичності як проєкцію реальної професійної Я-концепції суб'єкта на ідеальну з подальшою перебудовою першої. Близькість між ідеальною і реальною Я-концепціями є основою для набуття індивідом почуття професійної ідентичності і психологічною базою для її подальшого розвитку.

Розвиток професійної ідентичності супроводжується підвищенням адекватності самооцінок, повнішим усвідомленням особистістю соціально-професійних вимог і своїх можливостей, формуванням умінь співвідносити професійні вимоги і власні можливості, становленням професійної рефлексії [2]. Формування професійної ідентичності є важливою умовою становлення професіонала як суб'єкта професійної діяльності.

Р. Бернс [1], Л.М. Мітіна [4] пишуть про Я-концепцію як один з важливих компонентів професійної ідентичності, що становить собою сукупність усіх уявлень особистості про себе і містить переконання, оцінки й тенденції поведінки. Я-концепцію можна розглядати як властивий кожному індивідові набір установок, спрямованих на самого себе. Учителі і студенти, що позитивно сприймають себе, почувають себе впевнено, задоволені вибором своєї професії, ефективні в роботі і навчанні.

Як зазначає Л.М. Мітіна [4], професійна самосвідомість є основою

професійного розвитку фахівця й обумовлює формування його професійної ідентичності. Глибоке засвоєння професійних норм і стереотипів диференціює й упорядковує образ «ідеального професіонала», який доповнюється образом «себе як професіонала», що поступово уточнюється в ході професійного самопізнання – від стереотипів поведінки у непередбачуваних ситуаціях, самореалізації і розвитку особистості в праці. Інакше людина ризикує залишитися на рівні виконання вузького набору функцій, будучи неспроможною їх трансформувати з урахуванням мінливих обставин.

У раніше проведених емпіричних дослідженнях виявлено взаємозв'язок ідентичності студента і його самооцінки: високий і середній рівень професійної самооцінки позитивно впливає на формування «ставлення до себе як до вчителя». І навпаки, низький рівень професійної самооцінки перешкоджає формуванню цього аспекту професійної самосвідомості.

З метою вивчення особливостей формування професійної самооцінки студентів, їх ставлення до себе як майбутніх фахівців (реальної і прогнозованої професійної самооцінки) ми використовували модифікований варіант методики Дембо-Рубінштейн. Дослідження здійснювалося на базі Вінницького державного педагогічного університету ім. М.М. Коцюбинського. Загалом у дослідженні взяли участь студенти 128 студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної.

Респондентам пропонувався бланк методики з 12 вертикально розташованими шкалами, полюси яких були представлені парами протилежних якостей. Інструкція: «Опишіть, будь ласка, як Ви уявляєте ідеального вчителя початкової школи. На запропонованому бланку зображені шкали, що репрезентують різні якості такого вчителя. Уявіть, що зверху на першій шкалі розташовані найбільш замкнуті люди, а знизу – найбільш комунікабельні. Відмітьте хрестиком, де на цій шкалі знаходиться ідеальний вчитель». Після оцінювання ідеального вчителя початкової школи за всіма шкалами студентам пропонувалося оцінити себе за цими ж шкалами.

Використання процедури шкалювання дає змогу оцінити актуальний образ Я студента і його уявлення про ідеального вчителя початкової школи. Відстань між точками «образ Я» і «образ ідеального вчителя початкової школи» відображає міру отожднення студента з відповідною професійною групою. Відстань вимірюється в сантиметрах, довжина кожної шкали – 7 см. Внаслідок вимірювання можна отримати коректні дані, придатні для статистичної обробки.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики Дембо-Рубінштейн, дав змогу виявити певні особливості формування професійної Я-концепції студентів як складової їх професійної ідентичності. На 3 курсі у порівнянні із 1 курсом суттєво зменшується важливість для ідеального вчителя початкової школи, на думку студентів, таких якостей, як тактовність, працьовитість, гуманність, організованість. Статистично значуща різниця по приписуванню цих якостей ідеальному вчителю спостерігається між студентами 1 і 3 курсів: студенти-першокурсники ці якості відносять до найбільш професійно важливих. З 1 по 2 курс спостерігається значуще зменшення професійної пріоритетності для студентів такої якості, як цілеспрямованість, до 4 курсу – відбувається підвищення її значущості, до 5



курсу значущість відмінностей між 2 і 5 курсами зростає у бік підвищення. На думку студентів 2 курсу, такі якості вчителя, як креативність і цілеспрямованість, у них розвинуті меншою мірою, ніж у студентів 1 курсу.

Узагальнений аналіз студентських оцінок вчителя-професіонала дає змогу визначити пріоритетні професійні якості вчителя початкової школи у сприйнятті студентів різних курсів. Так, щодо якості «наполегливий» найвищий бал спостерігається у студентів 3 курсу, найнижчий – у студентів 2 і 5 курсів. За якістю «розумний» найвищий бал також спостерігається у студентів 3 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу. Якість «цілеспрямований» найвище оцінюється студентами 3 курсу, найнижче – студентами 2 і 5 курсів. Якість «креативний» найвище оцінюють студенти 5 курсу, найнижче – студенти 1 курсу. На думку студентів 3 курсу, така якість, як «відповідальність», дуже важлива для вчителя початкової школи, найнижче важливість цієї якості оцінюють студенти 5 курсу. За якістю «допитливий» найвищий бал спостерігається у студентів 5 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу. Якість «компетентний» найвище оцінюють студенти 3 курсу, найнижче – студенти 2 курсу. Важливість якості «тактовний» для вчителя початкової школи найвище оцінюють студенти 3 курсу, найнижче – студенти 2 курсу. На думку студентів 3 курсу, для вчителя дуже важлива така якість, як «працелюбний», найнижче важливість цієї якості оцінюють студенти 2 курсу. За якістю «гуманний» найвищий бал також спостерігається у студентів 3 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу. За якістю «організований» найвищий показник у студентів 3 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу і 5 курсів. Спостерігається загальна тенденція зниження оцінок професійної важливості для вчителя початкової школи таких якостей, як компетентний, наполегливий, організований, цілеспрямований, працелюбний, тактовний, гуманний, на 2 курсі і зростання оцінок значущості цих якостей на 3 курсі, що свідчить про переоцінку студентами професії і професійно важливих якостей.

Показник оцінки себе як професіонала дає змогу визначити пріоритетність окремих професійних якостей для студентів різних курсів. Так, за якістю «наполегливий» найвищий бал спостерігається у студентів 5 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу. За якістю «розумний» найвищий бал також спостерігається у студентів 5 курсу і 4 курсу, найнижчий – у студентів 3 курсу. За якістю «цілеспрямований» найвищий бал виявлено у студентів 5 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу. За якістю «креативний» найвищий показник у студентів 1 курсу, найнижчий – у студентів 2 курсу. Таку якість, як «відповідальність», найвище оцінюють в себе студенти 2 курсу, найнижче – студенти 5 курсу. За якістю «допитливий» найвищий бал виявлено у студентів 5 курсу, найнижчий – у студентів 1 курсу. Якість «компетентний» найвище оцінюють студенти 4 курсу, найнижче – студенти 2 курсу. За якістю «тактовний» найвищий бал також спостерігається у студентів 4 курсу, найнижчий – у студентів 5 курсу. На думку студентів 2 курсу, така якість, як «працелюбний», у них виражена досить сильно, найнижче оцінюють вираженість цієї якості у себе студенти 3 курсу. За якістю «гуманний» найвищий бал також спостерігається у студентів 2 курсу, найнижчий – у студентів 3 курсу. За якістю «організований» найвищий показник у студентів 5 курсу, найнижчий – у студентів 1 курсу. Загалом, найвищою мірою оцінюють сформованість у себе таких професійно важливих якостей, як

наполегливий, розумний, цілеспрямований, допитливий, організований, студенти 5 курсу. Низько оцінюють рівень розвитку в себе таких якостей, як наполегливість, цілеспрямованість, креативність, компетентність, студенти 2 курсу. Студенти 3 курсу низько оцінюють сформованість у себе таких професійно важливих якостей, як розум, тактовність, працьовитість, гуманність.

Висока значущість відмінностей за методикою Дембо-Рубінштейн між позицією Я як вчитель початкової школи зараз і ідеалом вчителя спостерігається на всіх курсах за більшістю якостей. Тому ми звернемо увагу на ті якості, що характеризуються низьким рівнем значущості відмінностей між позиціями Я як вчитель початкової школи зараз і ідеалом вчителя.

У студентів 1 курсу найменша різниця в оцінках себе як вчителя зараз і оцінках ідеального вчителя початкової школи спостерігаються щодо таких якостей, як гуманний, організований, відповідальний, зацікавлений.

На 2 курсі виділяється якість цілеспрямований у позиції Я як вчитель початкової школи зараз: її самооцінка найменше відрізняється від оцінки ідеального вчителя початкової школи.

На 3 курсі виділяється якість гуманний в позиції Я як вчитель початкової школи зараз, вона найменше розрізняється з такими позиціями ідеального вчителя, як наполегливий, розумний, креативний, відповідальний, зацікавлений, компетентний, тактовний, працелюбний, організований. Аналогічні позиції посідають такі якості, як цілеспрямований, розумний, тактовний, працелюбний, в оцінці себе як вчителя початкової школи зараз, вони незначно розрізняються з оцінками образу ідеального вчителя. На 3 курсі спостерігається тенденція до збільшення кількості якостей, які мають низький рівень значущості відмінностей між позиціями Я як вчитель початкової школи зараз і ідеалом вчителя початкової школи. Тобто відбувається зближення між цими двома образами, що свідчить про активізацію процесу професійної ідентифікації.

На 4 курсі образи Я як вчитель початкової школи зараз і ідеал вчителя початкової школи несуттєво розрізняються лише за однією якістю – креативність.

На 5 курсі (магістратура) незначущими виявилися відмінності між образом себе як вчителя початкової школи зараз і образом ідеального вчителя за якостями креативний і гуманний.

Отже, на 2 курсі спостерігається близькість між образами Я як вчитель початкової школи зараз і ідеалом вчителя початкової школи за якістю цілеспрямований; на 3 курсі – за якостями гуманний, цілеспрямований, тактовний, працелюбний; на 5 курсі – за якостями креативний і гуманний. Спостерігається загальна тенденція: починаючи з 2 курсу відбувається поступова трансформація навчально-академічної ідентичності студентів у навчально-професійну.

Можна відзначити, що на 3 і 5 курсах спостерігається активізація процесу ідентифікації, яка проявляється в зближенні образу Я як вчитель зараз з образом ідеального вчителя початкової школи. Таке зближення між ідеальною і реальною Я-концепціями є основою для набуття почуття професійної ідентичності і базою для її подальшого розвитку.

Кореляційний аналіз даних, отриманих за допомогою методик Будассі і

Дембо-Рубінштейн, свідчить про такі взаємозв'язки:

- на 1 курсі – чим вища професійна самооцінка студентів, тим нижче вони оцінюють сформованість у себе працьовитості; чим вища професійна критичність, тим нижче студенти оцінюють сформованість у себе гуманності;
- на 2 курсі – чим вища професійна самооцінка, тим менше студенти приписують собі гуманність, тактовність, відповідальність, працьовитість;
- на 3 курсі – чим вища професійна критичність студентів, тим вище вони оцінюють сформованість у себе таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, розум, креативність, відповідальність, працьовитість, організованість;
- на 4 курсі – чим вища професійна самооцінка студентів, тим нижче вони оцінюють сформованість у себе наполегливості і компетентності.

Узагальнення отриманих результатів свідчить про наявність певних загальних тенденцій у розвитку професійної ідентичності студентів за параметром прийняття себе як професіонала: спостерігається значиме зниження прийняття себе як вчителя студентами з 2 курсу до четвертого, на 5 курсі відбувається його збільшення. У період з 2 по 3 курс спостерігається значиме зниження рівня прийняття студентами себе як вчителя, що свідчить про наявність кризового періоду, який найімовірніше пов'язаний з нереалізованістю професійних домагань, з тим, що студенти відчують необхідність у професійних знаннях, але поки що не володіють ними. На 2 курсі близькість між образом я як вчитель зараз і образом ідеального вчителя початкової школи спостерігається за якістю цілеспрямований; на 3 курсі – за якостями гуманний, цілеспрямований, тактовний, працелюбний. Виявлено наступну тенденцію: починаючи з 2 курсу відбувається зміна ідентичності студентів з навчально-академічної на навчально-професійну.

Таким чином, можна відзначити, що протягом навчання відбувається активний процес професійної ідентифікації студентів, що проявляється в поступовому зближенні образів Я-реального і Я-ідеального. Близькість між ідеальною і реальною професійними Я-концепціями виступає основою для набуття студентами почуття професійної ідентичності та важливою передумовою подальшого професійного становлення.

### **Література**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 424 с.
2. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
3. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Козиев. – Л, 1980. – 24 с.
4. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.58-64.
5. Слостенин В.А. Профессиональное самосознание учителя / В.А. Слостенин, А.И. Шутенко // Magister. – 1995. – №3. – С. 52-58.

## ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В РОМАНІ ДЕВІДА МІТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧОРНОГО ЛЕБЕДЯ»

Мельник Т.

*В статті аналізуються проблеми становлення особистості підлітка – героя роману Д. Мітчелла «Лужок чорного лебедя». Увагу зосереджено на основних факторах, які впливають на формування особистості: сім'я, однокласники, внутрішнє «я» героя.*

**Ключові слова:** проблематика, жанр, моральні настанови, еволюція образу, роман-виховання, художня деталь.

## PROBLEMS OF THE FORMATION OF PERSONALITY IN THE D. MITCHELL'S NOVEL «THE BLACK SWAN GREEN»

Melnyk T.

*The problems of the formation of personality of teenager are analysed in the article – the hero of D. Mitchell's novel «The Black Swan Green». Attention concentrated on the main factors affecting personality formation: family, peers, the inner "I" of the hero.*

**Keywords:** novel problems, a genre, moral guidelines, evolution of the image, novel upbringing, literary detail.

Девід Мітчелл – сучасний британський письменник, який своєю творчістю досліджує питання становлення особистості. Митець народився в місті Саутпорт (Англія), але виріс він в Малверні (графство Вустершир). Письменник вивчав американську та англійську літературу в Кентському університеті. На сьогоднішній день автор опублікував шість романів: «Ghostwritten» (1999), «Number 9 Dream» («Сон № 9», 2001), «Cloud Atlas» (2004), «Black Swan Green» (2006), «The Thousand Autumns of Jacob de Zoet» (2010). До творчого доробку Д. Мітчелла входять також ряд коротких оповідань, два лібрето («Wake» та «Sunken Garden») та переклад книги Наоки Хігасіда «The Reason I Jump». П'ять з шести романів були номіновані на Букерівську премію. «Granta» оголосив Д. Мітчелла одним з кращих молодих британських письменників.

Аналізуючи роман митця «Лужок чорного лебедя», слід розпочати зі з'ясування особливостей структури твору. Це свого роду роман-щоденник. Розділи «Привиди» і «Глист» присвячені розкриттю теми прагнення бути визнаним серед інших, в розділі «Солярій» розкриваються питання творчості, розділи «Родичі», «Сувеніри» відображають стосунки в сім'ї головного героя. Д. Мітчелл майстерно показує кілька різних «я» героя, які уживаються в одному підлітку, зокрема «Глист» – «я», яке втілює все страхи хлопчика; ненароджений близнюк – сміливе «я»; «Шибеник» – вигляд заїкання хлопчика; Еліот Болівар – творче «я» Джейсона.

Д. Мітчелл наділяє свого героя яскравою уявою, використовуючи прийом накладення уявного та іноді містичного на реальне. Це дозволяє автору наочно проілюструвати розвиток пізнавальної й розумової діяльності хлопця, розвиток абстрактного й нестандартного мислення. На сторінках роману думки підлітка і автора сплітаються воєдино. Так, в деяких сценах чітко видно героя з властивими йому наївністю і незнанням певних речей,

тоді коли в інші моменти герой-автор висловлює зовсім не дитячі думки, розмірковуючи про життєві цінності й мінливості долі з серйозністю дорослої людини.

У романі автор зображує основні фактори, що впливають на формування особистості підлітка. Письменник робить акцент не на зовнішніх, а на біологічних деталях, які багато в чому зумовлюють внутрішній конфлікт героя. Джейсон Тейлор мешкає в містечку Вустершир (місце дитинства Д. Мітчелла), а також і автор, і його персонаж страждали від заїкання, що було об'єктом знущань з боку їхніх однолітків. Страждаючи від дефекту мови, письменник багато спостерігав за людьми мистецтва, які заїкаються. Д. Мітчелл завжди намагався розробити витончені способи, щоб обійти мовний бар'єр, а потім зрозумів, що цей бар'єр може працювати на роман, а не проти нього. Він розмістив персонажів у мовній в'язниці й дивився, як вони намагаються вибратися. Він переконаний, що заїкання сприяло розширенню лексичного запасу та зробило з нього письменника.

Аналіз образу головного героя-підлітка Джейсона Тейлора є дуже важливим для висвітлення проблеми становлення особистості підлітка. Розглядати даний образ слід за такими критеріями: вплив сім'ї на формування особистості підлітка, спілкування з однолітками, внутрішні конфлікти героя та шляхи їх подолання, вплив суспільства на героя.

«Лужок чорного лебедя» – роман Д. Мітчелла, який розкриває всі грані дорослішання. Нездатність виразити себе, неприкаяність – ключова тема книги, і Д. Мітчелл доводить її до граничного стану: головний герой, Джейсон Тейлор – заїка. І найбільший страх для нього – бачити очі людей, а особливо – очі батька, коли він починає заїкатися. Хлопчик розумний не по роках, йому є що сказати, але він мовчить, не тягне руку, тому що варто йому заговорити, і власний голос підводить його. Даний роман – це розповідь не тільки про фізичне, але й духовне зростання підлітка. Недарма назва приховує в собі очевидну алюзію на «гідке каченя» і «лебедине озеро». В творі автор використовує елементи роману-виховання, в ідейно-тематичний центр якого покладено процес формування особистості у момент її становлення.

Джейсон – незвичайний підліток, справжня творча особистість, оскільки пише вірші. Автор зображує не тільки процес перетворення хлопця в зрілу, самодостатню особистість, а й показує становлення поета, який робить перші кроки у формуванні власного стилю, змагаючись зі своїми підлітковими проблемами. Хлопець друкує свої вірші у літературному журналі, приховуючи власне ім'я під псевдонімом Еліот Болівар. Джейсон, такий несміливий у повсякденному житті, наділений неабиякою творчою сміливістю. Мадам Кроммелінк зауважує, що у віршах Джейсона присутнє щось особливе. Літня бельгійська аристократка відіграє вирішальну роль у формуванні дорослої ідентичності підлітка. Вона проявляє інтерес до поезії Джейсона та вводить його в новий світ музики та літератури. Саме ця жінка спонукає хлопця відмовитися від псевдоніму Еліот Болівар, яким він підписує свої вірші, та заявити про свою особистість. Спілкування з мадам Кроммелінк дало змогу Джейсону замислитися над сутністю багатьох речей: поняттям краси, значенням стосунків між дорослими та смислом життя.

Д. Мітчелл наділяє свого героя яскравою уявою, використовуючи прийом накладення уявного та іноді містичного на реальне. Це дозволяє

автору наочно проілюструвати розвиток пізнавальної й розумової діяльності хлопця, абстрактного й нестандартного мислення. Після падіння та пошкодження ноги на озері, Джейсон знаходить таємничий будиночок в лісі, де проживає дивакувата бабуся. Саме тут й проявляється фантазія підлітка. Для нього стара здається чаклункою, яка зуміла вилікувати його ногу, а її будинок був переповнений таємницями: «Нога уже не болела, но в голове что-то было не так, как будто в нее залетела ворона и не могла вылететь обратно. Я обтер щиколотку засморканным носовым платком. Чудно: ступня прекрасно вертелась, излеченная, словно по волшебству».

Атмосфера в сім'ї, стосунки між її членами мають визначальний вплив на підлітка та формування його інтересів, вподобань, звичок, а також світогляду загалом. Процес становлення молодшої особистості безпосередньо залежить від родини, в якій вона зростає. Усі події, які відбуваються з головним героєм-підлітком, подані крізь призму дитячого сприйняття. Якщо дорослі грають у свої дивні ігри, але роблять вигляд, що нічого не відбувається, то це напряду відображається саме на підлітках. Діти в таких сім'ях гостро відчують, що звичний світ розпадається, але зайняти категоричну позицію, вставши на бік тата або мами не можуть.

В сім'ї Джейсона щось дивне відбувається між його батьками, що саме, він не може зрозуміти до кінця. Майкл Тейлор – догматичний батько. Його часто немає вдома, робота відбирає увесь його час, а спілкування з родиною відходить на другий план. Мати Джейсона, Хелена, ожила лише після того, як її запросили керувати успішною дизайнерською галереєю та магазином, що вона робить дуже добре.

Перший розділ роману розпочинається так: *«Чтоб ноги твоей в моем кабинете не было». Это правило отца*». На перший погляд можна помітити неприємну відстань у спілкування між Джейсоном і його батьком. Але не зважаючи на це, Джейсон щиро любить свого батька та переживає, щоб з ним не сталось біди. З якою теплотою згадує підліток відпустку, проведену з разом з батьком. Незважаючи на те, що тоді постійно лив дощ, то був найкращий час для Джейсона, оскільки він міг провести час з батьком, який був завжди зайнятий.

Варто згадати епізод, коли Джейсон з батьком відвідали приморський курорт Лайма Реджета, куди батька запросили на бізнес-конференцію. Попри всі обіцянки провести час разом, їх запланований похід у кіно на перегляд фільму "Вогняні колісничі" виявився невдалим, оскільки Майкл повертається до готелю посеред ночі. Тим не менш, вранці вони разом йдуть запускати повітряного змія на пляжі. Саме тоді підлітку відкривається батько з іншого боку. Джейсон дізнається, що його батько колись любив геологію. Майкл купує Джейсону копалину, яка стає для підлітка важливим нагадуванням про той час, проведений з батьком. Коли випадково вони зустрічають з босом, Майкл Тейлор кардинально змінюється і перетворюється на такого самого черствого і суворого, яким він був до поїздки.

Уваги заслуговують стосунки Джейсона з його старшою сестрою Джулією. Вона називає молодшого брата "thing" («створіння»). На думку Джейсона, вона зовсім не схожа на нього. Крім того видно, що Джейсон в якійсь мірі навіть заздрить їй, тому, що вона не заїкається. На початку роману можна зробити висновок, що Джулія ненавидить свого молодшого

брата. Вона постійно насміхається з нього, але сварки батьків зробили їх союзниками. Після кожної сварки батьків Джейсон відчував все гостріші та гостріші напади заїкання. Джейсон характеризує свої стосунки з батьками, називаючи їх «холодною війною». Він не вважає себе ідеальним сином і через це в нього закрадаються думки про, те що якби він був іншим, то батьки б не сварились.

Як зазначають психологи, така поведінка підлітка не є дивиною. Деякі підлітки вважають, що це вони винні в розлученні або сварках батьків, оскільки не в силах якомось згладити ситуацію. Батьки Джейсона зовсім не переймаються проблемами власного сина. Коли хлопець повинен був читати вголос уривок твору перед усім класом, він боявся власного заїкання та того резонансу який настане після даної події. Але не батьки врятували його від сорому, а його лікар-логопед місіс де Ру.

Підлітковий вік – це пора досягнень, стрімкого нарощування знань, умінь, становлення моральних якостей та відкриття власного «я», формування соціальних установок. Ось чому така велика роль надається сімейному оточенню і шкільному колективу в забезпеченні умов, які не ускладнюють, а, навпаки, сприяють здоровому розвитку особистості підлітка. Школа – це другий дім учня, його друге життя, в якому трапляються і горе, і радість, і сварки, і примирення, і перше кохання.

Спілкування з ровесниками відкриває для підлітків нові можливості соціоемоційної регуляції їхньої поведінки. У групі однолітків підлітки починають визначати свої стосунки з представниками протилежної статі. О. Сергєєнкова вважає, що групові стосунки однолітків допомагають підліткам навчитися працювати з іншими людьми. Розвиток даної якості – це важлива умова дорослішання [2, с.15]. Але іноді трапляється так, що деякі підлітки зазнають постійних знущань з боку своїх однолітків, вони хочуть приймати їх до свого кола спілкування, що ми бачимо в романі Д. Мітчелла.

Спираючись на точку зору психологів, варто зазначити, що в підлітковому віці самотність, з одного боку, грає провідну роль в процесі індивідуалізації особистості, будучи по суті психологічною нішею дозрівання особистості підлітка, а з іншого боку, вона має властивість підпорядковувати собі інші психічні процеси і стани; самотність порушує внутрішню цілісність особистості. Джейсон страждає від нерозділеного кохання до дівчинки, яку звать Дон Медден та яка не дуже дружельюбно ставиться до Джейсона. Підліток страшенно соромиться того, що заїкається і боїться стати посміховиськом. Окрім трагедії нерозділеного кохання Джейсон потерпає від знущань своїх однолітків. Неприязнь однолітків до нього викликана його мовним дефектом та романтично натурою, що відрізняє його від однолітків.

Особливістю підліткового віку є визначення власного ставлення до себе й світу, формування світогляду, моральних цінностей, норм і особистісних установок підлітка. Усі ці аспекти та багато інших явищ узагальнені в одному понятті – "самосвідомість". Головні мотиваційні каталізатори цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення, які знаходять свій прояв через самопізнання, самовираження і самоствердження підлітка. Але іноді у молодій особистості можуть виникнути конфлікти, пов'язані з даними сферами особистості. Ці конфлікти можуть бути спричинені не тільки зовнішніми факторами, які багато в чому залежать від оточення, але й внутрішніми, пов'язані

безпосередньо з критичним сприйняттям власних вчинків, власної поведінки та власної особистості загалом. Літературний психологізм – це художня форма, яка втілює ідейно-моральні пошуки героїв, форма, в якій література змальовує становлення людського характеру, світоглядних основ особистості.

Серед основних форм психологічного аналізу можна виділити зображення характерів «зсередини», тобто шляхом художнього пізнання внутрішнього світу дійових осіб через внутрішнє мовлення, образи пам'яті та уяви; а також змалювання характеру «ззовні», що виражається в психологічній інтерпретації письменником виразних особливостей мови, поведінки, мімічних та інших засобів зовнішнього прояву психіки.

В романі Д.Мітчелла «Лужок чорного лебедя» розкриваються всі психологічні особливості підлітка, який сприймає навколишній світ по-особливому. Автор переконливо показує еволюцію поведінкових і емоційних реакцій головного героя. У романі соціальні події становлять своєрідне тло, на якому розвиваються образи героїв-підлітків.

Образ Джейсона є прикладом образу підлітка нового покоління, який не заважаючи на свій юний вік, багато роздумує над життям, дуже часто заглиблюється у власний внутрішній світ. Не отримуючи достатнього розуміння та підтримки з боку дорослих, потерпаючи від постійного знущання однолітків, а також переживаючи внутрішні конфлікти, він впевнено йде до дорослого світу, не втрачаючи у собі найкращі людські якості.

### Література

1. Мітчелл Д. Лужок чорного лебедя. [Електронний ресурс]. - URL: [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=28070&p=8](http://loveread.ec/read_book.php?id=28070&p=8)
2. Сергєєнкова О. П. Столярчук О.А., Коханова О.П. та ін. – Вікова психологія: Навчальний посібник. – Київ: Центр учбової літератури, 2012.– 376 с.

## ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мельниченко Л. І.

*Розкрито сутність методу тестування. Обґрунтовано його значення у вивченні рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Наведено приклади тестових завдань, розроблених з метою визначення рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів спеціальності «Початкова освіта».*

**Ключові слова:** *тестування, дослідницькі вміння, майбутні вчителі початкової школи.*

## TESTING AS THE METHOD OF STUDY LEVELS OF FORMATED RESEARCH SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOLS TEACHERS

Melnychenko L.

*The essence of the testing method is revealed. Its importance in studying the levels of research skills of future primary school teachers is substantiated. Examples of test*



tasks designed to determine the levels of research skills of students in the specialty «Primary education» are given.

**Keywords:** testing, research skills, future primary school teachers.

Вивчення рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів спеціальності «Початкова освіта» зумовлює необхідність у визначенні критеріїв, показників і методів дослідження. У складі останніх важливе місце займає тестування. Тестування як метод дослідження вивчали Н. Є. Мойсеюк [2], А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко [1] та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати тестування як метод вивчення рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

А. І. Кузьмінський та В. Л. Омеляненко розглядають тестування як «метод дослідження, який передбачає набір коротких стандартизованих завдань з альтернативними відповідями, що вимагає вибору з них правильної» [1, с. 48]. За М. М. Фіцулою, «це система психолого-педагогічних завдань» [3, с. 23]. Н. Є. Мойсеюк розглядає педагогічне тестування й визначає його як «обстеження», що характеризується, за її словами, «простотою, доступністю, точністю, можливістю автоматизації» [2, с. 44]. Отже, тестування – метод дослідження, в основі якого – застосування спеціально розроблених завдань із варіантами відповідей, що дозволяє одночасно залучити значну кількість студентів, завчасно підготувати необхідні матеріали (тести), організувати та провести його у будь-який час.

Згідно з твердженням М. М. Фіцули, «тести застосовують для визначення рівня знань або вмінь, здобутих індивідом у певній галузі навчальної чи професійної діяльності» [3, с. 24]. У процесі вивчення рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи тестування дозволяє оцінити знання студентів про дослідження, його види, засоби, підходи, принципи, етапи організації, вміння визначати мету, завдання, обладнання дослідження, планувати його етапи, виконувати різні дослідницькі дії, узагальнювати та презентувати отримані результати тощо.

Серед завдань студентам можна запропонувати такі:

1. Визначити об'єкт у дослідженні на тему «Формування комунікативних умінь в учнів початкової школи».

А) навчання молодших школярів;

Б) освітній процес у початковій школі;

В) педагогічні умови формування комунікативних умінь в учнів початкової школи;

Г) комунікативна діяльність учнів початкової школи.

2. Назвати засоби, необхідні для проведення дослідження на тему «Розчинні речовини у воді».

А) цукор, склянка з водою, паличка для розмішування;

Б) кип'ятильник, склянка з водою;

В) склянка з водою, склянка з олією;

Г) склянка з водою, листки рослин.

3. Назвати етап, який пропущено у фрагменті дослідницького процесу «... – аналіз літературних джерел – планування дослідження – виконання дослідницьких операцій – аналіз результатів?»

А) визначення проблеми;

- Б) формулювання висновків;
- В) презентація результатів;
- Г) підготовка обладнання.

4. Розкрити сутність системного підходу у дослідженні.

А) вивчення розвитку досліджуваного явища у хронологічній послідовності;

- Б) вивчення предмету дослідження як цілісної системи;
  - В) порівняння двох або більше досліджуваних предметів;
  - Г) виокремлення суттєвих ознак явища чи процесу.
5. Вказати, що не є видом науково-дослідної продукції.

- А) монографія;
- Б) наукова стаття;
- В) тези;
- Г) автобіографія.

Однією з умов успішного проведення тестування з метою вивчення рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів спеціальності «Початкова освіта» є розроблення системи завдань за такими критеріями: чіткість побудови запитань; відповідність змісту тесту його меті; оптимальна кількість запитань.

Отже, тестування як метод вивчення рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи передбачає застосування спеціально розроблених завдань або запитань із варіантами відповідей з метою діагностики повноти знань студентів про дослідницький процес, його особливості, вміння планувати дослідження, визначати засоби, необхідні для його проведення, презентувати результати тощо.

### **Література**

1. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. – Київ : Знання, 2007. – 447 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. – Київ, 2001. – 608 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. – Київ: Академвидав, 2006. – 352 с.

## **ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Морєв В. Д.**

*Аналізується проблема авторитету вчителя, зясовуються його складові, чинники й етапи формування.*

**Ключові слова:** *авторитет, влада, чинники формування педагогічного авторитету.*

## **TEACHER AUTHORITY FORMATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

**Moriev V.**

*The problem of teacher's authority is analyzed, its components, factors and stages of formation are determined.*

**Keywords:** *authority, power, factors of pedagogical authority formation.*

Педагогічна діяльність належить до тих видів діяльності, на ефективність яких суттєво впливає характер стосунків між її учасниками. Успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від ставлення вихованців до педагога. Саме авторитет учителя є тим особистісним чинником, який спонукає учнів дослухатися до його думок і порад, довіряти його настановам, приймати його цінності й переконання, наслідувати його поведінку. Авторитет суттєво впливає на сприйняття й оцінку учнями аргументації вчителя, і, зрештою, на весь процес навчання й виховання. Навіть найрозумніші аргументи, висловлені неавторитетним вчителем, втрачають свою силу і не сприймаються учнями.

Проблема педагогічного авторитету привертала увагу багатьох дослідників, які визначали його сутність і особливості формування, значення у взаємодії з учнями різного віку (І. П. Андриаді, Ф.М. Гоноболін, М.Д. Левітов, А.С.Макаренко, І.В. Страхов, М.Ю. Кондратьєв, А.В. Петровський та ін.). Водночас, чимало питань, що стосуються розуміння психологічної суті педагогічного авторитету та чинників його формування, залишаються малодослідженими і відкритими для подальших пошуків. Передусім варто звернути увагу на відсутність чіткості у трактуванні сутності цього феномену. Його розуміють як «особливу професійну позицію, що визначає вплив на учнів, надає право приймати рішення, виражати оцінку, давати поради» [4, с. 9]; «соціокультурний феномен, що якісно характеризує систему ставлення до педагога, визначає його професійно-особистісний статус, прийняття і визнання його пріоритетної ролі в системі суб'єктних педагогічних стосунків» [1, с. 99].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що авторитет є однією з форм влади – здатності однієї людини впливати на поведінку інших [3]. У соціальній психології розрізняють шість форм влади: нормативна влада, влада примусу, влада винагороди, референтна влада, експертна влада, інформаційна влада. У спілкуванні з учнями вчителі тією чи іншою мірою спираються на кожну з них.

В основі нормативної влади лежать владні повноваження, якими наділяє вчителя його соціальний статус і роль. Маються на увазі не якісь абстрактні права, а засвоєні дітьми внаслідок соціалізації уявлення про соціальну роль учителя, про те, якою має бути його поведінка і, відповідно, яким чином вони, як учні, зобов'язані ставитися до нього. Соціальна роль диктує учневі необхідність виконувати вимоги вчителя, незалежно від його індивідуальних особливостей. Отже, джерела нормативної влади не залежать від індивідуальних якостей учителя і визначаються лише його соціальною роллю. Можна сказати, що нового, незнайомого педагога учні зустрічають і сприймають за його соціальною роллю і статусом.

Якщо одночасно із проявом у процесі взаємодії з учнями своєї індивідуальності вчитель не набуває інших джерел впливу, то єдиним важелем управління поведінкою учнів стає влада примусу або покарання. Її сила залежить від упевненості учнів у здатності й готовності вчителя карати за порушення норм поведінки. У розпорядженні вчителя є ще одне джерело влади, яке використовується поряд із погрозами і покараннями, – можливість задовольняти важливі для учнів потреби. Воно лежить в основі влади винагороди.

Референтна влада, на відміну від попередніх, формується в процесі міжособистісної взаємодії і ґрунтується на механізмі ідентифікації учнів з людиною, яка викликає повагу, симпатію і довіру. Саме референтна влада лежить в основі педагогічного авторитету [2]. Вчителеві, який користується в учнів авторитетом, немає потреби вдаватись до постійних вимог, зауважень, нотацій, а тим паче покарань. Учні добровільно підкоряються волі авторитетного вчителя, прислухаються до його порад, оцінок і побажань. Критерієм справжньої авторитетності можна вважати збереження позитивного ставлення учня до вчителя після виходу з-під його нормативної влади, наприклад, після закінчення школи. До цього часто буває важко розрізнити істинний авторитет та показну слухняність. Отже, педагогічний авторитет – це не пов'язана з соціальним статусом, примусом і винагородами здатність учителя впливати на думки, почуття і поведінку учнів.

Авторитет вчителя – це складний феномен, який якісно характеризує систему ставлення до педагога. Стосунки учнів з авторитетним педагогом позитивно емоційно забарвлені і насичені. І чим вище цей авторитет, тим важливіша для вихованців наука, основи якої викладає вчитель, тим справедливішими здаються його вимоги, зауваження, тим вагомішим стає кожне його слово.

Основою авторитету педагога є довіра. А довіряти молода людина може лише тому, хто щирий, толерантний, тямущий, обізнаний, цікавий як особистість. Відомо чимало випадків, коли вчитель, демонструючи високий рівень професіоналізму, авторитету при цьому, на жаль, не має. Чому так трапляється? Напевно, що це пов'язано насамперед з розвиненістю його особистісних якостей, моральністю, манерою мислення, спілкування, прийняття рішень, умінням адекватно оцінювати ситуацію тощо.

Науковців у різні часи цікавила проблема чинників, що визначають становлення авторитету. Окремі дослідники пов'язують формування авторитету з наявністю в учителя певних якостей, серед яких найчастіше називають доброту, справедливість, глибоке знання предмету, розуміння учнів, здатність стати на їх позицію, чесність, відвертість, ерудицію, почуття гумору тощо. Однак практика і дослідження свідчать, що, по-перше, вчителі, які користуються авторитетом учнів, далеко не завжди володіють перерахованими якостями, і, по-друге, не всі вчителі, яким з погляду стороннього спостерігача властиві названі риси, є водночас авторитетними для учнів. Це не означає, що між індивідуально-психологічними особливостями педагога і його референтністю немає ніякого взаємозв'язку. Справа в тому, що авторитет учителя залежить не тільки і навіть не стільки від того, яким він є сам по собі, скільки від того, яким його уявляють учні. Тобто авторитетність вчителя визначається потребами і цінностями учнів, які його сприймають і оцінюють, не в меншій мірі, ніж якостями самого вчителя. Немає учителя авторитетного взагалі. Те, що викличе захоплення і вплине на одних учнів, може залишити байдужими інших, і навпаки. Через це один і той самий вчитель матиме різну значущість для різних учнів і неоднаковий потенціал виховного впливу. Крім того, авторитетність вчителя для одних і тих самих вихованців також не може залишатися незмінною, оскільки в процесі вікового розвитку відбуваються зміни [6].

Формування авторитету вчителя залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних чинників. Авторитет – складне комплексне утворення, в структурі якого дослідники виокремлюють такі компоненти:

- професійний компонент (ерудиція, методична майстерність, педагогічна техніка тощо);
- особистісний компонент (риси характеру, які є передумовами формування авторитету: чуйність, упевненість в собі, привабливість тощо);
- ціннісний компонент (моральні, естетичні цінності, носієм яких є педагог);
- культурологічний компонент (культура поведінки, кругозір, стиль спілкування, культура педагога в найширшому її розумінні);
- соціальний компонент (соціальна значущість професії, її соціальний престиж; соціальні (професійні) стереотипи та ін.);
- рольовий компонент (займана посада, права і обов'язки та ін.).

Чинники, що сприяють підвищенню авторитету вчителів серед учнів: повага до інших людей; позитивні риси характеру; професійна компетентність; успіхи учнів; переконливі досягнення в роботі; здоровий соціально-психологічний клімат у колективі; гарна сім'я; особиста привабливість; яскраві здібності; добре здоров'я, почуття гумору.

Чинники, які заважають підвищенню авторитету: нездоровий соціально-психологічний клімат у колективі; проблеми в сім'ї; вади характеру; слабе здоров'я; незацікавленість результатами в роботі; недостатня професійна компетентність; недостатні здібності; невміння (небажання) демонструвати свою увагу та повагу до інших людей; особиста непривабливість.

«Абсолютно зрозуміло, що вихователь, який не має авторитету, не може бути вихователем», – стверджував вітчизняний педагог А.С. Макаренко. Про значення авторитету вчителя-вихователя говорили дуже багато педагогів і психологів (Амонашвілі Ш.О., Кондратьєв М.Ю., Ліхачов Б.І., Ольшанський В.Б., Сухомлинський В.О. та ін.). Вітчизняні педагоги Макаренко А.С., Станкін М.І. розмежували в своїх працях справжній і помилковий авторитет, визначили види помилкового авторитету. Андріаді І.П., Кондратьєв М.Ю., Самуйленков Д.Ф. займалися вивченням компонентів авторитету і шляхів його формування.

Компонентами справжнього авторитету педагога можна вважати: особистісні якості (любов до дітей, любов до професії, терпіння, доброта, справедливість, організованість тощо) і комплекс професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують можливість учителя озброювати учнів міцними знаннями. Виявляється, що учні шкільного віку оцінюють своїх учителів із погляду особливостей їх характеру (вимогливість, прямота, чуйність, правдивість по відношенню до учнів), знання свого предмету, педагогічної майстерності.

Компоненти педагогічного авторитету мають неоднакове значення для різних суб'єктів навчально-виховного процесу залежно від їх віку. Підлітків більш значущим вважають професійний компонент авторитету, але важливим залишається для них особистісний компонент. Для старшокласників важливіші знання, які їм дає вчитель для подальшого навчання в інших навчальних закладах. Отже, для авторитетного педагога обов'язкові обидва компоненти педагогічного авторитету. Але простого

механічного їх складання недостатньо. Вони повинні бути освітлені індивідуальною творчістю вчителя.

Особливе значення у формуванні авторитету учителя має дотримання ним педагогічного такту, що ґрунтується на почутті міри у здійсненні впливу на учнів і встановленні з ними педагогічно доцільних стосунків. Він виявляється в умінні поводити себе належним чином у різних, особливо складних, конфліктних педагогічних ситуаціях, не втрачаючи власної гідності та не принижуючи людської гідності учнів, а також в умінні ставити психологічно виважені вимоги до них.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що формування авторитету вчителя можливе за умови дотримання низки принципів:

- Принцип успіху в суспільній діяльності.
- Принцип врахування ціннісних орієнтацій і потреб учнів.
- Принцип суб'єкт-суб'єктного характеру і особистісної опосередкованості авторитетних стосунків.
- Принцип вікової опосередкованості.
- Принцип дискретності авторитету.
- Принцип підкріплення авторитету.
- Принцип активної особистісної позиції учителя у формуванні авторитету.
- Принцип поєднання поваги з вимогливістю.

Процес формування авторитету вчителя тривалий, складний і має свою логіку. Він починається ще під час навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі. Тому перший етап – це вибір професії «вчитель». Другим етапом є оволодіння педагогічною майстерністю. Третій етап – це педагогічна практика, під час якої студенти набувають умінь і навичок, що в подальшому полегшать процес професійної адаптації. Ці етапи є підготовчими до професійної діяльності. Набуття ж дійсного авторитету у ході навчально-виховної роботи має свої особливості і шляхи становлення. Тут необхідно виокремити такі етапи формування авторитету вчителя: спочатку вчитель виступає як джерело необхідної інформації; потім референтною особою, до думки якої школярі прислухаються і враховують її при вирішенні особистих і групових проблем; і лише на третьому етапі він стає авторитетним [5]. Ця стадія характеризується якісно вищим, ніж на двох попередніх етапах, рівнем значущості педагога для школярів.

Варто зазначити, що справжній авторитет учителя спирається не на посадові й вікові привілеї, а на високі особистісні й професійні якості: демократичний стиль спілкування з вихованцями, професійну компетентність, прагнення до постійного самовдосконалення, ерудованість, справедливість і доброту, загальну культуру. Справжній авторитет не можна отримати раз і назавжди. Його можна тільки заслужити чесною й самовідданою працею, постійною роботою над собою.

### Література

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства / Андриади И.П. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
2. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.

3. Галузьяк В. М. Педагогічна влада та її виховний потенціал / В. М. Галузьяк, М.І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.32-38.

4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А.Ю. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

5. Кондратьев Ю.М. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С. 99-103.

6. Холковська І. Л. Проблема формування авторитету класного керівника / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 35-42.

## КОГНІТИВНИЙ КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Московчук О. С.

*Розглядається сутність і показники когнітивного критерію сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність, майбутній учитель, критерії, пізнавальний критерій, показники сформованості.

## COGNITIVE CRITERION OF THE FORMATION OF THE SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS

*The content of the terms «criterion» and «indicator» is explained in the article. The basic criteria for the formation of social competence of students-future teachers of higher education institutions are identified and characterized: motivational, cognitive, communicative-activity, personality-reflexive. The article identifies and theoretically substantiates the indicators of the cognitive criterion of the formation of social competence of students-future teachers.*

**Keywords:** social competence, future teacher, criteria, cognitive criterion, indicators of formation.

Проблема формування соціальної компетентності студентів закладу вищої освіти є надзвичайно важливою. Особливої актуальності набуває проблема формування та розвитку соціальної компетентності в студентському віці. Це пояснюється суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня розвитку вмінь соціальної взаємодії, а також контекстним характером навчання у закладі вищої освіти, що робить цей період сенситивним для розвитку саме соціальної компетентності [4, с. 14]. Оцінювати рівень сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів доцільно за допомогою комплексу критеріїв і показників, обґрунтування яких потребує розробки механізму визначення стану

сформованості явища, що вивчається, з'ясування базових понять, які стосуються соціальної взаємодії.

Проблему визначення критеріїв та показників соціальної компетентності вирішувало багато вчених, науковців, зокрема К. Абульханова-Славська, С. Архипова, М. Докторович, І. Зарубінська, Р. Скірко, Т. Смагіна, В. Шахрай та інші. У педагогіці під критеріями розуміють ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо. С. Іванова зазначає, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певної якості [5, с. 153].

У довідниковій літературі термін «показник» визначається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [1, с. 1024]. В. Танська вважає, що показник, будучи однією з якісних чи кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану [10, с. 5].

Проаналізуємо досвід сучасних науковців щодо визначення критеріїв соціальної компетентності фахівців різних профілів.

О. Тогочинський виокремлює комунікативний, політично-правовий, рольовий, рефлексивно-психологічний, професійний критерії, що відображають структурні компоненти соціальної компетентності. Показники розкривають основні ознаки критеріїв та передбачають можливість вимірювання з використанням відносно нескладних методик, опитувальників, тестів [12, с. 5]. Д. Годлевська при оцінці сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників використовує інтелектуальний (комунікативні знання), емоційний (професійно-особистісні якості – рефлексія, креативність, емпатія) та діяльнісний (досвід професійної комунікативної діяльності) критерії [3, с. 11–12].

У нашому дисертаційному дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, індикатор, на основі якого відбувається оцінка сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів. Критерії розкриваються через низку показників, за проявом яких можна судити про ступінь сформованості соціальної компетентності.

Аналіз і узагальнення наукових підходів до визначення критеріїв сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів дає підстави виокремити такі чотири критерії: *мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний*.

*Показниками мотиваційного критерію є:* прагнення до розширення кола соціальних зв'язків; інтерес і спрямованість на досягнення результатів у навчально-професійній діяльності; прагнення до самопізнання і пізнання інших людей; потреба у повазі і визнанні оточуючими, потреба у створенні та підтримці своєї репутації; впевненість в особистісній та суспільній значущості обраної професії; інтерес до професії, прагнення до професійного зростання, творчої діяльності; усвідомлення своїх соціальних та професійних функцій.

*Показниками когнітивного критерію є:* знання про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства; знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя; соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії; знання у сфері



професійної етики; знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми; знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі.

*Показниками комунікативно-діяльничого критерію є:* вміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей; вміння знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміннями раціонального планування та корекції власних дій відповідно до обставин спілкування; здатність до самоконтролю поведінки та діяльності; вміння попередження і розв'язання міжособистісних конфліктів; вміння вибудовувати позитивні відносини, що реалізують баланс між кооперацією та конфронтацією; вміння вербальної і невербальної комунікації; поведінкова мобільність.

*Показниками особистісно-рефлексивного критерію є:* здатність нести відповідальність за свої слова і вчинки; перцептивні вміння; рефлексивні вміння; адекватна самооцінка; толерантність; емпатія; тактовність; вимогливість до себе та інших; організованість; ініціативність; здатність до співпраці; креативність; комунікабельність.

*Зміст когнітивного критерію* сформованості соціальної компетентності майбутніх учителів розкритий за допомогою таких показників:

*Знання про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства.* У суспільстві загальноприйнятими моральними цінностями є чесність, справедливість, віра, індивідуальність, любов, співчуття, любов до Батьківщини, повага до життя і гідності особистості, повага до батьків, піклування про дітей та людей похилого віку. Студенти педагогічного університету, сприймаючи соціальні цінності через призму індивідуальної життєдіяльності, набуваючи досвіду майбутньої діяльності, визначають систему особистісних і професійних цінностей. Для майбутнього фахівця цінності є критеріями оцінки дійсності, інших людей, а також самого себе. Прагнення до володіння ними – важлива умова набуття якостей соціально компетентної людини. Характер системи цінностей, їх особливості, як і система цінностей у суспільстві в цілому, є своєрідним орієнтиром у формуванні світогляду, духовного світу майбутнього фахівця як підґрунтя оволодіння соціальною компетентністю [6, с. 51].

*Знання рольових вимог і рольових очікувань, що пред'являються в суспільстві до сучасного вчителя.* Сучасний учитель повинен бути активним, комунікабельним, динамічним, працездатним, вольовим, упевненим у собі, толерантним, висококомпетентним. Учитель має бути творчою особистістю, оскільки саме від нього залежить майбутнє українських дітей, української держави. Суспільство потребує вчителів, що крокують в ногу з сучасністю. Роль учителя змінюється. Якщо раніше він був єдиним джерелом інформації, то зараз має організувати навчальний процес так, щоб учні самі пізнавали світ. За умов демократії, у сучасному суспільстві вчитель виконує багато різних ролей – не просто вчить, а поєднує в собі такі компетенції: фасилітатора (створювача умов для навчання); супервайзера (організатора, менеджера); модератора (партнера); коуча (тренера, режисера); тьютора (репетитора); ментора (наставника). Студенти у закладі вищої освіти мають підготуватися розв'язувати різні проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами – це буде визначати їх ефективність як соціально компетентних

фахівців.

*Соціальні знання, обумовлені характером і спрямованістю професії.* Соціальна спрямованість особистості педагога знаходить своє вираження в системі його ціннісних орієнтацій, серед яких провідне місце займають гуманістичні цінності. Орієнтація на відкрите і щире спілкування, діалогічні стосунки, партнерські відносини під час групової діяльності, творчість є основою формування соціальної компетентності майбутніх учителів.

*Знання у сфері професійної етики.* Важливою умовою становлення професійно відповідних відносин з учнем і учнівськими колективами є етика спілкування вчителя. Його вміння знайти спільну мову з дітьми у будь-якій ситуації, вислухати, зрозуміти, а головне, – допомогти порадою чи ділом є засадничими положеннями не тільки етики педагогічного спілкування, але й правилами самореалізації соціально компетентного фахівця. По-перше, дитину потрібно любити. Любов педагога до дітей – одна з головних передумов досягнення належної результативності виховання завдяки тому, що має величезну силу позитивного впливу. По-друге, вчитель має бути ввічливим і коректним, повинен поважати учня, уникати підвищення голосу на нього, дій, що ображають особистість учня. По-третє, має організовувати виховний процес з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учня, типу його характеру та здібностей. По-четверте, повинен уміти створювати в учнівському колективі атмосферу доброзичливості, взаємопідтримки, взаємодопомоги, творчої співпраці, зацікавленості в отриманні нових знань. По-п'яте, вчитель обирає такі методи роботи, які заохочують в його учня розвиток позитивних якостей і взаємовідносин: самостійність, самоконтроль, самовиховання, бажання співпрацювати і допомагати іншим [8, с. 50].

*Знання про принципи побудови позитивних відносин між людьми.* Встановити й зберегти відносини можна лише за умов поважливого ставлення до іншої людини, тому що повага еквівалентна здатності дати зрозуміти партнерові, що його вважають всебічно розвинутим і гідним уваги, що співпраці з ним надають великого значення. О. Мороз вважає, що успіх взаємодії, спілкування досягається не лише завдяки взаєморозумінню, але й позитивному емоційному ставленню один до одного. Виявляючи емпатію, використовуючи педагогічну уяву, прогностичні вміння, соціально компетентний учитель може побудувати конструктивні відносини з суб'єктами навчально-виховного процесу, тому що розуміє, як учні сприймають навчальний матеріал, через що відчувають утруднення; він відповідно інтерпретує ситуації взаємодії з колегами, керівництвом, батьками учнів, попереджаючи і правильно вирішуючи конфліктні ситуації [7, с. 37].

*Знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі.* Успіх демократичних процесів в освіті значною мірою залежить від розвитку «суб'єкт-суб'єктних» взаємовідносин між викладачами і студентами в освітньому процесі, взаємодії органів студентського самоврядування з керівництвом університету на засадах діалогу, співпраці, партнерства. Кардинальна зміна соціальних ролей і позицій, стосунків викладачів і студентів зумовлена вимогами часу, новою освітньою парадигмою. Освітнє середовище у ЗВО, організоване на засадах «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії викладача і студентів, сприяє набуттю ними

особистісного, соціального, професійного досвіду налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі. Знання про особливості налагодження професійної взаємодії в освітньому процесі є основою й обов'язковою умовою успішного подолання соціального, фізичного, змістового, психологічного, естетичного, емоційного бар'єрів у спілкуванні, уникання малоефективних моделей взаємодії викладача і студентів, що негативно впливають на формування в студентів мотивації до власної фахової підготовки, гальмують розвиток інтересу до науково-дослідницької діяльності [11, с. 224].

Отже, визначені критерії та показники забезпечать можливість оцінити сформованість соціальної компетентності студента-майбутнього учителя, що буде сприяти ефективності професійної освіти.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
3. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 22 с.
4. Зарубінська, І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ірина Борисівна Зарубінська. – Київ : Б.в., 2011. – 36 с.
5. Іванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С.В.Іванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту.– 2010.– Вип. 52.– Пед. науки.– С.152-156.
6. Киричук О. В. Аксиологічні проєкції духовності / О. В. Киричук, З. С. Карпенко // Цінності освіти і виховання : наук. метод. зб. / за заг. ред. О. В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 50–53.
7. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: навчальний посібник / О. Г. Мороз. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1980. – 96 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик.– К.: Либідь, 2004. – 574 с.
9. Професійна освіта: словник: навч. пос. / [Уклад. С. У. Гончаренко та ін., ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 149 с.
10. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорії і методика професійної освіти» / Танська Валентина Володимирівна. – Житомир, 2006. – 20 с.
11. Титаренко В. І. Професійно-педагогічне спілкування – провідна умова формування партнерської взаємодії викладача та студента у вищому навчальному закладі / В. І. Титаренко // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 34. – С. 222-228.

12. Тогочинський О. М. Виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Тогочинський ; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

13. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ЕТИКИ ВЗАЄМИН, ДІЯЛЬНОСТІ, ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

**Мукоїд А.**

*Розкрито актуальність проблематики дотримання етики у закладах вищої освіти України, проаналізовано погляди сучасних учених на розвиток етики в сучасній освіті, висвітлено окремі шляхи удосконалення етики взаємин, діяльності, поведінки в умовах університетської освіти, зокрема, створення Ради з питань етики, введення в освітній процес обов'язкової навчальної дисципліни «Професійна етика», розробка Кодексу честі тощо.*

***Ключові слова:** етика, професійна етика, етичні принципи, Кодекс честі.*

## **IMPROVEMENT OF RELATIONSHIP ETHICS, ACTIVITIES, BEHAVIOR IN UNIVERSITY EDUCATION**

**Mukoid A.**

*The article reveals the relevance of the problem of ethics in higher education institutions of Ukraine, analyzes the views of modern scientists on the development of ethics in modern education, highlights the ways to improve the ethics of relationships, activities, behavior in the context of university education, in particular, the establishment of the Council on Ethics, the introduction of the Council on Ethics, the process of compulsory professional ethics, the development of the Code of Honor, etc.*

***Keywords:** ethics, professional ethics, ethical principles, the Code of Honor.*

На сучасному етапі реформування вищої освіти важлива роль відводиться етичним нормам і правилам поведінки керівників освітніх закладів. Адже для результативності виконання завдань управлінської діяльності важливо не лише слідувати професійним нормам, необхідно також дотримуватися принципів моралі і виявляти їх у діяльності, взаєминах і поведінці.

В умовах глобалізації, інформатизації, поглиблення процесів гуманізації та демократизації усіх сфер суспільства професійна діяльність керівника закладу вищої освіти набуває нових орієнтирів, що відображаються у цілях, завданнях, змісті закладу вищої освіти. Окрім того, цей процес характеризується децентралізацією управління – розширення автономії закладів вищої освіти, прозорість нормативно-правової бази, створення системи моніторингу ефективності управлінських рішень, проведення експертизи освітянських інновацій, демократичний підхід до виборів

керівників освітніх закладів, впровадження інноваційних технологій управління, залучення до управлінської діяльності фахівців з лідерськими якостями. У процесі цих радикальних змін важливе місце належить удосконаленню етики керівника закладу вищої освіти, оскільки, для якісного реформування вищої освіти необхідні не тільки професійно компетентні керівники, а й морально орієнтовані. Проте як свідчить практика у багатьох керівників освітніх закладів переважає авторитарний стиль керівництва, що спричинює психологічну напругу, відчуженість, дискомфортність членів колективу, тощо. Дотримання етики у взаєминах керівника і підлеглого вважається другорядним. Є випадки грубого ставлення адміністрації ЗВО до членів колективу, більшість питань вирішується не з позицій колегіальності, а з позицій влади. Тому проблематика удосконалення етики управлінської діяльності керівника закладу вищої освіти є актуальною.

Аналіз ідей етики в сучасній університетській освіті здійснено групою науковців М. Култаєвою, О. Мещаніном, Т. Мироненко, Г. Адамсом, О. Пронкевичем. Вітчизняний науковець Г. Баран, висвітлюючи шляхи до розвитку етичних цінностей в освіті, виділяє складники запровадження норм етичної поведінки учасників освітнього процесу: проголошення містких етичних принципів; прийняття офіційного кодексу освітньої етики; пошук природного консенсусу щодо втілення колективно-вироблених стандартів [1, с.128].

Слушною є думка Т. Мироненко щодо створення при університетах Ради з питань етики, залучаючи обласні державні адміністрації, управління освіти та громадськості. Автор пропонує питання розвитку освітньої етики зреалізувати через створення програм з етики, котрі могли б об'єктивно розкрити сутність цього феномена та запропонувати шляхи демократичного розв'язання етичних проблем, зокрема, корупція у вищих закладах освіти [2, с. 125].

Важливим, на наш погляд, є запровадження в освітню діяльність закладів вищої освіти такої навчальної дисципліни як «Професійна етика», зміст якої акумулює в собі взаємодію етичної теорії, морального життя й морального виховання особистості. вона містить у собі розробку способів і методів впровадження прикладного знання в практику у вигляді проектів, програм, еталонів, моделей, кодексів тощо.

Проблема, яка потребує невідкладного розв'язання це плагіат та інші форми неналежної академічної поведінки (О. Пронкевич). Одним із шляхів подолання цього негативного явища є розробка Кодексу честі, реалізація ідей якого сприятиме подоланню низки стереотипів як викладачів так і студентів щодо дотримання етичних норм в умовах розвитку університетської освіти. Цікавим з цього приводу є досвід роботи Університету штату Монтани – Боузмен, висвітлений у статті «Кодекс честі чи конфлікт цінностей?». Починаючи з першого року навчання студенти знайомляться зі змістом етичних норм та їх дотримання в науково-освітній діяльності, з порядком і формальною процедурою звинувачення студентів у порушенні Кодексу честі, юридичною системою розгляду справ, пов'язаних з порушенням академічних норм, а також санкцій та апеляцій [3, с. 125].

Таким чином, заклади вищої освіти мають працювати в напрямі створення моделі стосунків, підґрунтям якої є чесність, відповідальність, толерантність, почуття власної гідності, доброзичливість тощо.

## Література

1. Баран Г. На шляху до розвитку етичних цінностей в освіті/ Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. Ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.
2. Мироненко Т. Комплексні заходи щодо розвитку етики освіти / Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. Ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.
3. Пронкевич О. Кодекс честі чи конфлікт цінностей? / Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. ред. О. Гомілко.– К.: РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005.– 304 с.

## КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ШКОЛИ

Оніщук А. П.

*Розкрито критерії і показники сформованості інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи.*

**Ключові слова:** *інноваційний потенціал, педагогічний колектив, творча активність.*

## CRITERIA FOR THE FORMATION OF THE INNOVATION POTENTIAL OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE OF THE SCHOOL

Onishchuk A.

*The criteria and indicators of the innovative potential of the school's teaching staff are revealed.*

**Keywords:** *innovative potential, pedagogical team, creative activity.*

Розглянемо критерії сформованості інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи. Перший критерій – *сприйнятливості до нововведень*, що характеризує інноваційний потенціал не лише педагогічного колективу в цілому, але і кожного його члена. Посилення сприйнятливості до нововведень окремих учителів сприяє росту інноваційного потенціалу всього педагогічного колективу. Ми згодні з Т. Шамовою, яка показниками сформованості цього критерію вважає: вивчення передового досвіду в сфері професійної діяльності, прагнення впроваджувати його з урахуванням освітніх потреб населення, суспільства, що змінюється; систематична самоосвітня діяльність; сформованість педагогічної позиції, розвиток її у процесі педагогічної діяльності; постійний аналіз власної діяльності, залучення до цього учнів, колег, співпраця з науковими консультантами; відчуття перспектив [9, с.15].

Проте, на наш погляд, склад показників першого критерію варто доповнити урахуванням індивідуального стилю педагогічної діяльності. Говорячи про індивідуальний стиль педагогічної діяльності, ми маємо на увазі, що, обираючи ті чи інші засоби педагогічної дії і форми поведінки, педагог враховує свої індивідуальні схильності. При цьому вчителі, що мають різну індивідуальність, з безлічі нововведень можуть обрати одні і ті ж, але реалізують вони їх по-різному. Будь-який передовий педагогічний

досвід практично невід'ємний від особистості його автора і є своєрідним поєднанням загальнозначущих педагогічних знахідок та індивідуальності вчителя. Практика підтверджує, що спроби прямого копіювання цього досвіду іншими педагогами часто призводять до незадовільних результатів, оскільки індивідуальність педагога важко відтворити, а без неї нововведення втрачає сенс. Оптимальний вихід з цієї ситуації полягає в тому, що педагогові необхідно виокремити головне в передовому педагогічному досвіді і творчо його переробити з урахуванням своєї індивідуальності.

Індивідуальність педагога відіграє визначальну роль і в його ставленні до нововведень: не всі вчителі хочуть їх освоювати. Таке ставлення до нововведень визначається передусім комплексом його установок на школяра, на себе як педагога і на способи роботи. У кожній з цих установок можна виокремити три аспекти: настрої, інтерес до знань про певне нововведення (когнітивна складова), емоційне прийняття нового способу роботи, привабливість його для вчителя (емоційна складова), готовність діяти і вчитися діяти по-новому (поведінкова складова). Таким чином, педагог при впровадженні передового досвіду повинен враховувати не лише освітні потреби населення і суспільства, що змінюються, але й індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Другим критерієм інноваційного потенціалу педагогічного колективу є *підготовленість до освоєння нововведень*. Цей критерій також стосується як інноваційного потенціалу окремих учителів, так і педагогічного колективу в цілому. Посилення підготовленості до освоєння нововведень окремих його членів сприяє зростанню інноваційного потенціалу всього педагогічного колективу. Показниками цього критерію вважаємо: поінформованість педагогів про нововведення (інформаційна готовність до освоєння нововведень); наявність потреб у вдосконаленні педагогічного процесу; мотивованість педагогів на розробку і освоєння нововведень (мотиваційна готовність); наявність системи знань і вмінь для успішної професійної діяльності (кваліфікаційна готовність учителів до освоєння нововведень); наявність знань і вмінь дослідно-експериментальної роботи; відсутність антиінноваційних бар'єрів.

Розкриємо психолого-педагогічні умови, необхідні для розвитку здатності педагогів до інноваційної діяльності. Ми згодні з А. Марковою, яка вважає, що в роботі з педагогами, як і у будь-якій навчальній діяльності, важливий вибір стратегії дії [4, с. 18]. При цьому можливі:

- стратегія формування – розвиток, що йде ззовні, розуміється іноді як втручання, «інтервенція» ззовні у внутрішній світ педагога, нав'язування йому вироблених способів і норм оцінок, що ламають його внутрішню логіку;
- стратегія розвитку – розкриття потенціалу педагога, прояв поваги до його особистості, посилення закладених у ньому можливостей, стимулювання активності, самостійності, відповідальності; це розвиток, що йде зсередини.

Ми вважаємо за важливе підкреслити, що для гуманістичної парадигми освіти, яка поширюється і на систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, прийнятнішою є стратегія розвитку. Її реалізація («виросування» особистості в системі підвищення кваліфікації) відбувається в умовах особистісно-орієнтованої моделі навчання, мета якої – сприяти розвитку учня як особистості, формувати в учителів потреби і запити в самоосвіті [3,

с. 64]. Для реалізації такої моделі навчання, підкреслює Ю. Кулюткін, необхідно змінити всю систему підготовки вчителя, пов'язати її з формуванням професійного мислення, «перейти від традиційно-інформаційного підходу до нового – проблемно-методологічного, спрямованого на розвиток в учителя конкретної методики розв'язання типової педагогічної проблеми, що виникає в його діяльності» [3, с. 98].

Інтерес учителів до інновацій може бути викликаний не лише їх потребою в розвитку учнів, але і прагненням підвищити свій авторитет в очах адміністрації, колег, батьків, отримати задоволення від оволодіння «модними» методиками тощо. Цей факт спрямованості, зацікавленості, заклопотаності вчителя інтересами тих або інших учасників педагогічного процесу в психології визначається як особистісна центрація педагога. У зв'язку з цим, С. Поляченко виокремлює такі центрації: бюрократичну (на адміністрації школи), конформістську (на колегам), авторитетну (на колегам), егоцентричну (на своїх особистих інтересах або переживаннях), методичну (на засобах навчання і виховання), гуманістичну (на потребі в розвитку учнів), колективноцентричну (зацікавленість педагога в колективі учнів при меншому інтересі до кожного окремо) [6]. Ця ідея центрації дозволяє пояснити нам причини виникнення інноваційних бар'єрів, що виникають у педагогів при нововведеннях: тільки при гуманістичній центрації нововведення відповідає істинному сенсу навчання і виховання.

Третій критерій інноваційного потенціалу педагогічного колективу – *рівень новаторства вчителів у шкільному колективі*. Показник сформованості цього критерію – високий рівень новаторства.

У зв'язку з новаторською діяльністю вчителів і їх ставленням до нововведень, соціологія робить спроби класифікувати суб'єктів, що засвоюють нововведення, залежно від часу їх готовності до освоєння цих нововведень. М. Меськон, який зробив великий огляд досліджень, в основному американських і деяких європейських шкіл, визначає п'ять груп працівників залежно від їх ставлення до інновацій [5]. Його класифікація виглядає таким чином: «Новатори», «Ранні послідовники», «Рання більшість», «Пізня більшість», «Пізні».

К. Ангеловскі, приймаючи типологію М. Меськона, що містить п'ять категорій учителів, пропонує інші назви, які, на його думку, більше відповідають п'яти визначеним категоріям: новатори, передовики, помірні, передостанні, останні [1].

О. Хомерікі ввела шкалу позицій учителів по відношенню до нового, що дещо відрізняється від тієї, яку запропонували інші дослідники. На відміну від М. Меськона і К. Ангеловскі, які визначали категорії суб'єктів-реалізаторів нововведень залежно від часу їх готовності до освоєння, вона визначає умови приналежності вчителя до однієї з груп залежно від характеру його сприйняття нового, ґрунтуючись переважно на оцінці респондентом своєї минулої участі в нововведеннях і мірі її успішності [9]. Введена О. Хомерікі шкала позицій учителів по відношенню до нового виглядає таким чином: «Лідери», «Актив», «Ті, кого ведуть», «Консерватори».

Четвертий критерій інноваційного потенціалу педагогічного колективу – *рівень творчої активності вчителів у шкільному колективі*. Показниками сформованості цього критерію ми вважаємо:



- зміну мотивів і потреб педагогів: збільшення долі вчителів зі стійкою мотивацією на перетворення і постійне вдосконалення педагогічної діяльності, що шукають у роботі самовираження, самоствердження, причетності до спільних цілей і завдань;

- підвищення активності педагогів у підготовці і ухваленні управлінських рішень (розробка програм розвитку школи, комплексно -цільових програм роботи кафедр, методичних об'єднань, творчих лабораторій, підготовка і проведення педагогічних рад);

- збільшення числа педагогів-експериментаторів, педагогів-інноваторів (розробників і користувачів нововведень);

- розвиток нововведень від одиничних до комплексних, системних, таких, що охоплюють різні аспекти педагогічного процесу: управлінський; змістовий; технологічний; режим роботи школи.

П'ятим критерієм інноваційного потенціалу педагогічного колективу ми вважаємо *розвиненість комунікативних зв'язків педагогів*. Показники сформованості цього критерію:

- узгодженість дій усіх членів педагогічного колективу;

- збільшення кількості педагогів, що входять до складу тимчасових творчих колективів на рівні міста і області;

- збільшення кількості тимчасових творчих колективів в школі, що створюються на певний термін для вирішення певної проблеми, і що припиняють своє існування після її рішення;

- створення тимчасових творчих колективів за ініціативою самих педагогів;

- уміння педагогів працювати в тимчасовому творчому колективі незалежно від його складу (різний вік учителів, освіта, точка зору і так далі).

Кількість членів педагогічного колективу на практиці залежить від кількості учнів в школі і завдань освітнього процесу і в середній міській школі виходить за рамки оптимальної керованості, тому для ефективної роботи такий педагогічний колектив доцільно розділити на дрібніші: кафедри, методичні об'єднання, творчі лабораторії, проблемні групи і так далі. Такі мікроколективи створюються на тимчасовій або постійній основі і мають специфічні завдання своєї діяльності, витікаючі із завдань педагогічного колективу в цілому. Важливою умовою успішної діяльності таких мікроколективів ми вважаємо правильно підібраний склад. При об'єднанні в мікроколектив учителів однієї вікової групи і що мають однакові досвід і погляд можна отримати злагоджений робочий орган, який матиме хорошу психологічну атмосферу і успішно справлятися з діяльністю, що вимагає тривалого часу і напруги сил. Проте, ми вважаємо, що за умов вирішення неординарних завдань, що виникають часто під час роботи школи в інноваційному режимі, діяльність такого мікроколективу може виявитися недостатньо ефективною. В цьому випадку доцільно створювати мікроколективи з різномірною композицією, навчивши педагогів взаємодії один з одним у спільній діяльності. Важливу роль у цьому навчанні, на наш погляд, відіграє спеціальна психологічна підготовка членів педагогічного колективу, що сприяє встановленню гарної психологічної атмосфери і зняттю проблем міжособистісних стосунків, що істотно підвищує ефективність діяльності педагогічного колективу.

## Література

1. Ангеловські К. Вчителі та інновації: Кн. для вчителя / К. Ангеловські. – К.: Освіта, 2001. – 159 с.
2. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48.– Вінниця, 2016.– С. 37-46.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1995. – 128 с.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – №8. – С. 16-21.
5. Меськон М.Х. Основы менеджменту: Пер. з англ. / М.Х. Меськон, М. Альберт, Ф. Хедоурі. – К.: Економіка, 2004. – 702 с.
6. Поляченко С.Д. У пошуках педагогічної інноватики / С.Д. Поляченко. – К.: Нова школа, 2017. -164 с.
7. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
8. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 167-174.
9. Хомерікі О.Г. Системне управління інноваційними процесами в загальноосвітній школі: автореф. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук / О.Г. Хомерікі. – К., 2006. – 20 с.
10. Шамова Т.И. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития: Методологические исследования /Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ФППК организаторов образования МПУ, 2003. – 201 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Опушко Н. Р.

*У статті розкрито проблему використання технологій доповненої реальності у підготовці майбутніх учителів; визначено переваги використання технологій доповненої реальності в освітньому процесі закладів вищої освіти; наголошено на актуальності використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** доповнена реальність, інновації, освітній процес, підготовка майбутнього вчителя.

## USE OF COMPLETED REALITY TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Opushko N.

*The article deals with the problem of using augmented reality technologies in the preparation of future teachers; the advantages of using augmented reality technology in*

*the educational process of higher education institutions are determined; emphasized the urgency of using innovative technologies in the training of future teachers.*

**Keywords:** *augmented reality, innovations, educational process, future teacher preparation.*

Невпинний розвиток суспільства, поява нових цифрових технологій, що полегшують життя у різних його сферах: побутовій, професійній, особистій, освітній, приводить до появи нових запитів у цих середовищах існування особистості. Інновації в галузі освіти вимагають від сучасного викладача закладу вищої освіти (ЗВО) постійного вдосконалення навичок інформаційної грамотності, з метою якісної підготовки сучасних, висококваліфікованих, з бажанням постійного саморозвитку майбутніх учителів.

Актуальність впровадження технології доповненої реальності в освітньому процесі полягає в наступному: така новітня система значно збільшить мотивацію здобувачів вищої освіти, а також підвищить рівень засвоєння інформації за рахунок різноманітності й інтерактивності її візуального представлення. Нині є багато підходів до використання технології доповненої реальності в освіті.

Проблеми віртуальної реальності в різних сферах життєдіяльності людини присвячені праці С. В. Аксьонова, С. В. Бондаренко, А. В. Гоциньського, А. О. Петренко-Лисак. Проблеми віртуальної освіти розглянуті в теоретичних і прикладних дослідженнях за напрямками: А. Н. Петриця (використання доповненої реальності на уроках фізики в основній школі), С. Г. Литвинова (використання віртуальної технології в індивідуальному навчанні), А. А. Засєкін (технології віртуальної реальності в особистісному розвитку студента), Р. О. Павлюк (використання віртуальної реальності на уроках іноземної мови), Ю. С. Лемешко (організація системи знань віртуального університету), Ю. В. Трач та Н. М. Гнедко (віртуальна реальність у професійній освіті) та ін.

Згадані науковці істотно збагачують теорію і практику віртуальної освіти, однак у їхніх працях акцентується увага переважно на використанні електронних підручників і тестових оболонок, рідше мультимедійних матеріалів, в окремих випадках – комп'ютерних віртуальних симуляторів і тренажерів [5].

Зважаючи, на відносно «молодість» заявленої проблеми, невирішеними залишаються чимало питань, що стосуються впровадження технології доповненої реальності в освіті, досі відсутнє узагальнене дослідження вже накопиченого досвіду використання можливостей доповненої реальності в освітньому процесі, не визначено позитивні та негативні сторони застосування цієї технології.

Мета статті – полягає в обґрунтуванні актуальності використання доповненої реальності у підготовці майбутніх учителів.

Технології доповненої реальності (Augmented Reality, AR) здатні проектувати цифрову інформацію (зображення, відео, текст, графіку) поза екранами пристроїв та об'єднувати віртуальні об'єкти з реальним середовищем. Познакомитись з доповненою реальністю можна за допомогою одного лише смартфона [1].

Такий метод навчання потенційно може стати основним інструментом в

освіті й здійснити революцію в навчанні як школярів, так і студентів. Учителі можуть використовувати доповнену реальність для взаємодії учнів з різними об'єктами в тривимірному просторі. Наприклад, діти зможуть не просто розглядати «сухі» малюнки в підручнику, а по-справжньому занурюватись у відповідний простір завдяки шолому віртуальної реальності.

Технології доповненої реальності дають учням і студентам можливість глибше вивчати предмети, аналізувати наслідки світових подій, брати участь в археологічних експедиціях і багато іншого, а головне – у розважальній формі. AR дає змогу набути досвіду, до якого вони зазвичай не мають доступу. Комунікація з доповненою реальністю виконується в режимі on-line, а для забезпечення необхідного ефекту необхідна лише вебкамера – зображення з якої буде доповнюватись віртуальним об'єктами.

В Україні першим на освітній ринок з технологією доповненої реальності увійшов міжнародний проєкт «Augmented Reality in School Environments» (ARiSE), основною метою якого було розробити навчальну платформу, засновану на технології доповненої реальності і перевірити можливість ефективного застосування її в процесі загальної освіти у початковій і основній школі. Освітній ресурс про новітні технології «The Future» [2] надає можливість скористатись навчальними матеріалами з використанням технології AR на заняттях інформатики. Досвід використання мобільного додатку із доповненою реальністю «Da Vinci Machines AR» при вивченні фізичних явищ.

Серед переваг використання технології доповненої реальності науковці виокремлюють:

- наочність. У доповненій реальності без перешкод можна деталізовано розглянути будь-який процес або об'єкт;
- зосередженість. Студент не відволікається на зовнішні подразники, що дає змогу повністю сфокусуватися на матеріалі;
- максимальне залучення. Технологія доповненої реальності надає можливість повністю контролювати та змінювати сценарій подій. Студент може стати свідком історичних подій, власноруч провести дослід з фізики чи хімії або ж розв'язати задачу в ігровій та доступній для розуміння формі;
- безпека. За допомогою AR технологій можна провести складну операцію, керувати спорткаром або навіть космічним шатлом, провести дослід з небезпечними хімічними речовинами і при цьому не завдати шкоди ні собі, ні оточенню;
- результативність. Інформація, що надходить до споживача (студента) шляхом доповненої реальності запам'ятовується на 10% більше, ніж звичайними методами [1].

Упровадження в систему освіти сучасних віртуальних засобів навчання є найважливішою умовою посилення навчального ефекту, що полягає в інтерактивності 3D моделювання і використання ефекту доповненої реальності, котрий, зокрема, важливий для студентів технічних спеціальностей під час вивчення фізичних дисциплін. Крім того, необхідно розробляти мобільну навчальну систему на основі технології доповненої реальності, що дозволить перенести частину лабораторних робіт студентів прикладних спеціальностей у площину дистанційного навчання.

## Література

1. Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися. URL: <https://osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realist-yakoyu-mozhe-buty-suchasna-osvita/>
2. Доповнена реальність або AR-технології. URL: <http://thefuture.news/lessons/ua/ar>
3. Мацокін Д. В., Пахомова І. М. Доповнена реальність в освітньому процесі у позашкільний час за темою «Винаходи Леонардо». URL: <https://u.nu/8g72>.
4. Шабелюк О. В. Використання технології доповненої реальності в дистанційному освітньому процесі / О.В.Шабелюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія фізико-математичні науки. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [VKNU\\_fiz\\_mat\\_2014\\_2\\_42.pdf](#)
5. Трач Ю. VR-технології як метод і засіб навчання / Ю.Трач. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [444-1251-1-PB.pdf](#) (Назва з екрану).

## ВОЛОНТЕРСТВО ТА СУМІЖНІ ПОНЯТТЯ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Подольанчук Д. С.

*Проаналізовані сучасні наукові уявлення про волонтерство та суміжні поняття у психолого-педагогічній науці.*

**Ключові слова:** волонтерство, благодійність, милосердя, меценатство, філантропія.

## VOLUNTEERING AND RELATED CONCEPTS IN MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

Podolianchuk D.

*The modern scientific ideas about volunteering and related concepts in psychology and pedagogy are analyzed.*

**Keywords:** volunteering, charity, mercy, philanthropy.

Волонтерство сьогодні стало невід'ємною частиною громадянського суспільства. В його основі лежить допомога різним, зазвичай недостатньо захищеним соціальним групам населення та окремим громадянам. Спостерігається чітка тенденція до розширення волонтерського руху, до лав якого постійно залучаються все нові й нові члени. При цьому, реагуючи на запити сьогодення, постійно урізноманітнюються форми волонтерської діяльності. Все це вимагає переосмислення сутності волонтерства, його змістового наповнення та напрямів практичної реалізації. Слід також брати до уваги те, що поряд з волонтерством продовжують існувати інші форми допомоги (матеріальної, фінансової, психологічної чи організаційної), зокрема, благодійність, милосердя, меценатство, філантропія. Існує потреба в порівняльному аналізі змісту вказаних понять у сучасній психології та педагогіці.

Мета статті – проаналізувати сучасні наукові уявлення про волонтерство та його співвідношення з іншими формами допомоги.

З'ясуванню змісту поняття «волонтерство» присвячено чимало наукових праць. У початковому трактуванні волонтерство означало добровільну участь іноземних громадян у війні на боці жертв агресії [11, с. 161]. В юридичній площині подібне значення цього терміну зберігається і нині. Так, волонтерство у міжнародному праві – це участь добровольців-іноземних громадян у воєнних діях на боці жертви агресії або народу, що веде збройну боротьбу за свою свободу і незалежність, проти колоніального гніту [12]. На даний час таке трактування волонтерства практично втратило своє значення. На думку Л. Буркової, воно реально існує як єдиний і самостійний взаємозв'язок (соціальна спільність) людей як суб'єктів добровольчої діяльності [3, с. 551]. В ньому є суспільні цінності, інтереси, установки як основа для формування соціальної ідентичності, відповідального ставлення, задоволеності волонтерською діяльністю.

У світовій практиці найголовнішою ознакою волонтерства є те, що волонтер частину свого вільного (особистого) часу, сил, енергії, знань, досвіду добровільно (без примусу та вказівок «згори») витрачає на здійснення діяльності, яка є корисною людям і суспільству загалом [8, с. 15]. З.П. Бондаренко на основі дослідження теоретичних засад визначає волонтерську діяльність як основу соціалізації особистості, соціальної взаємодії, соціального обміну, соціальних норм, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості [2, с. 9]. Волонтерству властиві такі соціальні функції: аксіологічна, підвищеної громадянської активності, соціалізації, сприяння вирішенню соціальних проблем [9, с. 194].

Волонтери – це найактивніші представники різних груп населення, які бажать своєю працею та участю надати дієву підтримку в становленні демократії в Україні, зробити конкретний внесок у поліпшення становища маргінальних груп чи в розвиток соціальної і культурної сфер [5, с. 13]. На думку С. Маккарлі, волонтери, які працюють тривалий час (*long-term volunteer*), самі визначають тривалість і межі своєї роботи. Вони прагнуть виконувати будь-яку роботу якнайкраще, щоб їхні зусилля виявилися дієвими. Мотивацією для них є як «досягнення», так і «приєднання», що часто виглядає як чудова можливість долучитися до роботи та проявити себе у справі [7, с. 9-10].

Волонтерська діяльність є процесом, спрямованим на реалізацію певної мети [10, с. 65]. Вона ґрунтується на таких основоположних засадах: добровільність і добродійність; законність; гуманність і гідність; спільність інтересів і рівність прав учасників; гласність; відповідальність; конфіденційність [1, с. 131].

Волонтерська діяльність як психологічний феномен розглядається як добровільна форма соціальної активності, спрямованої на суспільно корисні справи, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціальних проблем, що ґрунтується на прагненні допомогти [10, с. 67-68].

Поряд з волонтерством існує чимало інших видів допомоги громадянам, зокрема, благодійність, милосердя, меценатство, філантропія. Термін «благодійність» з'явився у світовій культурі та в Україні, зокрема, лише у XVIII ст. [8, с. 7]. В сучасному трактуванні благодійність – це добровільна і безкорислива пожертва фізичних або юридичних осіб у вигляді матеріальної, фінансової чи організаційної допомоги [11, с. 64]. Якщо раніше

благодійність сприймалася як складова частина суспільної допомоги і як приватна допомога окремої особи, то сьогодні цей соціальний феномен містить у своїй семантиці назви усіх історичних способів допомоги [8, с. 8].

У більш широкому розумінні благодійність – це діяльність, за допомогою якої приватні ресурси (фінансові й матеріальні засоби, здібності та енергія) людей добровільно і безкорисливо розподіляються їх власниками з метою надання допомоги тим, хто її потребує [6, с. 62]. На відміну від милостині, благодійність має переважно організований, знеособлений характер. Вона завжди передбачає суспільно значущі цілі; часто здійснюється за спеціально розробленими програмами [6, с. 62].

У загальному розумінні милосердя – це добре, співчутливе ставлення до когось [11, с. 475]. У більш широкому трактуванні милосердя – жаліслива і діяльна любов, яка виражається в готовності допомогти тим, хто потрапив у біду (людям і всьому живому). В понятті «милосердя» поєдналися духовно-емоційний (переживання чужої біди як своєї) і конкретно-практичний (прагнення до реальної допомоги) аспекти [4, с. 207].

Меценатство – добровільна безкорислива діяльність фізичних осіб у формі матеріальної, фінансової та іншої підтримки отримувачів благодійної допомоги [13]. Нині меценатство переважно визначають як добродійну допомогу в галузі культури, мистецтва, науки. Воно стало звичним явищем для кожної епохи, тому що завжди знаходилися особи, які допомагали людям творчих професій [8, с. 7].

Окремим феноменом вияву благодійності у XVII–XVIII ст. стало меценатство видатних людей України (гетьмана Петра Сагайдачного, Івана Виговського, Івана Мазепи, Кирила Розумовського та ін.), котрі сприяли поширенню освіти та просвітництва, створюючи нові навчальні заклади (Кієво-Могилянська академія) й культурні центри (Миколаївський собор, будинок Лаврської друкарні, кам'яний мур навколо Кієво-Печерської лаври), опікуючись найздібнішими країнами, яких посилали на навчання до найкращих європейських університетів [14].

Як синонім благодійності розглядають і філантропію, що трактується як добродійність, надання допомоги та заступництва нужденним [11, с. 897]. Її головна особливість – громадянська спрямованість. Найбільшого поширення філантропічна діяльність набула у другій половині XIX ст., особливо в Англії, Франції та Німеччині, де вона спиралася на значну підтримку державної влади [8, с. 8]. Однією з найдавніших форм філантропії була милостиня і піклування про нужденних, переважно при церквах і монастирях.

Порівнюючи різні форми допомоги громадянам чи соціальним групам (волонтерство, благодійність, милосердя, меценатство, філантропія), слід звернути увагу на одну характерну спільну рису: бажання допомогти людині (чи групі людей), яка потрапила в скрутне становище. В той же час перелічені форми допомоги мають суттєві відмінності. Так, наприклад, для волонтерства характерним є активний (діяльнісний) характер допомоги, на відміну від милосердя чи філантропії, де зазвичай переважає духовно-емоційна складова.

Сучасне волонтерство охоплює велике різноманіття напрямів та широке коло об'єктів допомоги, на відміну, наприклад, від меценатства, яке зосереджується переважно на мистецькому (рідше науковому) напрямі.

На відміну від благодійності, яка найчастіше реалізується у формі добровільних та безкорисливих пожертв (матеріальних, фінансових) або надання певних організаційних послуг, тобто здійснюється переважно знеособлено, волонтерство зазвичай передбачає активну особисту участь. Ця форма допомоги характеризується високим рівнем самоорганізації, комплексним підходом та за потреби достатньо високим рівнем логістики.

З психологічного погляду, волонтерська діяльність відзначається наявністю чітко визначених цілей, а волонтери зазвичай є людьми вмотивованими, з достатньо сформованою системою ціннісних орієнтацій.

У наш час волонтерство в Україні перетворилось в автономний соціальний інститут, спроможний розв'язувати достатньо складні суспільні проблеми, часто – оперативніше та ефективніше, ніж чинні державні структури.

Таким чином, на сьогодні існує чимало форм допомоги громадянам: благодійність, милосердя, меценатство, філантропія. Проте особливе місце серед них посідає волонтерство, яке на сучасному етапі характеризується масштабністю, високим рівнем самоорганізації, а з психологічного погляду – наявністю стійких мотивів і сформованої системи ціннісних орієнтацій.

### Література

1. Бесчастний В.М. Громадські об'єднання в Україні: навч. посібн. / Бесчастний В.М. – Київ: Знання, 2007. – 415 с.
2. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 / Бондаренко З. П. – Київ, 2008. – 23 с.
3. Буркова Л. А. Теоретичні аспекти дослідження волонтерства як категорії державного управління / Буркова Л. А. Кругла Н. М. // Економіка та суспільство. – 2019. – №20. – С. 547-556. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2019-20-71> (дата звернення: 08.01.2020).
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дейчаківський М. Роль громадських організацій в Україні / Дейчаківський М. // Громада. – 1995. – № 3. – С. 10-15.
6. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Маккарлі С. Управління діяльністю волонтерів. Як залучити громадськість до вирішення проблем суспільства / Маккарлі С. – К. : Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт», 1998. – 160 с.
8. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посібник / за ред. Т. Л. Лях. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.
9. Мороз Р. А. Організаційно-психологічні засади волонтерської допомоги в Україні / Мороз Р. А., Казар'ян П. А. // Вісник Національного університету оборони України. – 2015. – № 3. – С. 192-196
10. Скиданович В. Психологічна структура волонтерської діяльності студентів / Скиданович В. // Збірник наукових праць: психологія. – 2018. – №22. – С. 62–68.
11. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. В.В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2009. – 1008 с.
12. Юридична енциклопедія: в 6 т. / [редкол.: Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) та ін.]. – К.: “Укр. енцикл.”, 1998. Т.1: А–Г. 1998. – 672 с. URL: <http://leksika.com.ua/15700204/ure/volonterstvo> (дата звернення – 07.05.2019).



13. Юридична енциклопедія: в 6 т. / [редкол.: Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) та ін.]. – К.: “Укр. енцикл.”, 2001. Т.3: К–М. 2001. – 792 с. URL: <http://leksika.com.ua/19580302/legal/metsenatstvo> (дата звернення – 07.05.2019).
14. Янц Н.Д. Основи діяльності волонтерів : курс лекцій / Янц Н.Д. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – 119 с. URL: <https://studfiles.net/preview/5196862> (дата звернення – 06.08.2019).

## ЕТАПИ ДІЯЛЬНОСТІ З ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ

Поліковський А. І.

*Розкривається зміст етапів формування організаційної культури загальноосвітньої школи.*

**Ключові слова:** організаційна культура, етапи розвитку організаційної культури школи, діагностика організаційної культури.

## STAGES OF ACTIVITY ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SCHOOL ORGANIZATIONAL CULTURE

Polikovskiy A.

*The content of the stages of forming the organizational culture of a comprehensive school is revealed.*

**Keywords:** organizational culture, stages of development of organizational culture of school, diagnostics of organizational culture.

Кожна освітня установа створюється для виконання певної суспільної місії і реалізації певних завдань. Дослідники, які займаються проблемами соціального управління, пов'язують можливості успішних перетворень в організаціях, у тому числі освітніх, з формуванням і розвитком організаційної культури, під якою розуміють цілісний комплекс цінностей, принципів, традицій, писаних і неписаних правил і норм поведінки й діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Науковцями обґрунтовано феномен організаційної культури, виявлено її ознаки, досліджено окремі проблеми і функції управління організаційною культурою, розроблено принципи управління персоналом на основі трудової мотивації. Водночас, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в Україні, вимагають нових підходів до організації управлінської діяльності в сучасній школі, розробки технології супроводу формування і розвитку організаційної культури педагогічного колективу загальноосвітньої школи.

За умов проведення якісних змін у культурі організації виникають певні труднощі, які зазвичай породжуються опором змінам. Це стає явно помітним, коли зміни починають зачіпати глибинний зміст організаційної культури (базові уявлення, вірування і цінності). Зазначимо, що проведення радикальних і швидких змін у змісті організаційної культури відбувається з великими труднощами і болісніше, ніж проведення повільних і послідовних змін.

*На I-му етапі важливо вивчити професійні установки педагогічних*

працівників освітньої установи відносно якісних змін організаційної культури:

- структуризація спостережень за учасниками освітнього процесу;
- здійснення збору об'єктивних даних про організацію, цілі її діяльності, рівень розвитку, стиль керівництва, норми поведінки, норми і цінності, установки, типи взаємовідносин;
- обговорення отриманих даних з учасниками експерименту і зацікавленими особами;
- узагальнення і об'єктивізація інформації про стан виявлених проблем;
- розробка на основі отриманих результатів рекомендацій для адміністрації, педагогічного колективу, учасників експерименту і зацікавлених осіб.

Однією з основних умов успішності в педагогічній діяльності, підставою для професійної компетентності слугує усвідомлення педагогами норм, цінностей, цілей і завдань їх професійної діяльності, необхідності цілеспрямованого формування і розвитку організаційної культури як одного із засадничих чинників успішної життєдіяльності освітньої установи [2].

*Мета етапу:* діагностика існуючої в освітній установі організаційної культури. Визначення уявлення педагогічних працівників про їх потенціал особистісного розвитку і сфери застосування зусиль співробітників у вирішенні різних завдань у процесі формування і розвитку організаційної культури. Визначення внутрішніх і зовнішніх ресурсів освітньої установи.

*Завданнями етапу є:*

- визначення уявлень співробітників про їх особистісний розвиток з метою подальшої перевірки об'єктивності цих уявлень;
- визначення і оцінка професійної компетентності педагогічних працівників, рівня сформованості організаційної культури.

*Форми і методи,* що використовувалися на I-му етапі.

1. *Тестові завдання.* Ці тестові завдання можуть включати тести, анкети, вправи, педагогічні завдання, опитувальні листи, співбесіди, спрямовані на визначення рівня сформованості організаційної культури (тест К. Томаса, тест Белбіна, тест Вудкока, тест Ханді).

2. *Самоаналіз діяльності* керівника і педагогічного працівника. Схеми самоаналізу дозволяють учасникам експерименту виявити структури власної самосвідомості, що впливають на здійснення управлінської і педагогічної діяльності.

3. *Варіативні тести (тестові завдання).* Варіанти тестів (тестових завдань) з урахуванням раніше отриманих результатів. Навіть при успішному загальному визначенні компетентності педагогічних працівників у навчально-виховному процесі щодо оцінки їх цілей, завдань і очікуваних результатів, проводився самоаналіз з урахуванням щорічних якісних змін організаційної культури.

*Коригувальні тести (тестові завдання) щодо уявлень про окремі критерії організаційної культури.* Окрім детального вивчення організаційної культури, її найбільш суттєвих і значущих характеристик, на певному етапі розвитку ми звертали особливу увагу на окремі критерії оцінки організаційної культури.

*Проведення науково-методичних рад, науково-практичних семінарів, конференцій, «круглих столів», інших форм підвищення кваліфікації*

*педагогічних працівників у сфері організаційної культури.* Для вирішення завдань розвитку потреби у безперервній самоосвіті, формування мотивації співробітників на якісну зміну норм і ціннісних орієнтацій щодо основних напрямів філософії освіти, сучасної педагогіки і психології необхідно розробити програму безперервного науково-практичного семінару. Центральною ідеєю програми є розвиток і саморозвиток управлінської команди і педагогічних працівників, задоволення пізнавальних запитів, духовних потреб, розвиток загальної, професійної та організаційної культури. Аналіз переваг цієї форми роботи дозволив нам сформулювати деякі висновки, що характеризують ефективність системи безперервного навчання з питань якісного поліпшення організаційної культури працівників освітньої установи:

- єдиний інформаційний простір загальноосвітньої школи здатний орієнтувати педагогів на активізацію саморозвитку, самоорганізації, пошуку нових сенсів і цінностей для забезпечення освітньої діяльності з урахуванням вимог часу, держави і соціуму;

- інтеграція знань у сфері філософії освіти, психології, педагогіки, дидактики дозволяє створити цілісне, системне уявлення про роль і місце шкільної освіти в розвитку особистості дитини, сформулювати місію школи і програму її розвитку, систему нових освітніх завдань, професійних і соціальних цінностей, роль організаційної культури для розвитку освітньої установи;

- орієнтація внутрішньошкільної системи підвищення професійної компетентності вчителя на розвиток організаційної культури сприяє розвитку вмінь проектувати освітні ситуації, усвідомлювати і формулювати проблеми, творчо їх вирішувати, здійснювати рефлексію [4].

*Тренінгові заняття*, що є складовою програми розвитку і саморозвитку управлінської команди і педагогічних працівників дозволяють отримати необхідні знання і обмінюватися досвідом. Окрім навчання, тренінги використовуються для досягнення таких цілей організації, як об'єднання колективу, підвищення мотивації персоналу, ухвалення найбільш оптимальних управлінських рішень, пошук нових ідей, діагностика проблем освітньої установи, визначення найбільш дієвих напрямів їх рішення. В сукупності всі перелічені вище спільні дії ведуть до ефективної і якісної зміни організаційної культури.

Різні форми роботи з колективами шкіл, проводяться з метою підвищення професіоналізму, кваліфікації і компетентності педагогічних працівників. Метод складання «дерева понять» є засобом розвитку теоретичного мислення, збагачує словниковий запас учасників експерименту, сприяє виробленню єдиного розуміння суті базових уявлень щодо різних напрямів проблеми, що вивчається.

На I-му етапі формування організаційної культури школи доцільно використовувати, в першу чергу, *метод об'єктивного спостереження*, що є стратегією вивчення проблеми з фіксацією (реєстрацією) певних характеристик (фактів) без втручання в їх перебіг. Ефективність цього методу залежить від рівня організації і структуризації по відношенню до поставлених завдань.

*Метод об'єктивного спостереження* дозволяє: узагальнити уявлення учасників дослідження про стан проблеми, що вивчається; структурувати

уявлення учасників з питань організаційної культури; виокремити в процесі узагальнення і структуризації спостережень найбільш актуальні сфери формування і розвитку організаційної культури, що вимагають пильнішої уваги [1].

Цілеспрямоване використання цього методу дозволяє вирішити низку завдань:

- виокремити структуровані показники і критерії оцінки організаційної культури;
- створити оптимальні умови для попереднього, орієнтовного визначення і оцінки критеріїв, показників організаційної культури з урахуванням особливостей педагогічного колективу школи;
- надати процедурі структуризації спостережень оптимально об'єктивної і ефективної форми, з урахуванням професійної підготовленості учасників експерименту і можливих часових затрат;
- підготувати рекомендаційну і методичну підтримку для учасників дослідження щодо попереднього аналізу і узагальнення (синтезу) структурованих спостережень за процесом формування і розвитку організаційної культури;
- в процесі аналізу і узагальнення результатів спостережень визначити найбільш актуальні напрями, що вимагають більш деталізованого вивчення при зборі об'єктивних даних;
- виокремити напрями розвитку організаційної культури, що потребують додаткового обговорення з педагогами школи;
- визначити ті сфери розвитку, оцінка яких здалася учасникам експериментальної діяльності найбільш складною через недостатню професійну компетентність і що потребують додаткової підготовленості педагогічних працівників;
- визначити ділянки, що є найбільш конфліктними в процесі реалізації проекту [5].

*На II-му етапі* формування організаційної культури школи необхідно зібрати об'єктивні дані про стан проблеми, що вивчається. Процес формування і розвитку організаційної культури матиме найбільшу ефективність у тому випадку, якщо використовуються *методику збору об'єктивних даних про стан проблеми* (спостереження, опитування, анкетування, тестування та ін.), що вивчається, які доповнюються і підтримуються методиками психолого-педагогічної підтримки. *Об'єктивними критеріями* виступають: взаєморозуміння, що виражається у кількості інтерпретацій поведінки учасників взаємодії; кількості досягнутих цілей порівняно із запланованими (кількісна оцінка – за відсотком досягнень, якісна оцінка – за досягненням пріоритетних цілей). Цей етап експериментальної діяльності потрібен для отримання максимально об'єктивної інформації про процеси, що характеризують початковий стан, рівень сформованості організаційної культури.

II-й етап має особливе значення і вирішує такі завдання формування культури організації: інформування про об'єктивні показники і критерії психолого-педагогічного дослідження організаційної культури; формування концепції розвитку організаційної культури; збір даних про хід психолого-педагогічного дослідження за показниками і критеріями оцінки організаційної

культури; відстежування динаміки змін об'єктивних даних за показниками і критеріями організаційної культури; співвідношення даних, отриманих учасниками експерименту в ході педагогічного спостереження, з об'єктивними даними психолого-педагогічного дослідження.

Виходячи з цілей і завдань цього етапу до очікуваних результатів ми відносимо: отримання об'єктивних даних, заснованих на реальних фактах; доступність отриманої інформації для використання в роботі учасниками експериментальної діяльності, інформування про хід дослідження і отримані результати учасників освітнього процесу в межах їх компетенцій; аналіз і синтез динаміки розвитку показників сформованості організаційної культури; валідність (обґрунтованість) обраних методик, їх відповідність поставленим цілям і завданням дослідження [3].

Формування і розвиток організаційної культури школи – важлива умова збереження вироблених і створення нових норм, правил, традицій, звичаїв, залучення максимальної кількості співробітників до активної участі в реалізації різних напрямів розвитку освітнього закладу, інноваційних змін.

### **Література**

1. Гайструк А.К. Як потрібно працювати. Практичний вступ у науку організації праці / А.К. Гайструк. – К.: Економіка, 2002. – 279 с.
2. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова; проф. Н.И.Сметанского. – Москва: Наука: информ; Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26-36.
3. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицок В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
4. Грошовенко О.О. Організаційна культура / О.О. Грошовенко. – К.: ЛАДА, 2004. – 348с.
5. Десятов Т.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / Т.М. Десятов, О.М. Коберник. – Х., Основа, 2003. – 78 с.
6. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.

## **ФОРМУВАННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Полянська К. С.**

*Розглянуто спектр напрямків формування міжнаціональної культури спілкування в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти в умовах навчання мові як іноземній. На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури визначені різні підходи до формування міжнаціональної культури спілкування студентства медичних закладів вищої освіти. Відзначено, що результативність навчання залежить від якості створеного культурного простору, який надає навчальному процесу потрібного емоційного забарвлення,*

мотивуючого сприйняття та засвоєння навчального матеріалу студентами на належному практичному рівні.

**Ключові слова:** міжнаціональний, культура, спілкування, міжнаціональна культура, міжнаціональна культура спілкування, іноземний студент.

## FORMATION OF THE INTERNATIONAL CULTURE OF COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Polianska K.

*The spectrum of directions of formation of inter-ethnic communication culture in educational process of medical institution of higher education in terms of language teaching as a foreign language is considered. On the basis of the analysis of the modern psychological and pedagogical literature, different approaches to the formation of the intercultural culture of communication of students of medical institutions of higher education have been determined. It is noted that the effectiveness of learning depends on the quality of the created cultural space, which provides the educational process with the necessary emotional coloring, motivating the perception and assimilation of educational material by students at the proper practical level.*

**Keywords:** international, culture, communication, international culture, international culture of communication, foreign student.

Необхідність формування міжнаціональної культури студентської молоді на державному та міждержавному рівнях зумовлюється процесами глобалізації суспільного розвитку, які проходять в економічній, політичній діяльності світової спільноти, та мають ознаки: створення спільного регіонального та світового економічного, інформаційного, комунікаційного простору; світових співтовариств (Європейський Союз, Світова організація торгівлі); перехід людства на наукові та інформаційні технології, поглиблення розвитку суспільних відносин. Актуальність проблеми формування міжнаціональної культури студентства підсилюється проявами таких негативних явищ у суспільстві як тероризм, ксенофобія, дискримінація, екстремізм. Проблема тероризму набуває нового глобального значення. Його корені не тільки в економічних, політичних проблемах, а й в історичних та етнокультурних. Ксенофобія стає масовим явищем, яке помітно зростає останнім часом. У суспільстві можна спостерігати прояви екстремізму – прагнення до насилля, односторонності у сприйнятті суспільних проблем, фанатизм, нездатність до толерантності, компромісу тощо. Саме розпалювання ворожнечі до всього іншого є передумовою росту інтолерантності, призводить до релігійного та до етнічного екстремізму. Всі ці проблеми вказують на нагальну необхідність формування міжнаціональної культури особистості. Розв'язання їх пов'язане із аксіологічними настановами особистості шляхом збагачення її свідомості цінностями різних культур, в тому числі української; етнопедagogічною освітою молоді з метою розширення та поглиблення її етнокультурних уявлень; формування світоглядю толерантності, інтелекту міжнаціональних стосунків, що й передбачає зміст міжнаціональної культури особистості.

Проблематику формування міжнаціональної культури особистості

висвітлюють у філософському (В. Тишков, Ю. Римаренко), соціологічному (Н. Паніна, О. Швачко), кроскультурному (Д. Беррі, Айп Пуртінга, М. Сігалл, П. Дасен), психологічному (Г. Солдатова, О. Шаюк), педагогічному (І. Зязюн, О. Корніяка, І. Мигович), аспектах. Проблематику освітньої діяльності з іноземними студентами в умовах закладу вищої освіти досліджують (М. Вейт, М. Гасанов, Е. Гарунов, Е. Маматказіна).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблематики формування міжнародної культури іноземних студентів в умовах медичних закладів вищої освіти.

Формування загальної культури особистості майбутнього лікаря є одним із першочергових завдань освітнього процесу медичного закладу вищої освіти. Проте, якщо це іноземний студент, першочерговим завданням є не лише процес навчання, адаптаційні, соціальні аспекти пристосування до умов життя в країні, а й проблема міжнародних стосунків. У Вінницькому національному медичному університеті імені М.І. Пирогова навчаються студенти з понад 55 країн світу. Всі вони є представниками різних культур, мають різний рівень виховання та різні звичайні виховання і суттєво відрізняються один від одного за релігійними і національними традиціями. У студентів часто спостерігається низький рівень міжнародної культури, що негативно впливає на конструктивний міжкультурний діалог, на прояв толерантності в міжнародних стосунках, Причинами таких ситуацій є наявність деструктивних елементів в міжнародних стосунках – низький рівень знань та особливостей культури інших країн; байдуже, нетерпиме ставлення до думки «іншого», внутрішня неприязнь, категоричність суджень, нездатність йти на компроміс тощо.

Виявлені проблеми визначили низку протиріч, які підлягають розгляду, зокрема: між необхідністю використання міжкультурного потенціалу в змісті дисциплін, які вивчаються і недостатністю їх задіяності; між об'єктивно існуючим полікультурним освітнім простором життєдіяльності студентів-іноземців і недостатньою розробленістю системи формування міжнародної культури іноземних студентів в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти; між потребою в створенні полікультурного освітнього простору, який ґрунтується на міжкультурному діалозі, національних та загальнолюдських цінностях, принципах глобалізму і неготовністю іноземних студентів до конструктивної взаємодії з суб'єктами інших культур. Студентське середовище – це один із ефективних просторів тісних міжетнічних контактів. Саме в результаті цих контактів у багатьох студентів закріплюються стереотипи міжетнічного сприйняття і поведінки, які вони пронесуть через усе життя.

Студентський вік є кризовий перехід між юністю і дорослістю, протягом якого в особистості діють багатовимірні, складні процеси: набуття дорослої ідентичності і нового ставлення до світу. В цілому цей вік є вирішальним періодом розвитку етнічної самосвідомості, його зміцнення та закріплення [2].

У період навчання у ВУЗі етнічна самосвідомість молодшої людини розширює систему його уявлень про світ і зміцнює його місце в ньому. У повсякденному житті етнічність переважної більшості студентів не актуалізована та етнічна самоідентифікація не займає провідних позицій. Незважаючи на це, студенти виявляють досить жвавий інтерес до різних

етнічних питань. У той же час слід відзначити існуючі елементи упередженості і негативізму в національних відносинах. Хоча багато студентів мають серед своїх друзів і близьких представників інших національностей, досить значна кількість визначають своє ставлення до людини, виходячи з його етнічної приналежності. Наймогутнішим мобілізаційним фактором для більшості студентів є образа за національною ознакою чи негативна оцінка народу, до якого належить людина. Саме це найчастіше залишає глибокий слід у пам'яті людини і змушує робити які-небудь дії. В студентському середовищі негативне сприйняття тієї чи іншої етнічної групи або винятковість своєї національної групи небезпечні подвійно. Ще одним потужним чинником етнічної мобілізації є співпричетність або співпереживання якомусь загальному успіху або досягненню. Все це підвищує відповідальність університетської освіти за майбутнє України.

### Література

1. Примачок Л. Л. Особливості виховання особистості студента-медика / Л. Л. Примачок // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 1. – С. 59-65. – [Електронний ресурс] [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2014\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_1_12).
2. Степанов Є.П. Формування культури міжетнічних відносин у студентської молоді: навч. методичн. посіб. Зі спецкурсу для студ. пед. спец./ Є.П. Степанов; Держ. закл. «Луганс.нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 157с.

## ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проц М. О., Вовк Л. П.

*Формування іміджу у професійній діяльності вчителя початкових класів визначається внутрішніми та зовнішніми факторами, які в сукупності дають цілісну картину образу такого педагога, який повинен відповідати вимогам сучасності, людяності та професійності. Незважаючи на велику кількість праць та досліджень становлення іміджу, необхідно констатувати, що питання іміджу вчителя початкової ланки залишається відкритим та малодослідженим.*

**Ключові слова:** імідж, імідж вчителя, початкова школа, початкова освіта.

## PERSONAL PROFESSIONAL IMAGE IN THE ACTIVITIES OF PRIMARY CLASS TEACHERS

Prots M., Vovk L.

*Formation of image in the professional activity of primary school teachers is determined by internal and external factors. Together, they give a complete picture of the image of such an educator, who must meet the requirements of modernity, humanity and professionalism. Despite the considerable amount of work and research on image formation, it should be noted that the issue of image of the elementary teacher remains open and unexplored.*

**Keywords:** image, teacher's image, elementary school, primary education.



Сьогодні одним з найбільш актуальних напрямів модернізації системи освіти України є інтеграція в європейський простір. Від конструктивного вирішення цієї проблеми залежить кінцевий результат у здійсненні розпочатих інноваційних перетворень у галузі професійного навчання освітян нашої держави. У зв'язку з цим значно зростають вимоги до особистості педагога та його іміджу. Розвиток професійного іміджу сучасного педагога має відбуватися впродовж усього його життя [4, с. 33]. Питання професійного розвитку педагога в нормоване у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), «Положенні про атестацію педагогічних працівників» (2013), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Державній програмі «Вчитель» (2000) та ін. Ґрунтуючись на цих освітніх нормативних документах чітко можна прослідкувати вимоги до особистості вчителя початкової ланки освіти, які компонують в собі різноманітні аспекти діяльності та сфери [1, с. 6].

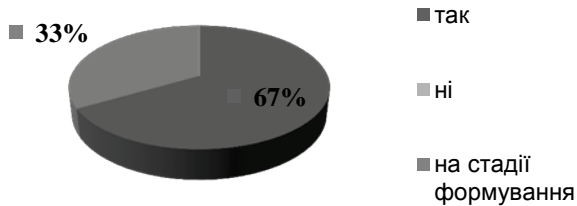
Проблема професійної готовності вчителя стала предметом наукових розвідок А. Капської, Н. Кузьміної, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехоти, С. Сисоевої, А. Троцько та ін. Педагогічна іміджологія висвітлена в роботах Р. Арнхейма, П. Берда, Т. Довгої [2], В. Орешкіна, В. Франкла, Е. Фромма, В. Черепанової, В. Шепеля, Г. Почепцова та ін. Імідж, як професійна якість сучасного вчителя розглядається в роботах О. Абдулліної, О. Газмана, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Н. Щуркова [3, с. 29].

У сучасній педагогічній науці накопичений широкий арсенал технологій, спрямованих на підтримку та створення іміджу. Однак аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема формування іміджу вчителя початкових класів ще не стала предметом спеціальних досліджень та обговорень.

Відповідно, було проведено дослідження серед магістрів початкової освіти Львівського національного університету імені Івана Франка та вчителів початкової ланки освіти різних регіонів України (Чернівецької, Львівської, Івано-Франківської та Київської областей) з метою визначення рівня обізнаності щодо іміджу вчителя, його наявності у професійній діяльності та встановлення ставлення респондентів до власного педагогічного портрету.

Питання діагностичного дослідження полягали у пошуку відповідей на питання, які стосуються якостей педагога та ставлення респондентів до них, зовнішнього вигляду та його місця в педагогічному образі, уявленнях про ідеального педагога ХХІ століття та наявності іміджу як такого в педагогічній діяльності респондентів.

Отримано наступні результати: 100% опитаних знають що вміщує в себе поняття «імідж» незалежно чи це стосується певної професії чи спеціалізації. На запитання про сформованість професійного іміджу в опитаних, бачимо (див. рис. 1.1.), що лише в 67% опитаних, на їхню думку, вже сформований професійний педагогічний імідж, натомість, в решти 33% він на стадії формування.



*Рис. 1. Результати відповіді на запитання анкети щодо сформованості власного професійного іміджу*

Показовим є той факт, що на стадії формування іміджу є ті, досвід педагогічної діяльності яких знаходиться в діапазоні до 5 років та від 6 до 10 років педагогічного стажу. Зауважимо, що є й такі респонденти, які вважають, що вони вже мають сформований імідж на етапі до 5 років стажу. Тому можна припустити, що здебільшого, для того, щоб образ педагога був цілісним та комплексним необхідно не тільки довго працювати у педагогічній сфері, а й свідомо ставитись до своєї діяльності та вибору професії. Отже, далеко не показником сформованості іміджу є тривалість роботи, в даному випадку, в педагогічній сфері.

На питання «На вашу думку, чи імідж педагога є важливим в педагогічній діяльності?» 95% відповіли, що він є важливим, натомість, лише 5% вважає, що такий імідж є частково важливим у роботі вчителя. Імідж є носієм не тільки зовнішньої атрибутики та вигляду, а й сукупністю внутрішніх мотивів, переконань, вмінь та навичок, які використовує в своїй роботі педагог, які є видимими на інформативними для інших. Відповідно, для успішної роботи та дотримання певної планки викладання та порозуміння з дітьми та колегами необхідними є чітке формування особистості, яка буде мати відображення в зовнішності та діяльності – іміджі.

До уваги респондентів було запитання, яке стосувалось вибору трьох якостей, які властиві їм як вчителям. Серед переліку – емпатія (19%), гнучкість (14,3%), харизма (14,3%), професійність (66,7%), індивідуальність (28,6%), творчість (42,9%), доброта (19%), щирість (9,5%), організованість (3,8%), справедливість (23,8%), терпіння (14,3%), вимогливість (23,8%). Комбінації, які обирали респонденти поєднували відмінні риси, часто тільки ті, які стосуються особистісних рис, не акцентуючи увагу на професійних вміннях та навичках. Можна припустити, що для більшості опитаних важливими є більше вміння вчителя навчити жити, розвитку особистості дитини, її потенціалу, вмінь, творчості, ніж освітні знання.

Усі опитані (100%) вважають, що стиль мовлення, володіння голосом, здатність його моделювати та правильність вимови в роботі вчителя початкових класів є важливою. Безумовно, саме ці вміння для вчителя відіграють ключову роль, адже це вагомні інструменти впливу на дітей, пояснення матеріалу, привернення уваги слухачів.

Відповідно до отриманих результатів анкетування на прохання розставити у пріоритетності якостей, які необхідні у роботі для вчителя початкових класів, такі як справедливість, професіоналізм, любов до дітей, терпіння, доброту, емпатію та зовнішній вигляд. На першому місці, серед

опитаних, займає любов до дітей (9 відповідей), на другому професіоналізм (11 відповідей), на третьому – доброта та емпатія (по 6 відповідей), на четвертому – знову ж таки доброта (10 відповідей), на п'ятому – справедливість (7 відповідей), на шостому – терпіння (11 відповідей) і сьоме місце посідає зовнішній вигляд (15 відповідей). Згідно до отриманих результатів, можемо припустити, що особистісні якості педагога відіграють для опитаних ключову роль, в той час як зовнішність педагога, поряд з іншими якостями є менш важливою.

Отже, імідж вчителя – це не тільки зовнішній образ, а й сукупність характеристик та якостей педагога, саме імідж формується в процесі професійної діяльності та визначається як зовнішніми так і внутрішніми факторами. Тому дослідження дало можливість визначити обізнаність в темі іміджу, ключових якостей вчителя, якими повинен володіти спеціаліст початкової школи та визначити вектор самосвідомості опитаних.

### Література

1. Божко О. Вимоги освіти XXI століття й особистість учителя / О. Божко // Початкова освіта. – 2011. – №17. – С. 6 – 7.
2. Довга Т.Я. Імідж сучасного вчителя: Навчально-методичний посібник / Т.Я. Довга. – Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем», 2017. – 144 с.
3. Хомуленко Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія / Т. Б. Хомуленко, Ю. П. Падафет, О. В. Скориніна. – Х.: ВД «ІНЖАК», 2005. – 272 с.
4. Жаркова Р.Є. Образ педагога у художній літературі: стереотипи сприйняття / Р.Є. Жаркова // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 2. – С. 33 – 36.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЇ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ

Прудивус О. А.

*Розглядаються особливості реалізації функції цілепокладання в управлінській діяльності директора школи.*

*Ключові слова: управлінська діяльність, директор школи, функція цілепокладання.*

## PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF TARGET FUNCTION IN THE MANAGEMENT ACTIVITY OF THE SCHOOL DIRECTOR

Prudivus O.

*The peculiarities of implementation of the function of goal setting in the administrative activity of the headmaster are considered.*

*Keywords: managerial activity, school principal, goal setting function.*

Кожен з циклів управлінської діяльності передбачає реалізацію таких функцій управління, як цілепокладання, планування, організація, контроль і аналіз. До цього переліку можна додати функцію регулювання і коригування, яка, по суті, є меншим управлінським циклом і відображає динаміку процесів

управління системою. Її відмінність від основного циклу визначається лише обсягом переданої інформації, характером управлінських рішень, що приймаються, і оперативністю їх здійснення.

Цілепокладання – один з найважливіших компонентів управлінської діяльності: воно є і основною функцією керівника, і етапом управлінської діяльності, і її структурним компонентом. Цілепокладання визначається як формулювання, постановка або вибір мети (цілей) функціонування або розвитку організації, а також її (їх) конкретизація на підцілі і їх узгодження. Ця функція відіграє визначальну роль як в управлінській діяльності, так і в загальному процесі життєдіяльності організації, пронизуючи всі інші функції.

Реалізація функції цілепокладання розпочинається з визначення найбільш узагальненої мети організації, що виступає основою для всієї її діяльності. Для визначення цієї спільної мети використовуються поняття «філософія компанії», «місія організації». Місія деталізує статус організації, декларує її головні завдання, визначає загальні напрями діяльності і керівництва нею. Роль місії тому дуже велика, особливо в нових ринкових умовах, коли організації постають перед необхідністю самостійного вибору.

Відправним пунктом для формулювання місії слугує бачення керівника. Відштовхуючись від власного бачення, керівник загальноосвітньої школи, використовуючи додаткові інформаційні потоки, приводить колектив до узгодженого формулювання місії. У широкому розумінні місія розглядається як констатація філософії і призначення школи, сенсу її існування. Філософія школи визначає цінності, вірування і принципи, відповідно до яких колектив школи має намір здійснювати свою діяльність [8].

Отже, місія школи, задаючи загальні орієнтири, напрями діяльності школи, є своєрідним фундаментом для подальшої реалізації функції цілепокладання – постановки управлінських цілей і завдань. У процесі цілепокладання формулюються прогнозовані результати діяльності (конкретні, реальні, вимірні), визначається стратегія їх досягнення, аналізується (оцінюється) поточна ситуація. І якщо ми визнаємо метою педагогічної діяльності особистість учня, то це повинно знаходити своє відображення у відповідних формулюваннях, що передбачають, наприклад, формування або розвиток в учнів конкретних знань, умінь, навичок, характеристик, якостей, або ширше – компетенцій. Мета не може формулюватися як вимога до форм, видів або умов діяльності. Надання максимально можливої свободи вибору способів досягнення цілей є однією з ознак демократичного управління школою. Тим самим забезпечується подвійний ефект. По-перше, виконавці часто краще за керівника знають, як ефективніше досягти мети. По-друге, сама по собі свобода обирання засобів у психологічному плані є потужним мотиватором, що активізує і стимулює виконавську діяльність [1].

Головною характеристикою правильно поставленої мети є її визначеність. Вона має два аспекти – об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивно визначеність означає, по-перше, чіткість і однозначність формулювання мети, що містить повний опис усіх параметрів майбутнього результату, що нею передбачається. По-друге, визначеність об'єктивно вимагає конкретності в способах постановки мети і її змісту, включаючи допустимі часові обмеження для її досягнення. У тих випадках, коли це можливо, мета обов'язково має бути представлена не лише в якісному, але і в кількісному

вигляді. Тим самим забезпечується об'єктивність перевірки міри досягнення мети. У суб'єктивному плані визначеність мети означає повне і точне її сприйняття виконавцями саме в тому сенсі і в тому аспекті, в якому вона була спочатку сформульована. Це, у свою чергу, вимагає від керівника вміння формулювати мету за умов обов'язкового врахування особливостей (культурних, загальноосвітніх, психологічних) тих, хто її реалізуватиме. Мета має бути сформульована «мовою» її виконавців [5].

Однією з найбільш важливих у психологічному відношенні є властивість обґрунтованості, зрозумілості мети для тих, хто її реалізуватиме. Це – вирішальна умова трансформації нормативної (формальної) мети в ту, що реально приймається. Принципове значення в цьому плані має показ тісного зв'язку певної нової сформульованої мети з попередніми, раніше прийнятими цілями школи. Ефективне управління вимагає доступності цілей перевірки – контролю. У зв'язку з цим, до цілей пред'являється вимога верифікованості (можливості перевірки). Ця вимога є комплексною і містить низку часткових характеристик. До них належать чіткість, конкретність і визначеність постановки завдань: по можливості кількісне їх вираження, можливість виміру (ширше – діагностики) реально отриманого результату і його порівняння з метою; наявність можливості контролю за досягнутим результатом і, якщо вимагається, за процесом його отримання. Способи виміру результату необхідно визначити з самого початку, під час формулювання завдань отримання результатів, оскільки тільки в цьому випадку можна забезпечити програмувальний характер контролю, тобто націленість діяльності педагогів на підсумковий результат [4].

Керівникові варто знати, що існує сильний опір вимозі чіткого кількісного вираження цілей з боку підлеглих, оскільки розмитий характер цілей є одним зі шляхів, що допомагають уникнути відповідальності у разі їх недосягнення. Тому забезпечення властивості верифікованості є складним завданням, оскільки багато цілей не піддаються суворому кількісному вираженню і є якісними. Керівникові варто замислитися над тим, що, якщо сформульована ним мета не має конкретних вимірних параметрів досягнення або неможливо окреслити інструментарій оцінки міри її реалізації, то, можливо, має сенс переформулювати або взагалі замінити цю мету, інакше вона не буде реалізована [9]. Міра складності цілей також є значущою вимогою. Вона не має бути ні мінімальною, ні максимальною, але і не так званою середньою, вона має бути трохи вища за існуючі можливості її виконавців. У цьому випадку ефект реалізації мети буде максимальним, але що ще важливіше – сам виконавець постійно розвиватиметься, буде виходити при цьому «за межі» наявних можливостей.

Цілі нерозривно пов'язані з засобами. По-перше, постановка мети передбачає одночасно і визначення засобів її досягнення. Таких засобів може бути багато, необхідно обрати ті, що найраціональніше приведуть до досягнення мети. По-друге, досягнута мета стає засобом досягнення наступної мети. Розкладаючи основну мету на ключові цілі підсистем школи, необхідно враховувати, що всі ці цілі тісно взаємопов'язані. Ці зв'язки інтегрують усю сукупність цілей школи в певну систему, яка визначається поняттям мережі цілей організації і може бути схематично представлена у вигляді так званого «дерева цілей» [6].

Формулювання місії і цілей школи створює основу для розробки моделі

її бажаного стану, що надалі може скласти критерійну базу для оцінювання всіх пропонуваних і впроваджуваних ідей у школі і основу для аналізу реального стану установи [7]. Стратегію школи можна розглядати як програмну траєкторію руху до цілей. Стратегія не є планом діяльності в загальноприйнятому в управлінні сенсі: план розробляється під наявні ресурси (план і є організаційним розподілом ресурсів), а стратегія розробляється з урахуванням необхідних ресурсів (на момент її прийняття усіх або частини ресурсів може бракувати). Тим самим стратегія дозволяє керівникові мати чіткі орієнтири у своїй діяльності, здійснювати цілеспрямоване планування роботи школи [8]. Здійснивши вибір стратегії, стратегічних цілей, керівник розробляє стратегічні плани за різними напрямками діяльності школи і (чи) стратегічні плани внутрішньошкільних підрозділів (методичних об'єднань, кафедр, різних рад, бібліотеки, медіацентру, з урахуванням організаційної структури школи). Визначаються стратегічні завдання на декілька років, під них розробляються тактичні плани. Розбиття стратегії на етапи реалізації повинно відбуватися з урахуванням ресурсної забезпеченості, на принципах послідовності і спадкоємності. І тільки принципова неможливість реалізації поставлених цілей або їх повна реалізація можуть спонукати керівника на висунення нових, не пов'язаних з колишніми, цілей. У будь-якому випадку послідовна реалізація цілей за декілька років сприяє ширшому розвитку визначених у них якостей учнів.

Таким чином, раціональний (і демократичний) характер управління забезпечується передусім правильною реалізацією функції цілепокладання. Стисло етапи реалізації цієї функції можна сформулювати таким чином: постановка головної мети (цілей), орієнтованої на розвиток учнів; розробка стратегії досягнення мети (цілей); аналіз ситуації, включаючи аналіз усіх видів існуючих і не наявних, але необхідних для досягнення мети ресурсів (кадрових, матеріальних, фінансових, інформаційних, часових та ін.), і коригування цілей і стратегій їх досягнення [7].

На першому етапі необхідно змоделювати підсумкові результати (модель першого рівня), тобто сформулювати конкретні прогнозовані показники, що характеризують учнів, у тому числі на етапі закінчення школи. Також необхідно визначити, якими конкретними способами ці результати (показники) визначатимуться і вимірюватимуться.

Далі необхідно визначити вимоги до освітнього процесу, до діяльності педагогів, спрямованої на отримання цих результатів, тобто змоделювати діяльність учителів, що відповідає основній меті, що, у свою чергу, може вимагати зміни не лише форм і методів навчання (виховання), але і його змісту (навчальні плани, програми та ін.).

На основі аналізу отриманої моделі освітнього процесу необхідно сформулювати вимоги до його ресурсного забезпечення, зокрема, до знань, умінь, спрямованості діяльності педагогів (інтелектуальні або кадрові ресурси), до матеріально-технічного (різне устаткування, меблі, приміщення, підручники) і організаційного (оргструктура, режим, розклад, розподіл функцій) забезпечення освітнього процесу. І тільки після цього на основі порівняння ідеальної моделі з реальним станом освітнього процесу необхідно конкретизувати мету і стратегію її досягнення, домагаючись реальності щодо термінів виконання. Кожен подальший крок

цілепокладання повинен розглядатися як умова реалізації попереднього, проте якщо модель першого рівня має відносно жорсткий нормативний характер, то моделі наступних двох рівнів можуть передбачати певну свободу вибору виконавців [7].

Здійснення цілепокладання – складний процес, що вимагає від керівника високої професійної компетентності, достатньої гнучкості щодо зміни професійних стереотипів і «переоцінки цінностей» адекватно сучасній освітній ситуації посилення потреби в навчанні, самоосвіті, що знаходить відображення в розвитку професійної самосвідомості.

Отже, на підставі вище викладеного можна запропонувати такі показники якості реалізації функції цілепокладання: цілі поточного року (періоду) логічно пов'язані з цілями попереднього і подальшого року (періоду); поставлені на рік цілі відповідають стратегії школи; під час постановки цілей на навчальний рік вибудовується «дерево цілей»; при побудові «дерева цілей» враховується ресурсна забезпеченість їх реалізації; цілі, поставлені на навчальний рік, є операціональними (конкретними за змістом і термінами); цілі, поставлені на навчальний рік, є діагностичними.

### Література

1. Габдуллін Г. Г. Інтенсифікація управління школою на основі програмно-цільового підходу / Г.Г. Габдуллін // Вдосконалення управління народною освітою в умовах демократизації суспільства: Матеріали науково-практичної конференції.– К.: НПУ імені Н.П. Драгоманова, 2008.– С. 42-50.
2. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
3. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
4. Дерезюк К.В. Ефективність передбачає адекватність / К.В. Дерезюк, К.М. Ушаков //Директор школи. – 2008. – №2. – С. 20 – 27.
5. Карапетян Л. Концептуальні питання соціального управління / Л. Карапетян //Проблеми теорії і практики управління. – 2011. – №5. – С. 39-47.
6. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций [Пер. с англ.] / Г. Кунц, С. О'Доннел. -М.: Прогресс, 2001. – 495 с.
7. Мармиза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О.І. Мармиза. – Харків: Основа, 2005. – 176 с.
8. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
9. Управління школою: теоретичні основи і методи: Навчальний посібник / За ред. В. С. Лазаренко. – К.: ЦОТ, 2007. – 336 с.
10. Холковська І.Л. Управління конфліктами у діяльності керівника навчального закладу // Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої освіти. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 26 грудня 2014 р.): у 2-х частинах. – Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2014. – ч. 2. - С. 103-106.

## ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Пугач С. С.

*Перехід до ринкової економіки, розвиток приватного підприємництва, адаптація українського законодавства до європейського потребують постійного вдосконалення існуючої системи правової освіти та виховання дітей у закладах загальної освіти. Виховання свідомих і патріотичних громадян нашої держави передбачає, в першу чергу, реалізацію прав кожної дитини на гідність і безпечний інформаційний простір, в якому існує баланс свободи та правопорядку. Тому, для формування правової компетентності учнів потрібно розробити комплексну систему, яка ґрунтується на знаннях з правознавства, соціальної педагогіки та психології, юридичної психології та інших суміжних наук.*

**Ключові слова:** компетентність, правова компетентність, правова компетентність учнів, заклад загальної освіти.

## FORMATION OF PUPILS 'LEGAL COMPETENCE IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

Pugach S.

*The transition to a market economy, the development of private entrepreneurship, the adaptation of Ukrainian legislation to the European ones require constant improvement of the existing legal education system and the upbringing of children in general education institutions. The education of conscious and patriotic citizens of our country envisages, first of all, the realization of every child's rights to dignity and a secure information space, in which there is a balance of freedom and law and order. Therefore, to build the legal competence of students, it is necessary to develop a comprehensive system based on knowledge of law, social pedagogy and psychology, legal psychology and other related sciences.*

**Keywords:** competence, legal competence, legal competence of students, general education institution.

Перехід до ринкової економіки, розвиток приватного підприємництва, адаптація українського законодавства до європейського потребують постійного вдосконалення існуючої системи української освіти, завданням якої є формування майбутнього нації, виховання свідомих, відповідальних людей, справжніх громадян своєї держави. Але складні процеси адаптації української бувшої планової економіки до ринкової обумовили відсутність у частини молоді моральних ідеалів, світоглядну обмеженість, що призвело до зловживань, правопорушень, загострення криміногенної ситуації.

Кожен громадянин повинен жити та діяти згідно з нормами чинного національного та європейського законодавства, оцінювати своє життя та життя інших людей з позицій права. Досягти цього можливо на основі впровадження в правову освіту компетентнісного підходу, адже, на сучасному етапі розвитку нашого демократично суспільства кожна людина повинна опрацьовувати великі обсяги правової інформації, яка постійно змінюється, що, відповідно, потребує не простого засвоєння правових знань і навичок, а формування здатності вдосконалювати свою правову



компетентність протягом життя та діяти відповідно до вимог законів і нормативно-правових актів, вирішувати складні завдання у сфері економічних відносин, що постійно змінюються.

Проблематика формування фахових компетенцій досліджується відомими закордонними та вітчизняними науковцями, серед яких: Н. Бібік, Ю. Варданян, О. Локшина, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко, А. Хуторської та ін. Проблеми формування правової культури у філософському, культурологічному та юридичному аспектах, знайшли відображення у працях Арістотеля, М. Бахтіна, С. Головатого, І. Канта, Платона, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, А. Швейцера, Л. Шкляра та інших. Різні аспекти правової компетентності вивчали Г. Кашкар'єв, Я. Кічук, Д. Клочкова, І. Романова та ін. Специфіку формування правової предметної компетентності у закладах загальної освіти досліджували С. Нетьосов, К. Одинець, Т. Смагіна, Т. Ремех та ін. Дослідники проблеми формування правової культури аналізують такі її елементи: стабільний стан юридичного забезпечення, охорони основних прав і свобод людини й громадянина, що відповідає міжнародним нормам демократичного, справедливого законодавства; реальну можливість захистити свої права та інтереси в межах національної судової системи та можливість звернутися до міжнародних інституцій за захистом своїх прав (Європейська комісія з прав людини, Європейський Суд з прав людини). Тому вони вважають, що педагогічна освіта неможлива без розвитку у дітей правової культури. Адже не можна вважати фізично здорову людину гармонійно розвиненою, якщо вона здобула гарні знання, є професійно успішною, але, у зв'язку з відсутністю правової культури, порушує закони та права інших людей.

Система безперервної правової освіти повинна охоплювати дітей з дошкільного віку до випускників закладів професійно-технічної чи вищої освіти й бути тісно поєднаною з процесом виховання. Адже, визначальне значення у формуванні правової культури має не правова підготовка та рівень засвоєння учнями правових знань, а їхнє внутрішнє бажання до засвоєння правових знань та співвідношення своїх вчинків з нормами права.

Процес формування правової культури буде успішним тільки за умови дотримання основних дидактичних принципів систематичності та послідовності набуття правових знань, зв'язку правового навчання з реальним життям дітей і наочності (відповідний психологічний клімат у сім'ї та школі та висока правова культура педагогів і батьків), органічного поєднання правового та морального виховання, індивідуалізації та активності (завдяки високій кваліфікації педагогічно-виховних кадрів).

Принцип систематичності органічно пов'язаний з науковістю знань; їх системність зумовлює цілісність уявлень і світогляду. Цей принцип вимагає, щоб при засвоєнні знань враховувалися як послідовність та доступність викладу, так і міжпредметні зв'язки. Принцип активності різні системи освіти (авторитарна та демократична) трактують по-різному. Висока кваліфікація вчителя полягає у підвищенні напруги в діяльності учня, але не за рахунок власної енергії, а шляхом гарної «режисури» навчального процесу – організації «суб'єкт-суб'єктних» відносин між ним і учнями всього класу, бо високий рівень активності вчителя робить учнів пасивними.

Але правова активність особи має бути усвідомленою, зумовленою

повагою до права та виявлятися у свідомих, добровільних та ініціативних діях з метою досягнення узгоджених інтересів і потреб особи, суспільства та держави [1, с. 532]. На думку С. Сидоренка, який досліджував проблему правового виховання школярів, правове невігластво, як і правовий нігілізм, є характерним явищем для сучасного суспільства нашої держави, що надає проблемі формування правової культури особливої ваги [3, с. 2]. Правова компетентність учня, як вважає І. Сидорчук, полягає в здатності активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права та обов'язки в умовах розвитку демократичного суспільства [4, с. 7].

Проблему наступності у формуванні правової компетентності учнів початкової та основної школи вивчала О. Святокум, в дослідженні якої визначено, що освітнім результатом цього процесу має стати компетентність у сфері прав людини та громадянина України, яку можливо розглядати як спеціально-курсову компетентність, що сприяє формуванню предметної правової компетентності [2, с. 9–11].

Таким чином, система правової освіти та виховання учнів у закладах загальної освіти не відповідає вимогам демократичного суспільства, потребує постійного вдосконалення та створення комплексної системи формування правової культури протягом життя, яка ґрунтується на принципах компетентнісного підходу та міжпредметних зв'язків з соціальною педагогікою та психологією, економікою та іншими суміжними науками.

#### **Література**

1. Загальна теорія держави і права / М. В. Цвік, О. В. Петришин, Л. В. Авраменко та ін. – Харків: Право, 2010. – 584 с.
2. Святокум О. Є. Наступність у навчанні прав людини учнів початкової і основної школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Є. Святокум // Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2009. – 18 с.
3. Сидоренко С. Правове виховання та правова освіта у навчальних закладах / С. Сидоренко // Історія України. – 2009. – № 36. – С. 1–8.
4. Сидорчук І. Формування громадянської й правової компетентності на уроках правознавства / І. Сидорчук // Історія України. – 2007. – № 48. – С. 7–9.

## **РІВЕНЬ САМООЦІНКИ ВИПУСКНИКІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ**

**Рикачевський О. В.**

*Проаналізовані особливості розвитку самооцінки у студентів медичного коледжу.*

*Ключові слова: самооцінка, студенти медичного коледжу, фактори формування самооцінки.*

## **SELF-ASSESSMENT LEVEL OF MEDICAL COLLEGE ALLEGERS**

**Rykachevskiy O.**

*The peculiarities of the development of self-esteem in medical college students are analyzed.*

*Keywords: self-esteem, medical college students, factors of formation of self-esteem.*

В умовах сучасного стану нашого суспільства переорієнтація політичних, соціально-економічних відносин, ускладнення у сучасних умовах виробничої діяльності, зміна характеру праці і способу життя великих мас населення, а також виникнення постійних стресових ситуацій не тільки ставлять високі вимоги до інтелектуального і емоційно-вольового потенціалу особистості, але й позначаються на становленні й розвитку самооцінки особистості. Це надає особливого значення дослідженням, спрямованим на отримання інформації про поведінку, діяльність, спілкування людини, необхідною складовою яких стають соціальні та оціночні утворення.

Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії [1].

Самооцінка має важливе значення для успішної навчальної діяльності, а також професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності. Від того, чи адекватно особистість сприймає себе, чи не має певних “деформацій” у її ставленні до себе, залежить її майбутнє [1].

Для юнацького віку є характерним становлення свого специфічного світогляду. В цей період ще не усвідомлюється в повному обсязі суб'єктивність своїх домагань і об'єктивність своїх можливостей. Неадекватна самооцінка зумовлює невідповідне ставлення до себе, чим породжує проблеми в майбутньому, коли людина вже доросла і, певним чином, автономна [3].

Аналіз передумов подолання негативної самооцінки необхідний також для проведення комплексних і міждисциплінарних досліджень, що допоможе глибшому розумінню тих патогенних механізмів, що призводять до несприятливих змін оціночного ставлення юнака чи дівчини до себе і до оточення [1].

Різні аспекти подолання негативної самооцінки в юнацькому віці представлені у працях таких західних психологів, як: У. Джеймса (вплив спрямований на: самовдоволення і невдоволення собою), З. Фрейда (психічна стабілізація особистості та її соціальна адаптація забезпечуються механізмами психологічного захисту), А. Адлера (акцент робиться на компенсаційні процеси психіки людини), Е. Берна (вплив спрямований на збереження внутрішньої стабільності особистості, її саморегуляції та самореалізації), А. Маслоу (акцент робиться на потребі в самоповазі й в оцінці з боку інших), К. Роджерса (адекватного співвідношення між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”), а також російських і українських вчених – Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва (акцент робиться на провідній діяльності, що адекватна віковому періоду), Л.І. Божович (подолання заниженої самооцінки полягає в переключенні інтересів і спрямованості особистості з себе на певну діяльність), І.С. Кона (акцент робиться на наблизенні самооцінки до „Я-образу”), С.Д. Максименка, О.М. Прихожан (подолання підвищеної тривожності), П.Р. Чамати, Л.С. Сапожнікової, Т.М. Титаренко та багатьох інших.

На думку представників зарубіжних теорій, у яких розглянуто проблему

виникнення й функціонування самооцінки, спостерігається певне протиставлення основних чинників формування самооцінки: підкреслюється переважна роль у її розвитку або спілкування з оточуючими, або власної діяльності суб'єкта. Зокрема, відзначається акцентування емоційної або когнітивної складової самооцінки.

У працях вітчизняних дослідників зазначається, що самооцінка є соціальним, за своєю природою, феноменом, який функціонує як компонент самосвідомості й важливе утворення особистості. Вона являє собою форму відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих людиною цінностей, її особистісної сутності, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Самооцінка функціонує у двох взаємопов'язаних формах: загальній і частковій. Загальна самооцінка відображає узагальнені знання суб'єкта про себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, а часткова самооцінка – оцінку конкретних проявів і якостей особистості. Функціонування самооцінки загалом ґрунтується на взаємодії та взаємовпливі загальної й часткової самооцінки, результатом яких є постійна зміна й корекція обох форм самооцінки. Самооцінка виконує регулятивні функції, виступаючи необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, діяльності, відносин [1].

Узагальнення результатів аналізу наукової літератури дало змогу розглянути самооцінку як цінність, що приписується індивідом собі чи окремим своїм якостям. Як основний критерій оцінювання виступає система особистісних структур індивіда. Головними функціями, що виконуються самооцінкою, є: регуляторна, на основі якої відбувається розв'язання задач особистісного вибору, і захисна, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості. Значну роль у формуванні самооцінки відіграють оцінки оточуючих й досягнення індивіда. У діапазоні наявних у психології положень про самооцінку можна констатувати в якості найголовніших наступні постулати [1].

1. У психології під самооцінкою розуміється центральний компонент самосвідомості, який, об'єднуючи когнітивний і емоційний елементи, пов'язаний з ціннісним ставленням до власного „Я”, до результатів діяльності, моральних, розумових, суспільних і фізичних якостей і властивостей.

2. Залежно від об'єкта оцінювання та ступеня узагальненості існує загальна та парціальна самооцінка. При загальній самооцінці об'єктом самооцінювання є особистість в цілому, а парціальні самооцінки спрямовані на оцінку особистістю конкретних власних якостей, рис, властивостей, психічних станів, здібностей у певному виді діяльності.

3. Самооцінка є адекватною, коли думка людини про себе збігається з тим, що вона насправді собою являє. У тих випадках, коли людина оцінює себе не об'єктивно, самооцінка виявляється неадекватною.

4. Самооцінка також поділяється на актуальну (це те, що вже досягнуто особистістю) і потенційну (це те, на що здатна особистість). Розглядають самооцінку як адекватну/неадекватну, тобто відповідну/невідповідну реальним досягненням і потенційним можливостям індивіда. Так само розрізняється самооцінка за рівнем – високий, середній, низький.

5. У психологічній практиці зустрічаються два типи низьких самооцінок:

низька самооцінка в сполученні з низьким рівнем домагань (тотально низька самооцінка) і сполучення низької самооцінки з високим рівнем домагань.

6. Основними чинниками, що впливають на формування самооцінки особистості, є: спадкові фактори; внутрішньоособистісні конфлікти; батьківські настанови; навчання у закладах освіти.

Ми провели дослідження для визначення рівня самооцінки людини юнацького віку на прикладі студентів випускного курсу медичного коледжу. У дослідженні взяло участь 18 студентів. Вік студентів – 19 років. Усі студенти навчаються на випускному курсі коледжу. Серед зазначених студентів 14 дівчат та 5 юнаків.

З метою проведення дослідження студентам було запропоновано два теста. Для визначення самооцінки використовувалась "Шкала самооцінки". Для порівняння "Я-ідеального" та "Я-реального" студентам запропоновано тест на ранжування якостей особистості за К. Роджерсом [2].

Досліджуваним пропонувалось оцінити кожен із висловів шляхом проставлення відмітки, що відповідає їх ставленню до нього. Використовувалися наступні коефіцієнти: "дуже часто" – 4; "часто" – 3; "інколи" – 2; "зрідка" – 1; "ніколи" – 0.

Сума балів від 0 до 43 засвідчує високий рівень самооцінки, за якого людина, як правило, виявляється не обтяженою "комплексом неповноцінності". Особистість адекватно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях. Характеризує впевнену у своїх діях людину.

Сума балів від 44 до 86 вказує на середній рівень самооцінки, за якого людина рідко страждає від "комплексу неповноцінності" і лише час від часу старається пристосуватися до думки інших.

Сума балів від 87 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, за якого людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, сумнівається у правильності своїх дій, старається завжди рахуватися з думкою інших і часто страждає від "комплексу неповноцінності".

Результати визначення рівня самооцінки випускників медичного коледжу за "Шкалою самооцінки" ми занесли в табл. 1.

*Таблиця 1*

*Рівень самооцінки випускників медичного коледжу за шкалою самооцінки*

Рівень самооцінки					
Високий		Середній		Низький	
абсолютний	відносний	абсолютний	відносний	абсолютний	відносний
5	27,8%	13	72,2	0	0

Результати відповідей з ранжування якостей особистості за К. Роджерсом розподілено за рівнем самооцінки у табл. 2.

*Таблиця 2*

*Рівень самооцінки випускників медичного коледжу на основі ранжування якостей особистості за К. Роджерсом*

Рівень самооцінки				
висока неадекватна	висока адекватна	середня адекватна	низька адекватна	низька неадекватна
0	8 (44,4%)	9 (50%)	1 (5,6%)	0

Опрацювавши результати дослідження, ми дійшли висновку, що самооцінка половини студентів характеризується як середня адекватна (50%), майже половина (44,4%) – висока адекватна, та у незначній частини (5,6%) – низька адекватна.

Отримані дані, узагальнено та відображено на рис. 1.



Рис. 1. Рівень самооцінки випускників медичного коледжу

Разом із тим, переважна більшість коефіцієнту результатів тестування виходить за межі  $\pm 0,37$ , що може бути пов'язано із недотриманням досліджуваним інструкції, тому даний висновок потребує уточнення.

Людина може помилятися, приписуючи собі певні якості. Процес самооцінки може відбуватися такими способами: 1) через порівняння своїх домагань із об'єктивними результатами своєї діяльності; 2) через порівняння себе з іншими людьми. Проте, незалежно від того, чи самооцінка обґрунтована власними судженнями людини про себе, чи інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно обумовлені стандарти, самооцінка завжди має суб'єктивний характер, причому її показниками можуть характеризувати адекватність і міру.

Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе з об'єктивними підставами цих уявлень. Так, наприклад, неадекватність в оцінюванні свого зовнішнього вигляду може бути спричинена, з одного боку, орієнтацією людини на зовнішні стандарти, оцінками та спотвореним уявленням про ці оцінки або незнання їх, з іншого боку. Рівень самооцінки виражає ступінь реальних та ідеальних або бажаних уявлень про себе. Адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна прив'язати до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності.

Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності.

У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє порівняння образу реального «Я» з образом ідеального «Я». Тому той, хто досягає реально характеристик, що відповідають ідеалу, матиме високу самооцінку, навіть якщо ідеальний образ не характеризується повнотою та когнітивною складністю. Якщо ж людина комплексує, розрив між цими характеристиками та реальною оцінкою своїх досягнень, її самооцінка, ймовірно, буде низькою.

Другий фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний із інтеріоризацією оцінок та соціальних реакцій інших людей, ще з позицією,

яку обирає людина в системі суспільних та міжособистісних відносин. Адекватна самооцінка сприяє досягненню внутрішньої узгодженості.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, мотивацією та емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежать інтерпретація набутого досвіду та очікувань людини від самої себе та інших.

За результатами обох тестів бачимо, що рівень самооцінки студентів випускних курсів знаходиться на середньому та високому рівнях. Такі показники можуть бути пов'язані із тим, що студенти вже досягли певного статусу, вони майже пройшли курс навчання. Багато із студентів у цей час (останній курс) працюють у позанавчальний час, що дає їм певну матеріальну незалежність, що також впливає на підвищення самооцінки.

Не дивлячись на те, що студенти свою самооцінку провели адекватно, не слід забувати про деякий максималізм у свої судженнях про себе, схильність дещо прикрасити риси свого характеру.

У поєднанні із самовпевненістю ("я вже все знаю", "раз я дійшов до випускного курсу, значить я вже точно закінчу навчальний заклад") це може призвести до недостатню досконалого вивчення студентами нового матеріалу, а це, у свою чергу, до незадовільного результату випускної сесії.

У зв'язку із цим психологу коледжу, кураторам академічних груп потрібно слідкувати за тим, щоб не було гіпероцінки студентами своїх можливостей, для чого проводити відповідні індивідуальні та групові бесіди та тренінги.

#### **Література**

1. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. –1999. –Т. 13. –№4. –С. 99-101.
2. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В.М. Галузяк, І.Л.Холковська. – Вінниця: ТОВ "Нілан ЛТД", 2015. – 155 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С.Кон // Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1989. –175 с.

## **ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ**

**Салій С. В.**

*Розкривається сутність різних підходів до формування готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнями.*

***Ключові слова:** педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, підготовка майбутніх учителів.*

## **APPROACHES TO FORMATION IN FUTURE TEACHERS 'READY FOR PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PUPILS**

**Salii S.**

*The essence of different approaches to forming the readiness of future teachers for pedagogical interaction with students is revealed.*

***Keywords:** pedagogical interaction, pedagogical communication, preparation of future teachers.*

Ідея спеціальної психолого-педагогічної підготовки педагогів до професійного спілкування не нова. Вона висловлювалась і теоретично обґрунтовувалась багатьма відомими педагогами та психологами (А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Кан-Калик, Н. Кузьменко, Т. Яценко та ін.). У педагогіці та психології існує декілька концептуальних підходів і програм практичної підготовки вчителів до продуктивної педагогічної взаємодії з учнями. Кожен з них ґрунтується на певних вихідних, методологічних позиціях. Так, Л. Петровська, обґрунтовуючи власний підхід до організації соціально-психологічного тренінгу, зорієнтованого на розвиток комунікативної компетентності, спирається на розроблений у вітчизняній психології діяльнісний підхід [7].

Більшість підходів ґрунтуються на використанні активних методів і групових форм соціально-психологічного навчання, спрямованих на засвоєння педагогами знань, формування умінь і навичок професійного спілкування. У психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний загальноприйнятий термін для позначення даного типу соціально-психологічної практики. Найчастіше використовуються такі поняття, як соціально-психологічний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, групове навчання спілкуванню, активне соціальне навчання та ін. Не зважаючи на термінологічний плюралізм, характерною ознакою всіх форм активної підготовки до педагогічного спілкування є те, що вони передбачають спеціальну організацію інтенсивної взаємодії учасників малої групи, яка за відносно короткий проміжок часу зумовлює позитивні зміни в їхній комунікативній компетентності.

У найбільш загальному вигляді соціально-психологічний тренінг визначається як «форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті» [6]. Як зазначають Н. Богомолова і Л. Петровська [1], специфіка цього виду соціального навчання полягає в цілеспрямованому використанні ефекту групової взаємодії, феномена соціально-психологічного впливу групи на особистість. Головною метою тут виступає засвоєння знань, умінь і навичок ефективного спілкування, підвищення теоретичної і практичної комунікативної компетентності, розвиток соціально-перцептивних здібностей, розширення комунікативного репертуару, тобто формування інструментальних передумов, необхідних педагогу для продуктивної взаємодії з учнями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виокремити три основні різновиди соціально-психологічного тренінгу, які використовуються у процесі комунікативної підготовки педагогів: особистісно-орієнтований, біхевіористично-орієнтований (поведінковий) і ситуаційно-орієнтований [3]. У кожному з них застосовується специфічний комплекс методів і прийомів розвитку соціально-психологічної компетентності вчителя. В особистісно орієнтованому тренінгу основна увага приділяється усвідомленню та корекції базових особистісних диспозицій – цінностей, установок, що виражають ставлення педагога до своєї діяльності, учнів і визначають його культуру педагогічного спілкування. Аналіз спілкування на особистісному рівні передбачає його інтерпретацію в системі дихотомічних категорій, таких як «відкрите – закрите», «монологічне – діалогічне», «рольове – особистісне». Теоретичною основою особистісно орієнтованого тренінгу є



гуманістичні концепції К. Роджерса, А. Маслоу, С. Джуларда та ін.

Біхевіористично орієнтований тренінг спрямований насамперед на усвідомлення власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих способів, прийомів спілкування. Теоретичну основу цього напряму соціально-психологічної підготовки складає концепція соціального навчання А. Бандури, теоретичні розробки М. Форверга, Х. Міккіна та ін. Основна увага в даному виді тренінгу приділяється аналізу властивих індивіду «паттернів» поведінки і виробленню нових, більш ефективних способів і прийомів спілкування.

Основу ситуаційно орієнтованого тренінгу складає різнобічний аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії. Розрізняють дві основні форми ситуаційно орієнтованого тренінгу: ситуаційний, в якому ситуація розглядається як реальність соціальних стосунків, і тренінг сенситивності, в якому розглядаються актуальні ситуації міжособистісного спілкування. Ситуаційний тренінг – це подальший розвиток соціодрами Я. Морено у межах ситуаційної концепції М. Аргайла. Основними формами роботи в цьому випадку є спостереження, відеозапис, наступний перегляд і аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які зустрічаються в професійній діяльності і повсякденному житті. Основна мета ситуаційного тренінгу полягає в освоєнні ситуацій соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього найчастіше використовується рольове розігрування ситуацій, що триває доти, поки не буде досягнуто задовільного, відповідного соціальним нормам виконання міжособистісних і професійних ролей. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками гри вміни, способи та прийоми спілкування, експресивні реакції тощо.

Своєрідною спробою синтезу ситуаційного тренінгу і тренінгу сенситивності є варіант активного соціально-психологічного навчання у формі навчально-тренувальних груп, розроблений Ю. Ємельяновим [4]. Головною ідеєю його підходу є аналіз «реальних ситуацій, які постійно виникають у навчально-тренувальних групах» за структурно-ситуаційною схемою М. Аргайла. Головним шляхом удосконалення комунікативного досвіду індивіда виступає тут усвідомлення своєї поведінки в різних ситуаціях та переживання ситуацій групової взаємодії.

Л. Петровською розроблено теоретичні та методичні основи перцептивного тренінгу, який знаходиться на стику особистісно орієнтованого тренінгу і тренінгу сенситивності [7]. На її думку, такий тренінг «дає можливість зробити крок у напрямі рефлексування власних проявів у спілкуванні і верифікації певних соціально-перцептивних утворень» [7, с.52].

Огляд спеціальної літератури свідчить, що найпоширенішими у практиці комунікативної підготовки майбутніх учителів є біхевіористичний та ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага приділяється оволодінню «технологією» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь і навичок професійно-педагогічної взаємодії, моделюванню та аналізу конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого тренінг педагогічного спілкування включає в себе вправи на розвиток навичок довольної уваги, спостережливості, формування вмінь знімати м'язове напруження. Сюди ж включаються вправи з формування культури мовлення, розвитку міміки та пантоміміки (з використанням відеоапаратури). Педагогічний тренінг передбачає також навчання способів

спілкування в типових ситуаціях відповідно до конкретних умов педагогічної взаємодії, розвиток навичок імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач.

Для вдосконалення педагогічного спілкування Г. Ковальчук пропонує тренінг, який включає: а) спілкування в заданій педагогічній ситуації; б) вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (уміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; формування м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; розвиток найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; техніка інтонування; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; реалізація вербального і невербального спілкування; формулювання і розв'язання педагогічних задач) [6].

Як бачимо, проблема комунікативної підготовки вчителів у багатьох дослідженнях зводиться до формування і вдосконалення зовнішньої, технологічної сторони педагогічного спілкування. При цьому явно недооцінюється його внутрішній, особистісний аспект, пов'язаний з мотиваційно-ціннісними орієнтаціями педагога. На наш погляд, такий підхід є обмеженим, оскільки не враховує особистісної основи готовності до педагогічної взаємодії з учнями.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми формування готовності до педагогічної взаємодії з учнями підтверджує висновок М. Когана і А. Еткінда про поширеність у сучасній літературі з проблем соціально-психологічного тренінгу «рекомендацій, які повністю ігнорують складність, глибину і різноманітність мотиваційних механізмів спілкування» [5].

Причиною цього, на наш погляд, є неадекватне трактування окремими дослідниками готовності до педагогічної взаємодії з учнями як сукупності способів, прийомів і навичок спілкування. Фактично готовність учителя до педагогічної взаємодії з учнями нерідко зводиться до інструментальної оснащеності педагога і ототожнюється з технологією спілкування. Відповідно, шлях її формування вбачається, головним чином, у засвоєнні певної сукупності вмінь і навичок комунікативної поведінки. Недооцінюється те, що культура спілкування, на відміну від технології, має глибинну особистісну вкоріненість і найтісніше зв'язана з особистісними якостями педагога, насамперед, його мотиваційно-ціннісною сферою. Формування готовності до педагогічної взаємодії з учнями не може зводитися лише до засвоєння студентами певних знань, умінь і навичок, оскільки вона безпосередньо залежить від особистісних якостей педагога, його мотивів і ціннісних орієнтацій, самосвідомості і професійних установок.

На думку Ю. Ємельянова, навчаючи лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не зможе компенсувати відсутність відвертості та довір'я до людей [2]. С. Братченко справедливо зауважує: якщо зосередитись лише на вдосконаленні поведінкового аспекту спілкування без корекції особистісної сфери, то це призводитиме до перетворення вчителів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів. Тобто авторитарний педагог, зберігаючи попередні цілі і ціннісні установки у спілкуванні з учнями, буде реалізовувати

їх іншими комунікативними засобами, маніпулятивними прийомами.

Формування готовності до педагогічної взаємодії з учнями можливе на основі розробленого у вітчизняній психології особистісного підходу (С. Рубінштейн, В. М'ясищев, О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, Л. Петровська, Т. Яценко), в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, який містить мотиваційно-сміслові, ціннісні орієнтації особистості і виконує визначальну роль щодо першого [2]. Культуру педагогічного спілкування з позицій такого підходу ми розглядаємо як зумовлений ціннісними орієнтаціями вчителя комплекс перцептивних, комунікативних та інтерактивних способів і прийомів спілкування з учнями. У зв'язку з цим, у процесі цілеспрямованого формування і корекції готовності до педагогічної взаємодії з учнями майбутніх учителів значна увага повинна приділятися не лише операційно-дійовому аспекту спілкування, але й мотиваційно-ціннісній сфері особистості вчителя. На нашу думку, досить перспективним щодо формування культури професійного спілкування майбутніх учителів є принцип впливу через особистісний компонент спілкування: корекція мотиваційно-ціннісних установок педагога сприятиме відповідній перебудові поведінкових проявів його спілкування. Про значний потенціал особистісного підходу в удосконаленні та гармонізації спілкування особистості свідчить досвід вітчизняних спеціалістів у галузі психокорекції [1-4]. Варто підкреслити, що особистісно зорієнтований підхід не заперечує необхідності спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток технологічного, операційно-дійового аспекту готовності до педагогічної взаємодії з учнями. Л. Петровська справедливо підкреслює необхідність використовувати в процесі комунікативної підготовки весь «набір засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових» [7, с. 31].

На основі особистісного підходу до структурного аналізу готовності до педагогічної взаємодії з учнями ми розробили спеціальну програму комунікативної підготовки майбутніх учителів, яка містить комплекс форм, методів та прийомів, спрямованих на розвиток і вдосконалення їхньої культури міжособистісної взаємодії з учнями. Провідною в програмі є ідея формування культури спілкування шляхом діагностування і корекції мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів: властивих їм ціннісних орієнтацій і установок у сфері педагогічного спілкування. У відповідності з таким підходом активні методи і форми соціально-психологічної підготовки спрямовувалися на вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів, розвиток у них особистісних передумов високої готовності до педагогічної взаємодії з учнями.

### Література

1. Богомолова Н.М. Социально-психологический тренинг - предпосылка развития общения учителя с учениками / Н.М. Богомолова, Л. А. Петровская // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учениками. - М.: Высшая школа, 2000. - 220 с.
2. Галузьяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного

педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.

3. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.

4. Емельянов Ю.М. Активное социально-психологическое обучение. - М.: Высшая школа, 2005. - 166 с.

5. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А.М. Еткінд // Педагогическое образование. - 2018. - №1. - С. 25-34.

6. Ковальчук Г. А. Про активне навчання педагогічному спілкуванню / Г.А. Ковальчук // Активні методи навчання педагогічному спілкуванню. – К.: Вид-во АГПН України, 2003. – С. 6-19.

7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 2009. - 216 с.

8. Холковська І.Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 279-302.

## АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Сапсай Б. Ю.

*Розглядаються різні підходи до класифікації типів девіантної поведінки у психології, соціології та педагогіці.*

**Ключові слова:** *девіації, девіантна поведінка, типи девіантної поведінки.*

## ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE CLASSIFICATION OF DEVIANT BEHAVIOR

Sapsai B.

*Different approaches to the classification of deviant behavior types in psychology, sociology and pedagogy are considered.*

**Keywords:** *deviance, deviant behavior, types of deviant behavior.*

Унаслідок різних причин економічного, духовного, політичного характеру в суспільстві завжди є люди з девіантною поведінкою. У періоди, коли соціальні відносини зазнають суттєвих трансформацій, тобто у кризові етапи розвитку суспільства, кількість і варіативність проявів девіантної поведінки збільшуються. Процес соціалізації супроводжується необхідністю вибору людиною однієї з багатьох альтернатив поведінки, різноманітних способів взаємодії з окремими людьми та соціумом. Незрілість моральної сфери особистості підлітків, несформованість умінь спілкування, конструктивної взаємодії призводить до вибору ними неприйнятних суспільством способів самопрезентації, неадекватних поведінкових реакцій [9].

Класифікація типів девіантної поведінки є складною проблемою, оскільки в основі девіантної поведінки лежать багаторівневі і взаємопов'язані причини. Численні спроби дослідників систематизувати

поведінкові відхилення поки що не привели до створення єдиної класифікації. Можливо, що такий спосіб усвідомлення особливостей девіантної поведінки не є плідним, оскільки проблеми поведінки, що відхиляється, лежать у міждисциплінарній площині. Отже, створення багаточисельних класифікацій, що в своїй основі мають різні критерії, сприяє більш глибокому розумінню специфіки девіантної поведінки і дозволяє врахувати її у подальшій профілактичній та корекційній діяльності [9].

Виходячи з різних критеріїв, науковці пропонують класифікації, що дають більш широку картину розуміння сутності девіантної поведінки. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано в працях В. Іванова, Н. Толстих, І. Кона, В. Ковальова, А. Личка та інших. Девіантну поведінку підлітків досліджували А. Александров, Б. Братусь, С. Бєлічева, Я. Зелінський, А. Габіані, І. Гоян, В. Кащенко, А. Коваленко, В. Клименко, В. Кудрявцев, Ю. Клейберг, Н. Максимова, К. Мілютіна. Окремі аспекти девіантності, пов'язані з поведінкою людей у різних сферах життєдіяльності, проаналізовані в працях Ч. Бернарда, М. Бламберга, М. Вебера, Р. Лайкерта, А. Маслоу, Дж. Смельзера, Х. Хекхаузена. Класифікували прояви поведінки з відхиленнями такі вчені, як О. Бандурка, В. Соболев, В. Водник, О. Зелінський та інші.

Величезна різноманітність видів, типів і форм соціальних девіацій вимагає їх систематизації та класифікації. В межах загальної теорії девіантності назріла необхідність у розробці міждисциплінарної класифікації девіантної поведінки. З метою її подальшого створення проаналізуємо існуючі на сьогоднішній день типології і класифікації соціальних девіацій.

У психологічній літературі [1; 2; 3; 4; 5; 6; 11] можна зустріти класифікації девіантної поведінки, засновані на таких критеріях, як вид норми, що порушується, і характер негативних наслідків відхилень у поведінці. У відповідності з перерахованими ознаками виокремлюються три групи девіантної поведінки: 1) антисоціальна; 2) асоціальна; 3) дисоціальна [6].

Анτισоціальна поведінка – це поведінка, що суперечить правовим нормам, загрожує соціальному порядку і благополуччю оточуючих людей. Це будь-які дії або бездіяльність, заборонені законодавством у формі протиправних і антигромадських діянь [6].

Асоціальна поведінка – це поведінка, яка характеризується недотриманням морально-етичних норм, що загрожує благополуччю міжособистісних відносин. Девіантна особистість може порушувати релігійні норми, професійні вимоги, норми професійної етики, шкільні правила тощо. Асоціальна поведінка дорослих може проявлятися в таких формах: порушення професійної етики, агресивна поведінка, сексуальні девіації, вимагання, проституція та ін. [6].

Дисоціальна поведінка – це поведінка, яка відхиляється від медичних і психологічних норм, що загрожує цілісності і розвитку самої особистості. Саморуйнівна поведінка в сучасному світі має такі основні форми: суїцидальні спроби, харчова, хімічна залежність (зловживання психоактивними речовинами), нехімічна залежність (ігрова, комп'ютерна, інтернет-залежність та ін.), фанатична поведінка (наприклад, залученість до деструктивно-релігійного культу), аутична поведінка, діяльність з вираженням

ризиком для життя (екстремальні види спорту, істотне перевищення швидкості при їзді на автомобілі тощо).

В. Галузяк виокремлює чотири типи важковиховуваних підлітків залежно від причин їх девіантної поведінки:

1) підлітки, поведінка яких зумовлена особливостями психічного розвитку;

2) підлітки, поведінка яких спровокована педагогічними помилками, невмілими діями вихователів;

3) педагогічно занедбані підлітки, поведінка яких зумовлена низьким рівнем морального розвитку;

4) підлітки, поведінка яких зумовлена неадекватними механізмами психологічного захисту [1].

Л. Шнейдер поділяє девіантну поведінку на дві великі категорії:

1. До першої категорії належать ті форми поведінки, які характеризуються відхиленням від норм психічного здоров'я, що передбачає наявність явної або прихованої психопатології. Цю групу складають такі типи: астеніки, шизоїди, епілептоїди і особи з акцентульованим характером.

2. До другої категорії належить поведінка, форма якої порушує соціальні та культурні норми, особливо правові, що відображається у проступках або злочинах. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні і караються в кримінальному порядку, – злочинами. Відповідно говорять про делінквентну (протиправну) і кримінальну (злочинну) поведінку [12].

Типологія девіантної поведінки Р. Мертонґрунтується на уявленнях про девіації як розрив між культурними цілями і соціально виправданими способами їх досягнення. Відповідно до цього, відомий соціолог виокремлює чотири можливі типи девіацій:

1) інновація, що передбачає згоду з цілями суспільства і заперечення загальноприйнятих способів їх досягнення (до «інноваторів», за типологією Р. Мертона, належать повії, шантажисти, творці «фінансових пірамід»);

2) ритуалізм, пов'язаний з запереченням цілей даного суспільства і абсурдним перебільшенням значення способів їх досягнення (наприклад, бюрократ вимагає, щоб кожен документ був ретельно заповнений, двічі перевірений, підшитий у чотирьох примірниках, але при цьому забувається головне – мета);

3) ретретизм (або втеча від дійсності), що виражається у відмові і від соціально схвалених цілей, і від способів їх досягнення (пияки, наркомани, бомжі);

4) бунт, що заперечує і цілі, і способи, але є шляхом до їх заміни на нові (так, революціонери прагнуть до корінного зламу всіх громадських відносин) [5].

Серед поведінкових девіацій Ю. Клейберг визначає три основні групи: позитивні (соціальна творчість), негативні і соціально-нейтральні [4]. Я. Гілінський підкреслює, що негативні девіації дисфункціональні, тому що дезорганізують систему, а позитивні виконують негентропійну функцію, що веде до усунення застарілих стандартів поведінки, слугує механізмом розвитку системи і підвищення рівня її організованості [2].

На основі фіксації загального малюнка поведінки на особистісному, ситуативному та середовищному рівнях, Ю.Клейберг виокремлює статусні, рольові, діяльнісні і ціннісні моделі девіацій [4]. Поряд із загальновідомими видами девіантної поведінки, вчений описав вандалізм і його різновид «графіті», гомосексуалізм, нав'язливість, «чорний гумор» тощо.

Х. Ремшмідт [8] серед всіх відхилень від норми значуще місце відводить асоціальності, що поєднує кримінальність і соціальну занедбаність.

Ф. Патакі [7] до видів девіантної поведінки відносить злочинність, алкоголізм, вживання наркотиків, проституцію, самогубство, агресивні способи розрядки емоційної напруженості. Дослідником виокремлюється особлива група творчих, позитивних девіацій. Ф. Патакі використовує термін "переддевіантний синдром", визначаючи його як комплекс симптомів – провісників девіантної поведінки. До них належать: афективний тип поведінки, орієнтація на отримання задоволень, труднощі в школі, прояви агресії, сімейні конфлікти, низький рівень інтелекту, негативне ставлення до навчання. Перераховані симптоми ускладнюють спілкування і взаємодію підлітка з благополучними однолітками і змушують шукати товариство тих, хто також є носієм зазначених симптомів.

В. Худик, аналізуючи проблеми аномального розвитку особистості школяра, пропонує основною одиницею аналізу відхилень у поведінці вважати шкідливі (негативні) звички, підрозділяючи їх на такі групи: 1) аморальні й асоціальні звички – лихослів'я, брутальний тон, брехливість, вживання у мовленні слів-паразитів, недотримання санітарно-гігієнічних норм догляду за собою, войовничість, підвищена рухова і емоційна збудливість; 2) звички, зумовлені невротичними станами, – прояви логоневрозу, нав'язливі рухи, тики тощо; 3) аномальні звички інтоксикаційного ґенезу – тютюнопаління, вживання алкоголю, наркоманія і токсикоманія [11].

О. Змановська всі види відхилень у поведінці розташувала на уявній шкалі деструктивності, що має два протилежні напрями, – на себе або на інших: антисоціальні (активно-деструктивні) – просоціальні – (відносно-деструктивні) – асоціальні (пасивно-деструктивні) – саморуйнівні (пасивно-аудодеструктивні) – самовбивчі (активно-аудодеструктивні) [3]. О. Змановська вважає, що виокремлення типів девіантної поведінки може бути обумовлене масштабами явища, негативними або позитивними його наслідками; тривалістю порушень; типом норми, що порушується; цілями, мотивацією поведінки тощо.

Р. Лобер на підставі ретроспективного аналізу особливостей проблемної поведінки в різних вікових групах визначив типову траєкторію розвитку асоціальної поведінки від дитинства до зрілості. Було виявлено, що кожній стадії розвитку людини відповідає певна форма проблемної поведінки, яка потім послідовно змінюється іншою [6]. Науковець вважає, що більш коректно говорити про умови та фактори, що сприяють появі девіантної та делінквентної поведінки у підлітків та осіб старшого віку. Загальний шлях розвитку асоціальної поведінки передбачає послідовність виражених форм проблемної поведінки, притаманних кожному віковому періоду: в дитинстві – це складний темперамент, в дошкільному віці – гіперактивність, в шкільні роки – проблеми неналежної поведінки, в підлітковому віці та юності – делінквентність, у дорослому віці – формування асоціальної особистості.

Важливо відзначити, що ні важкий темперамент, ні наявність синдрому дефіциту уваги і гіперактивності самі по собі не зумовлюють розвитку асоціальної поведінки. Однак у поєднанні з певними факторами – неблагополуччям дитячо-батьківських відносин, постійними проявами агресії, активною непокорю старшим, хронічною неуспішністю – можуть сприяти розвитку проблемної поведінки.

Отже, як можна побачити з вище викладеного матеріалу, не існує єдиної класифікації девіантної поведінки, оскільки це явище є сукупністю взаємопов'язаних факторів, вивченням яких займаються психологія, педагогіка, соціологія. Вчені досліджують проєкції девіантної поведінки особистості на кожну з цих галузей науки. Чим більше таких «проєкцій» розглянуто, тим точніший прогноз розвитку девіацій, тим конкретнішою може бути корекційна програма.

### Література

1. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
2. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / И.А. Гилинский. – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учебное пособие для студентов ВУЗов. / Е.В. Змановская – 2 изд, исправл. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 290 с. – Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс.
5. Личко А.Е. Эти трудные подростки / А.Е. Личко. – М.: Медицина, 1983. –182 с.
6. Панюк В. Основи практичної психології: підручник / В. Панюк, Т.Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
7. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения / Ф. Патаки. – Психологический журнал. – 1987. – С. 92-102.
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – Москва: Мир, 1994. – 320 с.
9. Самойлов А.М. Класифікація типів девіантної поведінки / А.М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 36 – С. 43-48. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2013\\_36\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_12).
10. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до профілактики девіантної поведінки школярів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 111-116.
11. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. – Киев, 1993. – 144 с.
12. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков/ Л.Б. Шнейдер. – [2-е изд]. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с.



## ОСОБИСТІСНА І ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Столяренко О. Вікт., Столяренко О. Вас.

*Розкриваються компоненти та особливості особистісної і практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.*

**Ключові слова:** особистісна підготовка, практико орієнтована підготовка, інноваційна виховна діяльність, майбутні вчителі.

## PERSONAL AND PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES

Stoliarenko O. Vikt., Stoliarenko O. Vas.

*The components and features of personal and practically oriented preparation of future teachers for innovative educational activities are revealed.*

**Keywords:** personal training, practically oriented training, innovative educational activity, future teachers.

Зміни національної системи освіти в контексті європейських вимог потребує глибокої модернізації, впровадження інноваційних технологій в особистісну і практико орієнтовану підготовку майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. А це зумовлює розкриття творчого потенціалу всіх учасників педагогічного процесу. Перш за все, важливим фактором виступає готовність студента до сприйняття прогресивних змін, оскільки лише вчитель з творчими здібностями та інноваційним потенціалом здатний до ефективної виховної діяльності.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури було виявлено, що в зарубіжній та вітчизняній науці основи формування особистості вчителя, його готовності до інноваційної виховної діяльності окреслено в дослідженнях К. Бондаревої, І. Дичківської, І. Зязюна, В. Кременя, А. Підласого, С. Подмазіна, О. Савченко, Н. Юсуфбекової.

Формування становлення творчої особистості фахівця, готовності до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики, висвітлено в працях О. Абдуліної, Г. Коджаспірової, І. Харламова, Л. Хомич, Н. Казакової, Л. Кацовой. Під час дослідження були виявлені суперечності між посиленням уваги до впровадження інновацій в освітній процес та відсутність їх наукових обґрунтувань; потребою формування готовності до інноваційної діяльності в процесі педагогічної практики та недостатнім вивченням теоретико-методичних засад такої підготовки; розвитком об'єктивних процесів, що вимагають інноваційних підходів, та недостатньою готовністю педагогів до змін; набуттям особистісного досвіду засвоєння інновацій та непередготовленістю майбутнього вчителя до його використання.

Вивчаючи проблему, ми розкрили зміст основних понять «готовність майбутнього учителя до інноваційної виховної діяльності» (це особистісно-професійна якість, що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студента до виховання учнів; наявністю мотивації з одночасним набуттям спеціальних знань, умінь виховної роботи; потребами творчої самоактуалізації й самореалізації), «інноваційна виховна діяльність» (така

діяльність, що забезпечує взаємодію дитини з об'єктами довкілля та формує соціально ціннісне ставлення до нього, здатність бути суб'єктом власної діяльності).

У процесі експерименту було виявлено, що педагогічними умовами формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності у процесі педагогічної практики стали: набуття особистісного сенсу інновацій через усвідомлення цілей такої діяльності, бажання її впровадження в практику школи, почуття успіху від результатів; опосередкування змісту практичної підготовки до виховної роботи – орієнтацією на інноваційну діяльність, використання кращого досвіду, новітніх технологій, методів, прийомів виховання; формування умінь подолання труднощів, розв'язання педагогічних ситуацій, підтримка студентів у процесі адаптації під час практики, налагодження взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу; забезпечення особистісно орієнтованого підходу в практичній підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у підготовці та проведенні виховних заходів, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію завдань педагогічної практики). Структурними компонентами готовності студента до інноваційної виховної діяльності визначено: мотиваційний, когнітивний, креативний, спонукально-праксеологічний. Вивчали ми досліджуваний феномен завдяки розроблених критеріїв (усвідомлене прагнення студентів бути готовими до інноваційної виховної діяльності; знання і розуміння важливості інновацій у виховному процесі; здатність до творчості; дієвість, уміння здійснювати інноваційну виховну діяльність). Сформованість готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з школярами розглядали за рівнями: високий, достатній, середній, низький.

Лише інноваційна за сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, керується власними знаннями і переконаннями. Тому інноваційну діяльність розуміємо як впровадження в освітній процес нововведень, новітніх розробок, педагогічних ініціатив, сучасних технологій, які забезпечують ефективність педагогічної практики [5]. Особистісний чинник інноваційної виховної діяльності Н. Мельникова та Н. Морева пов'язують не лише з налаштованістю на сприйняття, продукування і застосування нового, а й з відкритістю та демократичністю, що означає: відкритість вихователя до діалогічної взаємодії, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі й суспільству; відкритість свого внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу власного „Я” [2]. Суб'єкт-суб'єктна виховна взаємодія не лише впливає на формування особистості школяра, а й здійснює непомітний супровід його саморозвитку [6]. Сутнісними складовими інноваційної діяльності вчителя О. Козлова [3] визначає: філософську, мотиваційну, креативну, рефлексивну, валеологічну і технологічну. Вони тісно взаємопов'язані, утворюючи єдине ціле, а системотворчою є креативна складова.

Модель інноваційної діяльності запропонували В. Сластьонін і Л. Подимова [4]. Вона містить структурні (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і функціональні (особистісно вмотивована

перебудова освітніх програм, застосування нового, формулювання мети й загальних концептуальних підходів, планування експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності) компоненти, критерії (творче сприйняття нововведень, творча активність, методологічна й технологічна готовність до запровадження нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування) та рівні (репродуктивний, евристичний, креативний).

В контексті нашого дослідження інноваційну виховну діяльність учителя інтерпретуємо як діяльність, що забезпечує взаємодію дитини з об'єктами довкілля та формує соціально ціннісне ставлення до нього, здатність бути суб'єктом власної діяльності. Це система виховної роботи, націлена на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у вдосконалений продукт.

Інноваційна виховна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. На думку Т. Гуменникової, тільки вихована в особистісно орієнтованому просторі дитина здатна по-новому мислити і діяти, що відповідає інноваційному типу розвитку цивілізації [1].

Учитель інноваційного спрямування в умовах ринку освітніх послуг має бути конкурентоспроможним, особистістю, яка розвивається, вмє вчитися, самостійно здобувати інформацію, набувати необхідні знання. Для підтримання свого професійного авторитету він має бути здатним до теоретичного осмислення виховного процесу у зв'язку з новими досягненнями психологічної та педагогічної науки. Сучасний учитель повинен здійснювати безперервний пошук нестандартних підходів до виховання особистості, яка постійно розвивається, тому необхідним є високий рівень його власного розвитку як неординарної, творчої особистості. Важливою професійною якістю, яка формується під час навчання у закладі вищої освіти, є готовність. Оптимізація процесу її формування дозволяє студентам оволодіти найефективнішими формами і методами виховної роботи, долучитися до здійснення продуктивних виховних впливів на учнів.

Професійна зорієнтованість на інноваційну виховну діяльність особливо важлива у період розв'язання складних педагогічних ситуацій, розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. В освітній сфері має панувати дух творчості, пошуку нового, які є живильним середовищем для прогресивних ідей, досягнень.

Успішне формування готовності до інноваційної виховної діяльності можливе за умови усвідомлення майбутнім учителем практичної значущості інновацій не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Готовність до неї – це активна суспільна і професійно-педагогічна позиція суб'єкта, яка спонукає до діяльності та сприяє її продуктивності.

### **Література**

1. Гуменникова Т. Р. Інтерактивні форми організації навчання як засіб підготовки до особистісно орієнтованого виховання майбутнього педагога / Т. Р. Гуменникова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць – Вип. 12. – Одеса, 2008. – С. 244–251.

2. Мельникова Н. Готовим педагога-инноватора : [Из опыта работы Моск. обл. колледжа по подгот. педагогов-исследователей, г. Серпухов] / Н. Мельникова, Н. Морева // Нар. образование. – 1996. – №4–5. – С.56–58.
3. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна. – К., 1999. – 235 с.
4. Слостенін В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во Магистр, 1997. – 253 с.
5. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.
6. Столяренко О. В. Підготовка майбутніх учителів до моделювання професійної діяльності та регуляції освітньої взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу/ О. В. Столяренко // Теоретико-методичні засади формування загально педагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / Акімова О. В., Галузьяк В. М. [та ін.] – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 388 с. – С. 302–328.

## **АКЦЕНТАЦІЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА ДЖ.ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР»**

**Таратуга С. Л.**

*Стаття містить методичні рекомендації до аналізу роману Дж.Фаулза "Колекціонер" під час вивчення цього твору в курсі зарубіжної літератури ХХ століття. Акцент зроблений на виховному аспекті твору. Простежена логіка проведення проблемної бесіди у процесі вивчення роману у закладах вищої освіти. Аналіз зосереджений на перевагах щоденникової форми, використаної при написанні роману, виявленні психологічних і поведінкових особливостей героїв за допомогою їх мовленнєвої характеристики. Простежений вплив виховання в сім'ї, соціальних умов на формування особистості героя, його психотипу.*

**Ключові слова:** *виховний аспект, формування особистості, вивчення роману, Клегг, Міранда, зарубіжна література ХХ століття, комплекс неповноцінності, форма щоденника в романі, проблема багатьох і небагатьох, творча еліта.*

## **THE ACCENTATION OF THE EDUCATIONAL ASPECT FOR STUDYING THE NOVEL OF J. FOWLES "THE COLLECTOR"**

*The article contains methodological recommendations for the analysis of the novel "The Collector" by John Fowles for studying this work in the course of foreign literature of the twentieth century. The emphasis is on the educational aspect of the novel. There is traced the logic of conducting a problematic conversation during the study of the work in higher educational institutions. The analysis focuses on the benefits of the diary form used in writing the novel, identifying the psychological and behavioral characteristics of the characters with a help of their speech characteristic. There is traced the influence of parenting in the family, social conditions on the formation of the personality of the hero, his psychotype.*

**Keywords:** *educational aspect, personality development, study of the novel, Clegg, Miranda, foreign literature of the twentieth century, the inferiority complex, the form of the diary in the novel, the problem of many and few, the creative elite.*

Изучение зарубежной литературы в вузе всегда многоаспектно. В процессе обучения преподаватель преследует ряд задач, среди которых знакомство с биографией писателя как источником произведения, приобретение студентами навыков литературоведческого анализа, развитие устной и письменной речи, логического мышления и т.д. Вместе с тем одним из наиболее важных аспектов при изучении любого произведения, безусловно, является понимание авторской концепции и проистекающих из неё идейной направленности и воспитательного потенциала. Это особенно важно, так как литература является мощным фактором формирования личности, а глубокий правильный анализ произведения неизменно способствует этому процессу и позволяет найти ответы на личностно значимые вопросы.

Одним из произведений, изучаемых в курсе зарубежной литературы XX столетия и имеющих ярко выраженный воспитательный потенциал, является дебютный роман английского писателя Дж.Фаулза «Коллекционер», написанный в 1963 году. Опубликованный более полувека назад, роман и сегодня остаётся актуальным.

Выбирая дневниковую форму для своего произведения, автор не только создаёт эффект исповедальности, но и решает ещё как минимум две важные задачи. Во-первых, предоставляя слово автору дневника, добивается полной объективности повествования, лишённого писательской оценки, которая может проявляться в мельчайших деталях, характеристиках и даже отдельных словах. Во-вторых, форма дневника позволяет сохранить стилистику и даже орфографию его написания. Таким образом, дневниковая форма содержит речевую характеристику героя, которая даёт важную информацию о его личности.

Именно с речевой характеристики, с нашей точки зрения, и есть смысл начать работу над содержанием романа. Это обусловлено и сюжетной линией, ибо композиционно роман слагается из двух дневников, написанных Фредериком Клеггом, молодым человеком, выигравшим большую сумму денег, которую он употребил на покупку удалённого от городской суеты дома, обставив его всеми необходимыми для девушки-пленницы вещами, и Миранды, студентки художественного училища, которая и стала пленницей Клегга.

Анализ дневников даёт возможность составить речевую сравнительную характеристику героев и увидеть их разительную противоположность. Речь Клегга сухая и примитивная. Узость словарного состава выдаёт в нём человека необразованного, неначитанного, подтверждение чему мы находим в тексте романа: он получил плохое образование, а круг его чтения ограничен жёлтой прессой, немногочисленными энтомологическими трудами и книгой «Тайны гестапо». Клишированность речи, простые грамматические конструкции, наличие слов-паразитов, устаревшая лексика свидетельствуют о примитивности мыслительного процесса человека, не стремящегося к самосовершенствованию, отсутствию самостоятельности мышления, проявляющегося в неумении формулировать предложения и

использовании речевых штампов, некоммуникабельности, о чем говорит тот факт, что в речи довольно молодого человека наблюдается засилье устаревших слов при полном непонимании молодёжного жаргона и других современных слоёв лексики. Использование готовых речевых конструкций главным героем в контексте романа становится отражением его крайней неуверенности в себе, боязни иметь собственное мнение по какому-либо вопросу. В противовес всему сказанному речь Миранды яркая, содержательная, ассоциативная, полная аллюзий и воспоминаний. Отсутствие каких бы то ни было художественных средств речи Клегга, её абсолютная безэмоциональность свидетельствует о неразвитости у героя образного мышления, отсутствии фантазии и воображения. Будучи человеком искусства, Миранда, у которой хорошо развит эстетический вкус, говорит своему похитителю: *«Знаете, что вы делаете? Видели, как дождь размывает краски? Вы делаете то же самое со своей речью. Вы лишаете слово цвета, как только собираетесь это слово произнести»* [1, с. 95]. Таким образом, уже речевая характеристика выдаёт в герое человека чрезвычайно низкого уровня развития с определёнными психологическими проблемами.

Именно поэтому далее логично предложить студентам определить ведущую черту личности героя романа. Характеристика Клегга многомерна и неоднозначна, тем не менее в результате беседы приходим к выводу, что ведущей чертой образа является комплекс неполноценности. Ощущение собственной незначительности, ущербности, уязвимости угнетает героя. Он ненавидит людей вокруг себя. Апогеем ненависти становится отношение к двоюродной сестре-инвалиду, которую и таких, как она, по мнению Клегга, нужно «безболезненно умерщвлять». Он ненавидит своих коллег, по его ощущениям издевающихся и смеющихся над ним, в то время как на самом деле они всего лишь подшучивают, ожидая шутки в ответ. Полюбив девушку Миранду, умную, красивую, талантливую, коммуникабельную, свободную, он заранее абсолютно уверен в том, что она никогда не обратит на него внимания, а потому единственный способ добиться своего – похитить девушку. Как видим, низкая самооценка, ощущение собственной ничтожности делают молодого человека агрессивным

Комплекс неполноценности Клегга имеет и иную сторону. Наряду с ощущением полной собственной ничтожности, он довольно высокого мнения о себе. Критикуя сослуживцев, видит в них только негативные стороны, считает их в отличие от себя безнравственными, убеждён, что, если бы в мире было побольше таких людей, как он, мир был бы куда совершеннее. Похищая Миранду, Клегг верит, что в ней обязательно проснутся ответные чувства, как только она узнает его ближе и увидит, насколько он нравственен и благороден. Возможно, именно подобное самоощущение становится причиной того, что Клегг не видит необходимости в самосовершенствовании. В его картине мира главное, чем он отличается от людей, которым подсознательно очень завидует, – это финансовый вопрос (герой воспитывался в бедной семье). Потому, выиграв крупную сумму денег на ипподроме, Клегг начинает готовить похищение, так как убеждён, что деньги сделали его равным среди равных, уничтожив существовавшую ранее пропасть.

Где же истоки формирования подобной личности? Этот вопрос к

студенческой аудитории вытекает из предыдущих размышлений и должен быть рассмотрен следующим.

Истоки, как обычно, кроются в детстве и семье, в воспитании, которое получил наш герой. Брошенный матерью, в раннем возрасте потерявший отца, Клегг оказывается в семье тётки, довольно примитивной женщины, прежде всего обеспокоенной болезнью дочери-инвалида. Одетый, обутый и накормленный, он лишён материнской ласки, любви и заботы. Вечный контроль, вечные насмешки над его любимым занятием – коллекционированием бабочек, в котором его поддерживал только дядя, да и тот скоро умер. Мальчика постоянно преследовали слова тётки о том, что он должен быть счастлив, ведь у него здоровые ноги, и в отличие от двоюродной сестры он может ходить, что явно проследивало внутреннюю досаду женщины по поводу того, что её родной ребёнок болен, в то время как брошенный неродной здоров. Клегг вырос с осознанием того, что его мать – женщина лёгкого поведения, бросившая его. Детское осознание этого факта, безусловно, приводит ребёнка к мысли о собственной вине, собственном, несовершенстве, собственной ничтожности: это с ним что-то не так, поэтому мама его бросила. Весь комплекс перечисленных причин приводит к формированию у мальчика глубочайшего комплекса неполноценности, впоследствии выплеснувшегося на его жертву.

Ещё не выкрыв девушку, Клегг готовится к их совместному существованию. Он боготворит Миранду, вместе с тем один из увиденных им фильмов навеивает картину, которую молодой человек долго лелеет в своём мозгу. Он представляет себе, как бьёт девушку по щекам, а та, стоя на коленях, просит у него прощения. Нелогичная для влюблённого человека картина вполне объяснима, если вспомнить наличие в довольно узком круге чтения героя книгу о тайнах гестапо Подсознательное стремление властвовать над теми, кто выше тебя, реализовывать себя за счёт унижения других характерны для Клегга.

Удавшееся похищение не приносит похитителю удовлетворения. Жертва не видит в нём благодетеля, несмотря на подчёркнутое «благородство» и невероятные старания последнего. Интеллектуальная и культурная пропасть, ясная для Миранды и не ощущаемая Клеггом, делает их сосуществование невозможным. Девушка прикладывает максимальные усилия для того, чтобы понять похитителя и освободиться. Она пробует бежать, обмануть, перехитрить его. Однако он скрупулёзен в своих движениях, поступках и мыслях, а потому справиться с ним Миранде не удаётся. Понимая это, девушка идёт на последнюю уловку, решая соблазнить похитителя и тем продемонстрировать свою симпатию к нему.

Однако задуманное приводит к противоположному эффекту. Боготворивший девушку как недостижимое, неземное создание, после попытки соблазнения Клегг полностью разочарован в своей пленнице, демонстрируя ей всяческое пренебрежение.

А потому следующим вопросом, данным на обсуждение аудитории, станет попытка понять, почему поступок Миранды не достиг своей цели, в чём просчиталась девушка.

И снова для ответа на вопрос мы должны углубиться в прошлое героя, увидев, как факт того, что ребёнок был брошен в детстве матерью, повлиял на его отношение к женщинам вообще и к интимным отношениям в

частности. Клегг не знает, как выстраивать линию своего поведения с женщинами, презирает и ненавидит их, что становится отголоском отношения к бросившей его матери, олицетворяющей для него всех женщин. В силу этого интимные отношения для него – это грязь, низость, чего, в отличие от читателей не знающая содержания его дневника, Миранда никогда не поймёт, ведь для неё, человека искусства, человека с ярким и красочным эмоциональным миром, интимные отношения – это венец любви, венец доверия. Это непонимание станет для Миранды фатальным. Упав с пьедестала, она уже не может рассчитывать на сочувствие Клегга, даже когда серьёзно заболевает.

Трагический финал романа углубляет определяемую автором как основную проблему противостояния «многих» (презентуемой героем серой массы, примитивной, малообразованной, не стремящейся к саморазвитию и не понимающей необходимости этого развития) и «немногих» (презентуемой героиней творческой элиты, свободной, образованной, обуреваемой глобальными проблемами, разносторонне развитой и продолжающей самосовершенствоваться).

Прослеженные Дж.Фаулзом причинно-следственные связи условий формирования личности, воспитания, полученного в детстве, и реализации её в дальнейшем при правильном и вдумчивом анализе произведения раскрывают мощный воспитательный потенциал романа, направленный на гуманное отношение к человеку и внимание ко всем этапам его становления.

### **Литература**

1. Фаулз Дж. Коллекционер. – СПб: Азбука-классика, 2006. – 352 с.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**Творун Л. В.**

*Розглядаються методи і технології підготовки майбутніх учителів до інтерактивного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін.*

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, вивчення педагогічних дисциплін, підготовка майбутніх учителів.

## **PREPARATION OF THE MAYBOOT TEACHER TO INTERACTIVE PROCESS AT THE PROCESS OF ACTIVITY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

**Tvorun L.**

*I take a look at the methods and technologies for the preparation of mayboot teachers before interactive learning in the process of teaching pedagogical disciplines.*

**Keywords:** interactive training, active pedagogical disciplines, preparation of maybath teachers.

Перехід світового суспільства до інформаційного етапу розвитку, з одного боку, та спрямованість на ринкові стосунки у нашій державі, з іншого, створили умови, які стосуються всіх сфер життя суспільства, що викликало



потребу у перетворенні системи освіти з унітарної на демократичну, гуманітарну, спрямовану, насамперед, на розвиток кожної дитини – майбутнього члена суспільства.

Швидкий розвиток технологій також ставить перед освітою нові завдання, починаючи від систематизації світових технічних і наукових досягнень на рівні змісту, приведення у відповідність з цим технологій, методів і форм навчання та закінчуючи залученням останніх у сферу освіти з інших, непедагогічних галузей суспільного світового простору.

Разом з прийняттям нової парадигми освіти об'єктом педагогічних досліджень стають оновлені форми навчання, педагогічні методи та технології інноваційного характеру.

Розвиток науки управління обумовлює необхідність у коригуванні завдань, що стоять перед освітою загалом та перед загальноосвітніми навчальними закладами зокрема.

На сучасному етапі розвитку нові педагогічні технології розробляються у теоретичному й дидактичному аспектах.

Інтерактивні методи навчання – це дієвий педагогічний засіб і необхідна умова оптимального розвитку учнів і вчителів, тому навчання майбутніх фахівців засобами інтерактивних технологій є сьогодні на часі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає змогу зазначити, що використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі привертає увагу багатьох науковців і педагогів. Автор С. Кашлев охарактеризував інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище. Науковець О. Пометун опублікувала «Енциклопедію інтерактивного навчання». Дослідник М. Кларін розглядає інтерактивне навчання як інструмент освоєння нового досвіду. Т. Дуткевич визначає психологічні основи використання інтерактивних методів у процесі підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Для визначення основних засобів інтерактивних технологій, які доцільно використовувати в освітньому процесі вищої школи, необхідно уточнити зміст поняття «засоби навчання» (з англ. educational media, media of education), якими вважаються будь-які засоби, що використовуються для передачі інформації в процесі підготовки майбутніх фахівців. Серед синонімів терміну «засоби навчання» виокремлюють такі поняття, як дидактичні засоби (education facilities), засоби викладання (instructional media), навчальна техніка (educational technology), які використовуються залежно від контексту.

Отже, варто зазначити, що термін «educational technology» у більш поширеному в наукових колах значенні можна ідентифікувати з поняттям «технологія навчання» або «педагогічна технологія».

Аналіз спеціальної літератури дає змогу зрозуміти, що немає єдиного загальноприйнятого і загальновизнаного в освітньому середовищі трактування терміну «педагогічна технологія». Відтак є різні напрями його пояснення, серед яких виокремлюються чотири основні позиції:

1. Педагогічні технології описували автори В. Бухвалова, Б. Лихачов, С. Смирнова, Н. Крилова, Р. де Кіффер, М. Мейєр тощо. Вони визначають педагогічні технології як процес застосування організаційно-методичного інструментарію (набір форм, методів, способів, прийомів навчання і виховання), апаратури, навчального обладнання («від крейди і класної

дошки» (Р. де Кіффер) до «всіх речей, які можна включити в розетку в стіні» (М. Мейєр).

2. Автори В. Безпалько, І. Зязюн, М. Чошанов, В. Сластьонін, В. Монахов, Б. Скінер, Т. Сакамото розглядають педагогічну технологію як процес комунікації (спосіб, модель, техніку виконання навчальних завдань), що ґрунтується на певному алгоритмі, програмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу. У тлумаченні даних авторів педагогічна технологія розуміється як: систематичне використання людей, ідей, навчальних матеріалів і обладнання для вирішення педагогічних проблем (С. Гібсон); змістова техніка реалізації навчального процесу (В. Безпалько); складова процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов); наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх (В. Сластьонін); модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення педагогічного процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб'єктів навчального процесу (В. Монахов); оптимальний спосіб дій (досягнення цілей) в заданих умовах (А. Кушнір). Слід зазначити, що саме такі характеристики педагогічної технології відображають сутність інтерактивного навчання у школі як результату організації вчителем освітнього процесу за допомогою впровадження певної системи способів, прийомів і методів, які засновані на паритетних міжособистісних взаєминах педагога й учнів, багатобічній комунікації, конструюванні знань студентом відповідно до уявлення власної професійної ідентичності, використання самооцінки та зворотного зв'язку на основі систематичної навчально-пізнавальної активності майбутніх фахівців.

3. Представники третьої позиції автори (П. Підкасистий, В. Гузєєв, М. Ераут, Р. Кауфман, С. Ведемейєр та інші.) розглядають педагогічну технологію як широку галузь знань, новий напрям у педагогічній науці, який призначений для конструювання оптимальних навчальних систем, проектування навчальних процесів- автор (П. Підкасистий); є системою, що охоплює вихідні дані, заплановані результати, засоби діагностики навченості учнів, набір моделей навчання і критерії відбору найбільш оптимальної з них для конкретних умов (В. Гузєєв).

Ґрунтуючись на позиції цих науковців, можна визначити, що інтерактивне навчання – певна модель організації спільної діяльності учнів і вчителів. Особливістю використання інтерактивних методів у конструюванні освітнього простору школи є те, що вони мають бінарний характер, тобто тотожні окремим формам організації навчання, що «пояснюється багатofункціональністю педагогічних явищ і процесів».

Наведемо приклад, урок теоретичного навчання водночас є методом і формою організації навчання.

4. Четверта позиція відображає багатоаспектний підхід до педагогічних (освітніх) технологій, що розглядаються, як: системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей, як (М. Кларін); комплексний інтерактивний процес, що охоплює всі аспекти засвоєння знань; включає в себе людей, ідеї, засоби, способи організації діяльності, аналізу проблем та планування, забезпечення, оцінювання й управління вирішенням завдань, зазначає автор (К. Силберг); як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання й

засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить за мету оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО); як система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована в часі й у просторі, така, що приводить до визначених результатів зазначає автор (Г. Селевко). Різні трактування поняття «педагогічна технологія» засвідчують лише те, що це якісно новий рівень в розвитку «виробничого апарату» педагогіки. Якщо акцентувати увагу на методах навчання у школі, то їх визначають, як «засоби взаємопов'язаної діяльності вчителя і учня, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку». Засоби навчання формують матеріальну та інформаційну складові навчального середовища, впливають на діяльність суб'єктів навчання та організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих, цілей навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу. Засобам навчання завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання.

Слід зазначити, тому ми вважаємо, що застосування інтерактивних методів у навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів є важливими засобами інтерактивних технологій навчання майбутніх фахівців. Відтак актуалізується проблема визначення тих інтерактивних методів, які доцільно використовувати в традиційній формі навчання учнів середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів для різних типів уроків. Використання інтерактивних методів на уроках теоретичного навчання є ефективними засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що спрямовані на розвиток у майбутніх фахівців самостійного мислення, формування творчих умінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем з метою вдосконалення навичок спілкування.

Сучасний період розвитку суспільства потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Нова освітня філософія визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей, здібностей учнів та підвищення якості освіти. Інтерактивні педагогічні форми і методи включають у себе спільну групову роботу, дебати, моделювання, рольові ігри, дискусії, індивідуальні й групові творчі роботи. Ці методи навчання не тільки підвищують інтерес учнів до предмету, а й забезпечують глибоке засвоєння змісту, вироблення навичок та підвищення рівня знань.

Учнів потрібно залучати до дискусії, оскільки це робить атмосферу в класі більш демократичною, творчою й емоційною.

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – це створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слів «взаємний» і «діяти». Слід зазначити, «інтерактивний» – це здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання реалізує конкретну мету – це створити комфортні умови навчання та виховання, які забезпечать активну

взаємодію всіх учнів.

Інтерактивне навчання (від англ. inter – взаємний, act – діяти), на думку автора В. Шарко, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу. Поняття «інтерактив» тлумачиться як «взаємодія», тобто взаємодія вчителя і учня.

### Література

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учебное пособие. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
2. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагогів: збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208 с.
3. Дуткевич Т.В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т. В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – С. 26-33.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід: метод. посіб. Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.Н.Н., 2002. – 136 с.
6. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев // Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
7. Коберник Г.І. Індивідуалізація і диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика: [Монографія] / Коберник Г. І. – К. : Наук, світ, 2002. – 231 с.
8. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организации развития персонала / А. П.Панфилова. – СПб, 2003.- 535 с.
9. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до випробування педагогічних технологій / О. М.Пехота [та ін.]. – К.: А. С.К., 2003. – 238 с.
10. Платонова Н. М. Дидактика социального образования / Н. М.Платонова. – СПб, 2001. – 168 с.
11. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / под ред. В. А.Сластенина.- М., 1982. – 180 с.
12. Холковська І.Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 279-302.
13. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О.Хомич. – К.: Магістр-Б, 1998. – 200 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Труш А. С.

*На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень з'ясовуються особливості переживання кризових ситуацій у підлітковому віці.*

*Ключові слова: підлітки, кризові ситуації, стратегії подолання кризових ситуацій.*

## PECULIARITIES OF EXPERIENCING CRISIS SITUATIONS IN ADOLESCENCE

Trush A.

*Through the analysis of psychological and pedagogical research, the peculiarities of experiencing crisis situations in adolescence are determined.*

**Keywords:** *adolescents, crisis situations, crisis management strategies.*

У підлітковому віці відбувається активний розвиток пізнавальних процесів, формується вибірковість, цілеспрямованість сприймання, довільна увага, логічна пам'ять і теоретичне мислення. Важливим особистісним новоутворенням цього періоду є розвиток самосвідомості, Я-концепції, що виражається в прагненні зрозуміти себе, свої можливості і особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність, унікальність, неповторність. Особливої актуальності у підлітковому віці набуває оволодіння адаптивними способами копінг-поведінки, оскільки цей вік характеризується наростанням кризових проявів у поведінці дітей, їх відносинах з дорослими.

Проблема кризових ситуацій в підлітковому віці розглядалася в роботах В.П. Балакірева [1], І.І. Бекетової [2], А.М. Волкової [3], Р.В. Чиркіної і Л.Є. Федкуліної [4], О.М. Туманової [5] та ін. Інтерес до цієї проблеми, на думку В.П. Балакірева, викликаний неопрацьованістю теми "криз", негативних переживань дітей у психологічній літературі, а також практично повною відсутністю теоретичних, психотехнічних і організаційних основ психологічної допомоги дітям у важких ситуаціях [1].

Кризові ситуації в житті і діяльності дітей і підлітків розглядаються авторами з різних точок зору. Так, В.П. Балакірев основним предметом своєї роботи визначає негативні переживання дітей у кризових або конфліктних ситуаціях, що оцінюються ними як неприємні, болісні, важкі. Загальний сенс своєї роботи В.П. Балакірев вбачає в пошуку методів психотерапевтичної допомоги дітям, а також в розробці соціально-психологічних програм реалізації цієї допомоги [1]. Дослідження стресогенних сфер у житті і діяльності підлітків дозволили В.П. Балакіреву визначити найбільш типові кризові ситуації для цього вікового етапу: 1) з батьками; 2) з приводу тварин; 3) з учителями; 4) з однолітками; 5) з братами і сестрами; 6) смерть близьких; 7) з родичами і іншими дорослими; 8) страхи; 9) особисте майбутнє; 10) політична ситуація в країні. Дослідник відзначає, що найбільша кількість негативних переживань у дітей 12 років припадає на їхні відносини з батьками і з приводу тварин: їх втрати, смерті, бажання придбати. У кризових ситуаціях з батьками підлітки найчастіше відчують образу, злість, провину; з учителями – злість, лють, страх; з однолітками – гнів, обурення, досаду; з приводу тварин – жалість. Рештою адресатів почуття жалості, відзначає В.П. Балакірев, виявилися, в основному, брати і сестри, бабусі і знайомі дорослі. У зв'язку з цим почуттям жодного разу не був названий вчитель і лише один раз – батько.

Дослідження способів подолання критичних ситуацій показали, що у підлітків спостерігається яскраво виражена екстрапунітивна тенденція: не розмовляти, помститися, посваритися. Спостерігається дуже мала питома вага конструктивних методів подолання складних ситуацій. Подолання важких переживань розуміється підлітками здебільшого як зовнішня дія, а не

дія з категорії внутрішньої психологічної роботи: опанування власних емоцій, зміна власного ставлення до ситуації, зміна точки зору.

О.М. Туманова досліджувала кризові ситуації в житті підлітків з неблагополучних сімей [5]. Порівнявши типові кризові ситуації в житті і діяльності підлітків з неблагополучних сімей з типовими кризовими ситуаціями в житті підлітків з благополучних сімей, дослідниця з'ясувала, що для підлітків першої групи характерні наступні кризові ситуації: в сімейному житті; в особистому житті (взаємини з однолітками і взаємини із значущим дорослим); в навчальній діяльності; у внутрішньому світі особистості підлітка. У підлітків з благополучних сімей на першому місці – кризові ситуації навчальної діяльності, далі, – неосновної діяльності, особистого життя (взаємини з однолітками), внутрішнього світу, здоров'я. Таким чином, переважання у підлітків з неблагополучних сімей кризових ситуацій сімейного життя, а також кризових ситуацій у взаєминах з однолітками і значущими дорослими вказує на необхідність спеціальних зусиль психологів, спрямованих на оптимізацію відносин саме в цих сферах життя учнів.

Серед різноманіття переживань підлітків в типових кризових ситуаціях дослідницею були визначені найбільш значущі, які підліткам самотійно врегулювати не вдається. Це переживання: незадоволеності в діяльності і відносинах; образи, враженого самолюбства; самотності; невпевненості; безсилля; незахищеності; втрати близької людини. Найчастіше підліткам не вдається самотійно подолати кризові ситуації, що виникають в їх житті і навчальній діяльності. Більшість кризових ситуацій так і залишаються невирішеними, призводячи до формування у дітей різних комплексів: власної неповноцінності, негативізму тощо.

Оригінальний підхід до розв'язання проблеми подолання кризових ситуацій в підлітковому віці запропонували Р.В. Чиркіна і Л.Є. Федкуліна [4]. Вони вважають, що запобігти негативним формам поведінки і негативним переживанням підлітків у кризових ситуаціях можна шляхом їх залучення до творчої діяльності. Дослідивши дві групи підлітків – "креативну" і "нетворчу", – Р.В. Чиркіна і Л.Є. Федкуліна прийшли до висновку, що підлітки першої групи характеризуються більшою схильністю до стресів, підвищеною чутливістю і вразливістю у сфері міжособистісних відносин, але обирають при цьому кількісно і якісно інші, більш зрілі способи подолання стресу, ніж їхні нетворчі однолітки. З огляду на це, дослідники пропонують у систему роботи з підвищення стресостійкості підлітків включати окрім тренінгів і індивідуальної психотерапії ще й такі дієві заходи, як арттерапія і терапія творчим самовираженням.

І.І. Бекетова також досліджувала проблему розвитку у підлітків психологічної стійкості до кризових ситуацій [2]. Нею було визначено 58 кризових ситуацій у житті і діяльності підлітків, 67 емоційних переживань, пов'язаних з цими ситуаціями, і 16 стратегій поведінки підлітків. Кризові ситуації розподілені на вісім груп в залежності від того, до яких сфер життєдіяльності підлітків вони відносяться і з якими людьми із найближчого оточення або подіями пов'язані. На першому місці – кризові ситуації в сімейному середовищі, на другому – кризові ситуації у взаєминах з однолітками; далі кризові ситуації в шкільному середовищі, кризові ситуації особистого життя підлітка, кризові ситуації діяльності підлітка, кризові ситуації здоров'я підлітка, кризові ситуації внутрішнього світу підлітка,

кризові ситуації зовнішнього середовища. Виділено п'ять груп емоційних переживань підлітків у кризових ситуаціях: печаль, страх, гнів, вина, співпереживання. Виявилось, що серед різноманіття емоційних переживань підлітків у кризових ситуаціях пріоритет належить переживанням страждання, смутку, безвихідності, тобто емоційним переживанням групи "печаль". Тільки 10% обстежених підлітків проявляють у критичних життєвих умовах співчуття, терпимість, співпереживання. У кризових ситуаціях в сімейному середовищі, в діяльності і внутрішньому світі підлітки частіше схильні до емоційних переживань печалі; у середовищі однолітків і в шкільному середовищі – емоційних переживань гніву; в особистому житті – емоційних переживань провини; у кризових ситуаціях, пов'язаних із здоров'ям, – страху, у кризових ситуаціях зовнішнього середовища – співпереживання.

Якісний аналіз стратегій поведінки підлітків у кризових ситуаціях дозволив І.І. Бекетовій розділити їх на чотири групи: перетворювальні, пристосувальні, дистанціювальні, фіксуючі на стресі. Виявилось, що в кризових ситуаціях у сімейному середовищі, в особистому житті, в діяльності, здоров'ї, внутрішньому світі, зовнішньому середовищі підлітки віддають перевагу дистанціювальним стратегіям поведінки; у кризових ситуаціях в середовищі однолітків і шкільному середовищі – поведінці, що фіксує на стресі. Тільки 5% опитаних підлітків використовують перетворювальні, конструктивні стратегії виходу з кризових ситуацій. Дослідження І.І. Бекетової засвідчило, що типовими емоційними переживаннями підлітків у кризових ситуаціях є печаль, гнів, страх, а типовими стратегіями поведінки – дистанціювання і фіксування на стресі.

Таким чином, дослідження свідчать про неготовність багатьох підлітків до конструктивного подолання кризових ситуацій, у зв'язку з чим постає питання про необхідність розробки спеціальних програм психотехнічної і психокоректувальної роботи з підлітками. Особливо важливою є роль дорослих (учителів, батьків, психологів), які завжди повинні бути готові надати конструктивну підтримку підліткам. Володіючи знаннями про особливості кризових ситуацій і їх ознаки, дорослі в змозі передбачити складність ситуації для дитини і, організувавши її успішне подолання, попередити деструктивний розвиток особистості.

### Література

1. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей / В.П. Балакирев // Журнал практического психолога. – 1996. – №1. – С. 6- 23.
2. Бекетова И.И. Формирование психологической устойчивости подростков к кризисным ситуациям / И.И. Бекетова // Практическая психология на рубеже веков: итоги и перспективы. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С.28-30.
3. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов / А.Н.Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998.– №2 – С. 36-43.
4. Чиркина Р.В. Проблемы психодиагностики и психотерапии в учреждениях дополнительного образования / Р.В.Чиркина, Л.Е. Федкулина // Вопросы практической психологии. – 1996. – Вып. VII. – С.67-71.
5. Туманова Е.Н. К проблеме кризисных ситуаций в жизни детей из неблагополучных семей / Е.Н.Туманова // Вопросы практической психологии. – 1996. – Выпуск VII. – С.96-98.

## ДРАМАТИЗАЦІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Уманська Ю.

*У статті визначено актуальність та обґрунтовано необхідність застосування методу драматизації у формуванні комунікативних умінь підлітків. Окреслено особливості методу драматизації у процесі вивчення іноземної мови. Схарактеризовано педагогічні функції, що дозволяють свідомо використовувати драматизацію з метою формування комунікативної компетентності: ілюстративну, інструментальну, психологічну, пізнавальну, аналітичну.*

***Ключові слова:** метод драматизації, комунікативні вміння, комунікативна компетентність, особливості навчання іноземної мови.*

## DRAMATIZATION AS A METHOD OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR TEENAGERS

Umanska Yu.

*The article determines the relevance and substantiates the necessity of using the dramatization method in the formation of adolescents' communicative skills. The peculiarities of the dramatization method in the process of learning a foreign language are outlined. There are pedagogical functions that allow conscious use of dramatization for the purpose of forming communicative competence: illustrative, instrumental, psychological, cognitive, analytical.*

***Keywords:** method of dramatization, communicative skills, communicative competence, specific features of teaching foreign languages.*

Реформування загальної системи освіти відповідно до умов типової економіки, європейських стандартів обумовлює пошук сучасних технологій навчання, використання таких методів, котрі б забезпечили високий рівень ключових компетенцій, серед яких чільне місце займає комунікативна. Саме високий рівень комунікативної компетенції дає змогу вільно передавати й сприймати інформацію, розуміти невербальну мову спілкування, знати правила спілкування, вступати в контакт з людьми, поводитися адекватно ситуації, викликати у співрозмовника позитивне сприйняття. Це дає підстави зробити висновок про важливе значення комунікативних умінь як складової комунікативної компетенції.

У зв'язку з цим гостро постає питання про підвищення якості освітнього процесу з іноземної мови, про пошук нових, більш ефективних методів навчання. Практика свідчить, що існуючий розрив між інтелектуальними можливостями школярів, їх інтересами і тим, про що вони в дійсності можуть висловитись іноземною мовою, постійно руйнує мотивацію, яка підтримувалась спочатку новизною предмету, прагненням, готовністю і бажанням навчитись спілкуватись іноземною мовою. Одним із можливих шляхів подолання цих недоліків може стати розвиток комунікативних умінь підлітків у процесі навчання іноземної мови на основі драматизації, яка



виступає як сукупність драматичних ситуацій і містить культурну або життєву колізію.

Драматизація педагогічного процесу розглядалась дослідниками як дидактичний театр (Н.Сорока-Росінський, В.Караковський), форма позакласної роботи (В.Шилов, В.Ширяєв), педагогічно організована гра (С.Шмаков), пізнавальна гра (О.Пометун, Л.Пироженко), засіб виховання особистості (Н.Щуркова).

Термін «драматизація» (походить від грецького «драма» – дія, переживання в дії), традиційно співвідноситься з одним із трьох основних видів художньої літератури. Драматизувати – це означає надавати будь-якому твору драматичну форму. Тому драматизм – це естетична категорія, яка характеризується дією і відображає протиріччя та конфлікти людського життя. Термін «драматизація» використовується в двох основних понятійних значеннях: художньому (форма драматичного перенесення на сцену подій і явищ міжособистісних стосунків людей в рамках певної життєвої ситуації) і педагогічному (спосіб організації взаємодії вчителя і учня в ситуаціях педагогічної комунікації). В сучасній освіті, де акцент переноситься на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, драматизація використовується як самостійна технологія для засвоєння теми, поняття чи розділу навчального процесу (В.Караковський), як засіб виховання (С.Фейгінов), як технологія позакласної роботи (В. Ширяєва).

Провідні зарубіжні педагоги застосовують метод драматизації у навчанні англійської мови як іноземної. Серед них Дж. Г. Ройка, Б. Дж. Беннетто, Дж. Хікс, Д. Лой та Р. Віа і багато інших. Саме ці педагоги успішними результатами своєї діяльності та застосуванням драматичного методу на своєму власному досвіді показують особливості та певні принципи у застосуванні даного методу. Слід зауважити, що Р. Віа у своїх роботах підкреслює певний напрямок комунікативності, який несе собою метод драми. Однак, своїм корінням драматико-педагогічна організація навчання торкається творчості та діяльності великого російського режисера Костянтина Станіславського.

Драматико-педагогічна організація навчання охоплює в собі двосторонній механізм. З одного боку, вивчення ролі, а саме реплік - це ніщо інше як декламація, але саме драматична організація та засади системи Станіславського дають можливість за допомогою даного методу розкрити можливість кожної дитини вільно спілкуватися англійською мовою на своєму рівні.

Не можна уявити даний метод і без такого поняття як імпровізація, що є однією з найстаріших форм театру. Дана форма може використовуватись у двох аспектах загально-театрального значення: тренувальному та практичному. Сьогодні у світі діє безліч груп, як аматорських, так і професійних, які готують саме імпровізовані виступи. У тренувальному значенні – це засіб встановлення стосунків між акторами, розкриття внутрішнього світу конкретної людини за даних обставин, поклик до спонтанності, створення специфічної атмосфери.

Якщо ж перенести імпровізацію на вивчення іноземної мови в рамках драматико-педагогічної організації навчання, то це дасть шанс учням користуватися тією англійською, яку вони знають, спробувати свої мовні та людські можливості у різноманітних ситуаціях, та, звичайно ж, навчитися

реагувати на різні події. Важливо, щоб учні дотримувались театральних рамок імпровізації: стану повного спокою, сконцентрованості, логічного розвитку подій, демонстрації та озвучення усіх необхідних дій для досягнення власної мети.

Очевидно, що метод драматизації спрямований на спілкування. Будь-яка група школярів до того, як вийти на певний рівень іноземної мови повинна перебороти бар'єри, кожна дитина повинна особисто для себе переступити певні „пороги”. Тому однією з важливих передумов застосування методу драматизації є осягнення та утвердження базових знань та навичок з англійської мови та зняття певних психологічних бар'єрів.

Учні та вчителі працюють із лексичним запасом та граматичними правилами, ігноруючи той факт, що поки вони не почнуть думати, відчувати, вірити й поводитись як носії даної культури, вони не зможуть повністю осягнути мову.

Драматико-педагогічна організація навчання – метод поєднання специфічних компонентів, які дають можливість навчати іноземної мови з урахуванням вимог сучасності. Учні оволодівають справжньою „живою” мовою, здобувають великий спектр комунікативних навичок. Крім того, метод драматизації підвищує мотивацію учнів до навчання та вивчення іноземної мови.

Наше дослідження розглядає пов'язану з мовленнєвою культурою предметну область педагогіки, мистецтва, одним з основних завдань якого є формування мовленнєвої компетенції, тобто здатності здійснювати безпосереднє спілкування (говоріння і розуміння на слух), опосередковане спілкування (читання з розумінням тексту та письмо).

Важливий принцип мовно-педагогічного спілкування – активізація співпереживання на уроці. Співпереживання, співчуття, співучасть – важливі психологічні механізми спілкування. Співпереживання і співчуття невід'ємні від розуміння і складають з ним нерозривне ціле. Ще один важливий принцип мовно-педагогічного спілкування – можливість висловлювати свої позиції кожною із сторін, які спілкуються.

Основна ознака, яка дозволяє віднести драматизацію до категорій педагогічного засобу – це наявність певних педагогічних функцій, які дозволяють свідомо використовувати драматизацію з метою формування комунікативної компетенції: ілюстративну (демонстрація поведінки учасників комунікативної ситуації, розкриття мотивів поведінки, позицій і особистісного сенсу кожного учасника ситуації); інструментальну (моделювання ситуацій, програвання ролі виконавця, автора, глядача, імпровізація); психологічну (свобода вибору, рівнозначні права, умовний характер); аналітичну (саморефлексія); пізнавальну.

Суть і зміст драматизації, педагогічний потенціал і функції обумовлюють технологічність процесу формування комунікативних умінь підлітків, дають підстави розглядати драматизацію як педагогічний метод. Процес формування комунікативних умінь підлітків розглядається як послідовна зміна ролей (учень-актор, учень-режисер, учень-драматург) в реальних та ігрових ситуаціях, що забезпечують накопичення комунікативного досвіду прийняття особистістю позицій вироблення відносин з допомогою механізму формування комунікативної компетенції – переживання, проживання підлітками реальних життєвих ігрових ситуацій тут і тепер.

## Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Коваленко Е.Г. Развитие эмпатии и аттракции будущего педагога как условия профессионального сплочения: Автореф. ...канд. психол. наук: 19.00.07/ Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К., 2004. – 20 с.
3. Johnson L., and C. O'Neill, eds. Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama. – London: Century Hutchinson Ltd, 1984.
4. Saldaña J. Drama, Theatre, and Hispanic Youth: Interviews with Selected Teachers and Artists. Youth Theatre Journal (5) 4, 3-8, 1991.

## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Федоринчик А. В.

*Розглядаються стадії формування комунікативної культури майбутніх керівників освітніх закладів. Стверджується, що передумовою ефективної підготовки керівників освітніх закладів є сприяння їх професійному розвитку.*

**Ключові слова:** комунікативна культура, етапи формування комунікативної культури, підготовка керівників освітніх закладів.

## ETAPI FORMING THE COMMUNICATIVE CULTURE OF MAYBUTNY KERIVNIKIV OSVITNIKH ZAKLADIV

*In this article, the author together with the scientific tutor makes a research of the main stages of the formation of communicative culture of future educational establishments' principals. The research is based on the previous researches of scholars. There main idea of the thesis is to contribute to the professional development of future educational establishments' principals, to change the process of their professional preparation to the more effective and better way.*

**Keywords:** community culture, this is the form of the community culture, the preparation of the mortgages has been laid.

Цілісний процес формування комунікативної культури майбутніх керівників освітнього закладу доцільно розглядати поетапно. З урахуванням завдань і педагогічних умов формування комунікативної культури керівника ЗЗСО, виокремлюємо у ньому чотири етапи: усвідомлення, пізнання, актуалізації та адаптації (див. табл. 1).

Це виокремлення є умовним, оскільки методика спрямована на формування комунікативної культури як цілісної характеристики особистості керівників ЗЗСО, проте поетапність дозволить простежити взаємозалежність і взаємозумовленість структурних компонентів комунікативної культури, динаміку їх становлення і внутрішні взаємозв'язки, а також відобразити багатогранність комунікативної культури як особистісного утворення.

Таблиця 1

## Етапи формування комунікативної культури майбутніх керівників освітніх закладів

Етапи формування комунікативної культури	Компоненти комунікативної культури	Педагогічні умови формування комунікативної культури
Усвідомлення	Особистісно-рефлексивний	Зорієнтованість процесу формування комунікативної культури на розвиток особистості майбутніх керівників ЗЗСО
Пізнання	Гносеологічно-когнітивний	Упровадження у ЗВО спецкурсу «Основи професійного спілкування майбутніх керівників ЗЗСО»
Актуалізації	Операційно-технологічний	Розроблення й застосування цілісної методики формування комунікативної культури
Адаптації	Професійно-адаптивний	Цілеспрямоване включення комунікативних компетенцій у науково-практичну діяльність майбутніх фахівців освіти

Як відомо з психології, в основі трансформації будь-яких ставлень, виникнення готовності особистості до самоперетворення лежить її мотиваційно-потребнісне ядро. Саме мотивація спричиняє поведінку й діяльність людини, надає їй доцільності, реалізуючи певні мотиви для досягнення мети.

Джерелом спонукальної сили мотиву, основна функція якого полягає в селекції потребнісних спонукань і формування спрямованості діяльності, є потреби [2; с.39].

Формування мотиву відбувається у три стадії: виникнення потреби та первинного мотиву на основі прийняття значущого для особистості стимулу, який зробиць цю потребу особистісною; активізація пошуку засобів задоволення потреби в реальних обставинах; встановлення конкретної мети і формування наміру її досягнення. Причому постановка конкретної мети пов'язана з передбаченням не лише засобів і шляхів задоволення потреби, а й результату цього процесу [2; 59–60]. У такий спосіб конкретний мотив перетворюється у свідоме навмисне спонукання до дії та намір досягти поставленої мети. Відповідно, мотиваційно-ціннісна компетенція комунікативної культури передбачає передусім формування у студентів ціннісного ставлення до комунікативної діяльності, культури комунікативної взаємодії. Починаючи з етапу усвідомлення, ця компетенція вдосконалюється на кожному з наступних етапів, набуваючи різних статусів, залежно від мети. Наприклад, на першому етапі її формування є головною метою; на етапі пізнання – мотиваційно-ціннісна компетенція підпорядковується його меті – накопиченню досвіду комунікативної діяльності у вигляді знань, які, в свою чергу, підносять мотиви та потреби особистості на новий щабель; на етапі актуалізації останні реалізуються у

процесі цілеспрямованого набуття практичних комунікативних компетенцій щодо організації й виконання комунікативної діяльності у професійній сфері; на етапі адаптації – відбувається вдосконалення знань, умінь і навичок та їх закріплення в безпосередній професійній діяльності.

Метою *першого етапу* є формування у студентів чіткого уявлення про комунікативну культуру як показник рівня їхнього професіоналізму, ціннісного ставлення до спілкування, розвиток у майбутніх фахівців мотивації до вдосконалення власної комунікативної культури, самоосвіти й самовдосконалення, здатності до самооцінки й саморегуляції в міжособистісній комунікативній взаємодії. Він спрямований передусім на усвідомлення необхідності формування комунікативної культури на особистісно-рефлексивних засадах і передбачає формування відповідних компетенцій: мотиваційно-ціннісної, яка включає мотиви комунікативної поведінки й комунікативні установки, професійно-комунікативні цінності; особистісно-комунікативної, яка визначається гуманістичною спрямованістю особистості під час спілкування, її тактовністю, толерантністю, емпатійними властивостями, здатністю до особистісної атракції; комунікативно-рефлексивної, що виявляється у здатності особистості до оцінювання й самооцінювання, самоаналізу, саморозвитку, самоконтролю й емоційно-психологічної саморегуляції, рефлексії професійної комунікативної діяльності [4; с. 91].

*Другий етап* методики формування комунікативної культури є етапом пізнання. Його мета – розвиток пізнавальних здібностей і потреб особистості майбутнього фахівця, її здатності до ефективного сприймання і осмислення інформації, тобто накопичення у студентів професійно-комунікативного досвіду у вигляді знань норм і правил. Він спрямований на опанування способів налагодження міжособистісного контакту, адекватної оцінки людини в конкретній комунікативній ситуації, налагодження продуктивної взаємодії в професійній сфері та передбачає формування на гносеологічно-когнітивних засадах компетенцій:

- гностичної, яка ґрунтується на знанні професійних понять, етичних норм і вимог до професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, соціально-психологічних особливостей особистості, основ психології професійного спілкування;
- мисленнєвої, що відображає гнучкість мислення, здатність до аналізу й синтезу, систематизації та узагальнення відповідної інформації, створення внутрішнього плану комунікативних дій;
- перцептивної, що виявляється у здатності особистості до сприймання партнера по спілкуванню з урахуванням когнітивних, емоційних, оцінних особливостей комунікативної взаємодії.

Отже, ефективна професійно-комунікативна діяльність неможлива без певних знань. Причому їх глибина і міцність забезпечуватимуть відповідний рівень аналізу і синтезу, узагальнення й абстрагування, свободу оперування ними на практиці.

Перспективними у контексті формування комунікативної культури керівників ЗЗСО є дисципліни, які забезпечують комунікативну і психологічну підготовку студентів до професійної діяльності («Українська мова», «Іноземна мова», «Ділова українська мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Основи психології, етики й етикету»,

«Основи професійної етики та культури спілкування», «Професійна етика і психологія», «Інформаційні технології»). Завдяки цим дисциплінам у майбутніх фахівців формуються мовнокомунікативні компетенції щодо володіння українською й іноземними мовами, понятійно-категоріальним апаратом і термінологією професійної сфери, їх уживання відповідно до обставин, знання етикетних мовних формул та особливостей їх використання у професійному спілкуванні.

*Третій етап* методики формування комунікативної культури спрямований на вироблення у майбутніх керівників освітніх закладів комплексу комунікативних умінь і навичок взаємодії та відбору професійно-значущої інформації, як системи внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій. Він передбачає формування у студентів операційно-технологічного компоненту комунікативної культури, який виявляється передусім у їхніх комунікативних вміннях і навичках. Під час навчання в ЗВО майбутні керівники ЗЗСО набувають професійних умінь у ході професійно-теоретичної підготовки та при вивченні відповідних дисциплін, реально вдосконалюють їх у процесі навчальної практики.

Важливими в межах коннективно-операційної компетенції є уміння налагоджувати контакти, створювати позитивну атмосферу спілкування, ненав'язливо переконувати, тобто – конструювати систему взаємовідносин із клієнтом таким чином, щоб формування знань, оцінок і уявлень у процесі творчого діалогу ґрунтувалося на співпраці щодо вирішення проблемних завдань, дійсному зацікавленні споживачів освітніх послуг [2; 16]. Внутрішнім засобом регуляції власної комунікативної поведінки вважаємо пов'язані з аналізом своєї роботи рефлексивні уміння, за допомогою яких керівник ЗЗСО має можливість оцінити адекватність поставлених комунікативних завдань реальним ситуаціям. Вони виробляються у процесі постійного аналізу своєї комунікативної діяльності й ситуативної оцінки причинно-наслідкових зв'язків. Усвідомлення результатів цього аналізу впливає на зміну комунікативної поведінки особистості в напрямі її покращення.

*Четвертий етап*, практичний відрізняється особливою складністю, оскільки передбачає, що студенти потрапляють у реальні умови праці, в яких вчатися аналізувати й коригувати власну комунікативну поведінку, знаходити й виправляти помилки, допущені в ході професійно-комунікативної діяльності, оцінювати свій професійно-комунікативний потенціал, що стимулює вдосконалення комунікативних компетенцій та сприяє прагненню до постійного розвитку в професії.

### Література

1. Бухтеева Е. Е. Педагогические условия формирования мотивации к профессиональной деятельности / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 2. – С. 39–41.
2. Вдовенко І. С. Особливості навчання професійного спілкування студентів університету / Ігор Вдовенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LII. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 9–16.
3. Павицкая З. И. Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зоя Ивановна Павицкая. – Казань, 1999. – 175 с.

4. Rudenko L. Personality-reflective components of professionals' communicative culture in service sector / Rudenko L. // Forming and Qualitative Development of Modern Educational Systems : Materials digest of the LXIV International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Pedagogical sciences. (London, September 26 – October 01, 2013) / International Academy of Science and Higher Education. – London: IASHE, 2013. – P. 89–91.

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Хамська Н. Б., Ряполова К. А.

*У статті розглядається необхідність упровадження інтегрованого навчання в загальноосвітній школі. Спираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, розкрито сутність інтегрованого навчання й представлено модель інтегрованого уроку німецької мови на тему «Повітря».*

**Ключові слова:** інтеграція, інтегроване навчання, інтегрований урок.

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF REALIZATION OF INTEGRATED EDUCATION

Khamska N., Riapolova K.

*The article deals with the issue of relevance of integrated education and substantiates the need for integrated education in comprehensive school. On the basis of the researches, conducted both in Ukraine and abroad, the authors make a review of the issue of integrated education and provide an example of the integrated German language lesson on the topic «Air».*

**Keywords:** integration, integrated education, integrated lesson.

Сучасний етап розвитку педагогічної думки характеризується постійним пошуком засобів і шляхів оновлення змісту і методів навчання. Ключовим завданням, що постає перед педагогічними закладами вищої освіти є підготовка компетентного педагога, здатного забезпечити реалізацію комплексного підходу до викладання. Одним з ефективних шляхів модернізації змісту і методів в освітньому процесі сучасної школи є інтеграція навчання, що розглядається як процес зближення і поєднання різних навчальних предметів.

Процес викладання у сучасних закладах освіти I-III ступенів здійснюється за двома діаметрально протилежними напрямками, а саме, із залученням диференційного та інтеграційного підходів до організації процесу навчання. Зокрема, диференціація, або процес розділення та подрібнення на менші складові частини, є методологічною базою для реалізації предметного навчання. Протилежне завдання постає перед інтегрованим навчанням, перед яким постає завдання об'єднати та застосувати комплексний підхід до викладання.

Нормативною базою для впровадження концепції інтегрованого навчання є Закон України «Про освіту» та ключова реформа, запропонована Міністерством Освіти України – «Нова українська школа». У

контексті НУШ, якісні зміни у змісті освіти мають на меті формування навичок та вмій, необхідних для успішної самореалізації індивіда у суспільстві [3].

Термін «інтеграція» було вперше використано в XVII столітті чеським педагогом Я.-А. Коменським. У фундаментальній праці «Велика дидактика» автором зазначено, що «все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». [2, с. 656]

Поняття «інтегроване навчання» є об'єктом дослідження як іноземних, так і українських науковців. Зокрема, результат інтегрованого навчання розглядається американським педагогом Джоном Гіббоне як ефективний спосіб збільшити продуктивність процесу навчання. Науковець Н. Антонов досліджував загальнонауковий аспект явища «інтеграції», протиставляючи його «диференціації» та акцентуючи високий рівень системності, взаємопроникнення та уніфікації елементів. Українська науковиця І. Козловська розглядає взаємопов'язаність процесу та результату інтеграції як компонентів створення «нерозривно зв'язаного єдиного» [1, С. 48-51].

З точки зору дидактики, інтеграція розглядається як єдність змісту, методів і форм навчання. Зокрема, С. Архангельський наголошував, що дидактична мета інтегрованого навчання може бути досягнута лише за умови комплексних змін щодо змісту, методів і форм навчання.

Вивченню впливу інтегрованого навчання на успішність та самореалізацію учнів загальноосвітньої школи присвячено дослідження Міністерства Освіти Нової Зеландії, під час якого було встановлено позитивний вплив впровадження елементів інтегрованого навчання на засвоєння знань та формування умінь та навичок у ESOL Students (English for Speakers of Other Languages). Зокрема, науковці зазначили, що інтегроване навчання уможливорює реалізацію *experience-based learning*, відповідно до якого джерелом знань, умінь та навичок виступає індивідуальний досвід індивіда. Дана методика націлена на створення міцних зв'язків між уже існуючими знаннями та новим матеріалом, завдяки чому відзначається якісний показник успішності учнів [4].

Наводимо приклад інтегрованого уроку німецької мови з теми «Повітря».

Учні об'єднані у групи по 4-5 учасників у кожній. Створено 6 станцій або етапів. Учасники виконують завдання на кожній станції, заповнюють аркуш спостережень і переходять до наступної, допоки не пройдуть їх.

Перший етап. Виготовлення вітрячка. Учні отримують схему створення вітрячка та інструкцію німецькою мовою. Завдання: користуючись інструкцією, виготовити з паперу вітрячок. Експериментально перевірити, яку кількість секунд він тримається у повітрі.

Другий етап. Експеримент «Скільки важить повітря». Учасники отримують прозору ємність з водою, декілька повітряних кульок та інструкцію німецькою мовою. Необхідно виконати наступні елементи експерименту: 1 кульку наповнити водою і зав'язати; 2 кульку наповнити водою до половини і зав'язати; 3 кульку наповнити водою на  $\frac{1}{4}$ , а 4 кульку наповнити повітрям. Розмістити кожну кульку у ємність з водою і записати спостереження, наскільки глибоко зануриться кожна кулька.

Третій етап. Експеримент «Чи можна побачити повітря?». Для експерименту необхідна ємність з водою та пустий пластиковий стаканчик. Учням необхідно опустити стаканчик догори дном у ємність з водою і



записати свої спостереження щодо того, чи легко занурюється стаканчик. Завдання 2. Через тростинку подути у склянку з водою. Записати свої спостереження. Після проведення експерименту учні отримують текст німецькою мовою, в якому необхідно виділити правильні узагальнення та висновки щодо експерименту.

Четвертий етап. Експеримент «Чи гальмує повітря». Завдання 1. Один учень фіксує час, інші по черзі біжать: спочатку з пустими руками, з тонким аркушем паперу, з аркушем картону. Учні мають дати відповідь на запитання: як швидше долати дистанцію, з пустими руками чи з картоном і чому? Завдання 2. Учні створюють паперові літачки, фіксують час та перевіряють, за скільки секунд вони можуть передути літачок з одного краю парти на інший. Учні мають зробити висновок, що уповільнює політ, біг.

П'ятий етап. Робота з текстом «Як з'являється вітер?». Учні отримують роздрукований текст, у якому ключові слова замінено картинками. Внизу є примітка, у якій розміщено картинки та ключові слова. Завдання учням: заповнити пропуски у тексті, щоб дізнатись, звідки з'являється вітер.

Шостий етап. Класифікація явищ. Учні отримують картки, що відображають різні природні процеси. Їх завдання – класифікувати явища, розмістивши їх у відповідні поля: «Повітря гальмує», «Повітря транспортує», «Повітря заповнює простір».

Наприкінці заняття учасники підводять підсумки. Вони спілкуються німецькою мовою про те, що дізналися з теми «Повітря».

Отже, аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок, що інтеграція як елемент поліпшення процесу викладання у загальноосвітній школі характеризується взаємодією, взаємовпливом та взаємопроникненням незалежних елементів задля утворення нової цілісної системи, що набуває нових якостей і спрямована на підвищення ефективності та результативності навчання певної дисципліни. Перевагою інтегрованого навчання є те, що учень виступає активним учасником навчального процесу, який конструює нові знання, базуючись на індивідуальному досвіді, а процес передачі знань направлений на задоволення пізнавального інтересу учнів, тоді як традиційний метод навчання базується на передачі тематично об'єднаної інформації без залучення попередньо отриманих знань та досвіду.

### Література

1. Козловська І.М. Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання / Козловська І.М., Собко Я.М. // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 48-51.
2. Коменський Я. А. Велика дидактика Избранные педагогические произведения в 2 т., Т. 1. / Коменський Я. А. – М. : Просвещение, 1982. – 656 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу – <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shola-compressed.pdf>.
4. Ministry of Education (2003). Experiences of being an ESOL student in New Zealand: some reminders for teachers. [Електронний ресурс]. Режим доступу – [https://www.tki.org.nz/r/esolonline/teachers/prof\\_read/experiences\\_e.php](https://www.tki.org.nz/r/esolonline/teachers/prof_read/experiences_e.php)

# ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЯК ФАКТОР РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Холковська І. Л.

*Сучасна школа все більшою мірою стає автономним суб'єктом перетворень. Проте обмеженість знань керівників про інноваційні процеси призводить до зниження ефективності інноваційної діяльності в школі. Поширений у сучасному шкільному менеджменті погляд на школу як соціальну організацію дозволяє використовувати досвід інноваційних процесів у різних типах організацій і сферах громадського життя. Адаптація цих підходів до шкільної освіти можлива лише за умови з'ясування і врахування специфіки інноваційної діяльності в загальноосвітній школі.*

**Ключові слова:** інноваційний потенціал, педагогічний колектив, інноваційні процеси, загальноосвітня школа.

## INNOVATION POTENTIAL OF THE PEDAGOGICAL COLLECTIVE AS A FACTOR FOR THE IMPLEMENTATION OF INNOVATION PROCESSES IN THE SECONDARY SCHOOL

Kholkovska I.

*The modern school is increasingly becoming an autonomous subject of transformation. However, the limited knowledge of managers about innovation processes leads to a decrease in the effectiveness of innovation in school. The widespread view of school as a social organization in modern school management makes it possible to use the experience of innovative processes in different types of organizations and spheres of public life. Adaptation of these approaches to school education is possible only if the specifics of innovative activity in a comprehensive school are clarified and taken into account.*

**Keywords:** innovation potential, pedagogical team, innovative processes, secondary school.

Умовою успішного розвитку інноваційних процесів у сфері освіти є інноваційний потенціал організації. Це складне утворення, під яким розуміється сукупність умов і ресурсів для успішного здійснення інноваційних процесів і їх розвитку. Інноваційний потенціал організації містить «інноваційний потенціал керівника, інноваційний потенціал колективу, соціальні, матеріальні, соціокультурні умови; відповідність структури і змісту управління змінам в його об'єкті» [14, с.24].

Педагогічний колектив – це соціально-педагогічна система. Педагоги є компонентами цієї системи, отже, рівень інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи залежить від рівня інноваційного потенціалу окремих педагогів. У цьому контексті варто проаналізувати структуру професійно-особистісного потенціалу працівника, компонентами якої виступають групи «особистісних властивостей і якостей, що забезпечують його (працівника) здатність виступати в ролі суб'єкта продуктивної діяльності»:

- професійні знання, вміння, навички, що обумовлюють професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал);

- працездатність (психофізіологічний потенціал);
- академічні і дидактичні здібності (освітній потенціал);
- креативні здібності, здібності до дослідження (творчий потенціал);
- здатність до співпраці, колективної організації, взаємодії, організаторські здібності (комунікативний потенціал);
- ціннісно-мотиваційна сфера (ідейно-світоглядний моральний, емоційно-ціннісний потенціал) [1, с.15].

Перелічені групи якостей і властивостей характеризують «ширину потенціалу». Розглядаючи сутність потенціалу по вертикалі, можна помітити, що він містить три рівні зв'язків і стосунків («глибина» потенціалу):

1. Ті, що відображають минуле. «Потенціал» близький до «ресурсу», є сукупністю властивостей, можливостей, здібностей, накопичених системою в процесі її становлення; вони забезпечують її розвиток.

2. Ті, що відображають сьогодення. «Потенціал» близький до «резерву», дозволяє задіяти невикористаний «запас міцності», актуалізувати і практично застосувати існуючі здібності.

3. Ті, що орієнтовані на майбутнє. Потенціал виступає як основа для майбутнього розвитку, в процесі діяльності використовуються не лише існуючі сили і здібності, але і нові, що народжуються [4, с.34].

Розглядаючи потенціал педагога, варто особливу увагу звернути на ті особистісні властивості і якості, що посилюють здатність педагога виступати в ролі суб'єкта педагогічної діяльності: професійні знання, вміння, навички в сфері наук про людину (кваліфікаційний потенціал) і здатність педагога до співпраці, колективної організації, взаємодії (комунікативний потенціал). Важливість останнього обумовлена тим, що освітній процес як централізована система характеризується тим, що один елемент або одна підсистема відіграють головну або домінуючу роль у функціонуванні всієї системи. У соціальній, а значить, і в педагогічній системі цю роль виконує комунікативний елемент [9]. Певне поєднання вище перелічених якостей особистості педагога сприяє наявності у нього інноваційного потенціалу. Під інноваційним потенціалом педагога ми розуміємо його здатність до педагогічної діяльності зі створення, освоєння, використання і поширення нововведень.

Взаємодія педагогів школи – об'єктивна реальність, форма системотворчого зв'язку. Оскільки педагогічний колектив – діяльна система, то його інноваційний потенціал є не простою сумою інноваційних потенціалів окремих педагогів, а новою інтегральною якістю, що виникає в результаті комунікативних зв'язків педагогів [11]. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що взаємодія педагогів підвищує здатність педагогічного колективу до внесення нових, раніше невідомих елементів в освітній процес, до реалізації у сфері освіти інноваційних проектів і технологій. Таким чином, інноваційний потенціал педагогічного колективу – це його здатність до саморозвитку і реалізації у сфері освіти інноваційних ідей, проектів, технологій.

В. Симоненко, Г. Тюлю, Т. Шамова [10; 13; 14] критеріями інноваційного потенціалу педагогічного колективу вважають: сприйнятливість і ставлення до нововведень – здатність передбачати хід і результати роботи, потребу в

професійному рості; підготовленість до освоєння нововведень; міру новаторства вчителів у шкільному колективі.

Поділяючи ці погляди, вважаємо, що одним з критеріїв необхідно вважати розвиненість комунікативних зв'язків, оскільки саме комунікативний елемент відіграє, як зазначалося вище, домінуючу роль в освітньому процесі. Перераховані критерії можна використати для характеристики інноваційного потенціалу не лише педагогічного колективу, але й окремих педагогів. Крім того, важливим критерієм інноваційного потенціалу педагогічного колективу, на наш погляд, є рівень його творчої активності, тобто збільшення кількості педагогів зі стійкою мотивацією на перетворення і постійне вдосконалення педагогічної діяльності, підвищення їх активності в підготовці і ухваленні рішень, збільшення кількості педагогів-експериментаторів, розвиток нововведень від одиничних до комплексних, системних [2].

Аналіз літератури і практичного досвіду інноваційної діяльності окремих педагогічних колективів дозволяє виокремити дві основні групи умов розвитку інноваційного потенціалу: психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню особистісних, психологічних механізмів розвитку інноваційного потенціалу й організаційно-педагогічні умови, що визначаються рівнем організації і стимулювання навчально-виховного процесу, його матеріально-технічною оснащеністю, особливостями управління.

Розвиток інноваційного потенціалу педагогічного колективу є об'єктом внутрішньошкільного управління, формування організаційної культури освітнього закладу [3]. Загальноприйнята в науці характеристика управління як системотворчого чинника будь-якої організації (Ю. Василенко, В. Кваша, Ю. Конаржевський, М. Поташик, П. Третьяк, Т. Шамова).

«Суть управління знаходить відображення в його функціях, у яких визначено коло діяльності, її зміст, види, призначення, роль», – стверджує Г. Тюлю [13, с.235].

В. Кваша обґрунтовує загальні функції управління: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, керівництво і часткові, конкретні функції, тобто функції основ управління школою і посадовців [6]. Н. Конопля критикує стадіальну технологію управління. Вона визначає три функції управління: цільову, соціально-психологічну і оперативну [8].

Ю. Конаржевський виокремлює такі функції управління: педагогічний аналіз, планування, підготовка і ухвалення управлінського рішення; організація; внутрішньошкільний контроль; регулювання. Системотворчою і визначальною Ю. Конаржевський вважає функцію педагогічного аналізу [7].

П. Третьяк, Т. Шамова розглядають процес оновлення функцій внутрішньошкільного управління з позицій менеджменту. Застосувавши метод накладення на узагальнений склад функцій, що виокремлюються фахівцями вітчизняної науки (постановка мети, планування, організація, контроль, регулювання), і зіставивши їх зі складом, прийнятим у менеджменті (постановка мети, планування, організація, комунікації, контроль, мотивації, стимулювання), вони відзначили в цьому складі наявність загальних функцій і специфічних. Доповнивши функціональний склад такими функціями з менеджменту, як мотивація, стимулювання, вчені визначили новий функціональний склад управління, що складається з таких функцій як видів цілеспрямованої діяльності: інформаційно-аналітичної,

мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавської, контрольної-діагностичної, регулятивно-корекційної [12; 14].

Розглянемо сутність виокремлених функцій як видів управлінської діяльності з розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи.

1. Інформаційно-аналітична функція створює умови для: збору інформації про інноваційний потенціал педагогічного колективу; встановлення його рівня; виявлення його адекватності планованим інноваціям; позначення необхідності зміни його рівня; вибору адекватних ситуації форм і методів його розвитку; включення в позицію самоаналізу всіх членів педагогічного колективу.

2. Мотиваційно-цільова функція дозволяє: створити умови для усвідомлення всіма вчителями необхідності розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу; делегувати повноваження всім учасникам цього процесу з урахуванням їх цілепокладання; виявити причини опору цьому процесу; вивчити зміну мотивів і потреб педагогів у процесі розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу, забезпечити позитивну мотивацію через стимулювання потреб досягнення успіху.

3. Планово-прогностична функція робить можливим: розробку програми розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу; прогнозування проміжних і кінцевих результатів цього процесу.

4. Організаційно-виконавська функція створює умови, щоб: реалізувати програму розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи; забезпечити кожен етап цього процесу необхідними ресурсами; делегувати педагогам повноваження організаторської діяльності; здійснювати особистісно-орієнтований підхід у роботі з учителем у процесі розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи; створювати ситуацію успіху педагогам у самоорганізації.

5. Контрольно-діагностична функція дозволяє: діагностувати результативність кожного етапу процесу розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи (попередній, уточнювальний, остаточний діагноз); аналізувати отримані результати; накопичувати об'єктивну і повну інформацію за проміжними і кінцевими результатами процесу розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи, ілюструвати її в таблицях, графіках; постійно оцінювати ефективність цього процесу; надавати допомогу членам педагогічного процесу, активізувати їх внутрішні можливості, реалізовувати принципи довіри і віри в успіх; стимулювати діяльність усіх учасників процесу розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу, спрямовану на самоаналіз, самооцінку, самоконтроль.

6. Регулятивно-корекційна функція робить можливим: виявлення розузгодження між цілями і результатами процесу розвитку інноваційного потенціалу педагогічного колективу; встановлення причин розузгодження; підбір ресурсів для їх подолання; стимулювання діяльності всіх членів педагогічного колективу на саморегуляцію і самокорекцію. Управління розвитком інноваційного потенціалу педагогічного колективу покликане забезпечувати нарощування цього потенціалу і підвищення рівня його використання за рахунок освоєння нововведень. Управління розвитком

орієнтоване на майбутнє. Воно повинно забезпечувати адекватне розуміння потреб (не лише тих, що вже виявили себе, але і тих, які актуалізуються в майбутньому) і можливостей розвитку, постановку ясних і реалістичних цілей, вибір реальних способів їх досягнення, зацікавленість педагогічного колективу в досягненні цілей розвитку, надійний контроль за ходом інноваційної діяльності і своєчасне ухвалення рішень [5].

Таким чином, інновації в освітньому процесі, їх якість, з одного боку, є проявом рівня кваліфікації педагогів, результатом їх творчої діяльності, а з іншого боку, – дієвим засобом, умовою її вдосконалення.

### Література

1. Василенко Ю.В. Педагогічне управління в школі: методи, теорія, практика / Ю.В. Василенко. – К.: Вища школа, 2000. – 139 с.
2. Волошина О.В. Дослідно-експериментальна робота з формування етичної культури майбутніх керівників освітніх закладів / О.В. Волошина, Г.В. Славінська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С.58-63.
3. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи // Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.] – Вінниця : «Твори», 2019. – С. 119-140.
4. Ємець М.Ю. До визначення поняття «Інноваційний потенціал» / Ємець М.Ю. // Методи активізації інноваційних процесів: Матеріали педагогічних читань. Вип. 16. – Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка,, 2008. – С. 31 – 37.
5. Інноватика в управлінні школою: Методичні рекомендації для слухачів ФППК, керівників шкіл, працівників відділів народної освіти. – Вінниця, ТОВ «Планер», 2011. – 214 с.
6. Кваша В.П. Управління інноваційними процесами в освіті / В.П. Кваша. – Житомир, Житомирський держ. пед. університет, 2014. – 220 с.
7. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М.: Новая школа, 2003. – 140 с.
8. Конопля Н.В. Управління інноваційними процесами в умовах педагогічного коледжу / Н.В. Конопля // Педагогіка і психологія . – 2004.- №1. – С.29-36.
9. Педагогічна компетентність та інноваційна діяльність в освіті /Під ред. В.М. Демченко. – К.: Академія, 2013. – 205 с.
10. Симоненко В.П. Педагогічний менеджмент / В.П. Симоненко. – К., А.С.К., 2007. – 264 с.
11. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
12. Третьяк П. І. Практика управління сучасною школою / П.І. Третьяк. – Вінниця, ТОВ фірма «Планер», 2005. – 200 с.
13. Тюлю Г.М. Закономірності розвитку інноваційних процесів у школі / Г.М. Тюлю // Практика управління розвитком освіти в регіоні: Тези доповідей другої Всеукраїнської науково-практичної конференції.– Дрогобич, 2016. – С. 234-239.
14. Шамова Т.И. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития: Методологические исследования /Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: ФППК организаторов образования МЛУ, 2003. – 201 с.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Цюпа А. І.

*Розглядаються педагогічні умови використання інноваційних технологій в управлінні закладом освіти.*

**Ключові слова:** *управління освітнім закладом, інноваційні технології управління, педагогічні умови.*

## PEDAGOGIC MINDS OF THE VIKORISTAN INNOVATIVE TECHNOLOGY MANAGEMENT BY THE MORTGAGE MORTGAGE

Tsyupa A.

*I take a look at the teacher, learn the technology of innovation in the management of mortgage.*

**Keywords:** *management by mortgage, innovative technology management, teacher teaching.*

Сучасна реформа освітньої системи передбачає широке впровадження інноваційних процесів, що визначають реформування не тільки системи освіти загалом, але і освітніх організацій, зокрема середньої загальноосвітньої школи.

В основі інноваційного підходу можуть лежати два типи стратегій інноваційної поведінки: активно-приспосувальна і активно-адаптаційна. У першому випадку система управління школою орієнтується на зміни всередині регіональної освіти, прагне пристосуватися до соціально-культурних, правових і економічних змін зовнішнього середовища. У другому випадку інновації на управлінському рівні спрямовані не тільки на зміну самої школи відповідно до потреб зовнішнього середовища, а й намагаються впливати на зовнішнє стосовно освіти середовище з метою використання її можливостей для реалізації власних цілей.

Програмно-цільовий підхід до управління школою, що лежить в основі активно-адаптаційних стратегій інновації, передбачає впровадження таких педагогічних умов: встановлення соціально обґрунтованих і реально досяжних до певного терміну цілей; розробку переліку необхідних дій за усіма видами і напрямом діяльності школи і взаємодіючих з нею керуючих організацій; визначення необхідних фінансових, кадрових, матеріально-технічних, інформаційних та інших засобів.

Мета статті – охарактеризувати педагогічні умови використання інноваційних технологій управління закладом освіти.

При моделюванні педагогічних систем необхідно враховувати наявність всіх елементів структури діяльності (мотив – потреба, мета, план, зміст, операції і відносини, результат, аналіз і корекція) у всіх видах діяльності (управління, навчання, виховання, супровід, навчання, взаємодія) у всіх суб'єктів освітнього процесу, і необхідність занурення суб'єктів розвитку у відповідні завданням розвитку види діяльності.

Упровадження інноваційних технологій у діяльність є поетапним перетворенням нового знання в методичні розробки або вдосконалення

діяльності освітньої організації.

До інноваційної діяльності школи спонукають фактори: зовнішнє середовище, його зміни; держава, котра за допомогою певних політичних кроків стимулює розвиток інновацій. Внутрішні чинники – творчий потенціал педагогічного колективу і конкуренція серед освітніх організацій. Освітня організація на вході отримує можливість займатися інноваційною діяльністю, переробляє її, враховуючи фактори зовнішнього і внутрішнього середовища, і видає на виході інноваційний продукт.

У кожній школі необхідно розвивати культуру інноваційної діяльності, вивільняти тимчасові і людські ресурси для безперервного відстеження інноваційних процесів у зовнішньому середовищі. З цією метою створюється спеціалізована служба стеження за інноваціями у сфері освіти. Не менш актуальним є завдання всебічного заохочення так званих «генераторів інноваційних ідей», співробітників, які приносять нові ідеї, що відповідають за майбутні зміни. Їх можна назвати «першопрохідниками». Саме ця творча група визначає формат інновацій.

Сучасна школа не може бути успішною, конкурентоздатною, якщо у неї немає «портфеля інновацій» на завтрашній день. Зміст портфеля інновацій має включати інноваційну місію освітнього закладу, інноваційну стратегію розвитку з позначенням інноваційних пріоритетів діяльності, інноваційну організаційну культуру, інноваційну освітню політику, інноваційне ресурсне забезпечення [1].

Розробка і впровадження інноваційної моделі управління сучасною школою вимагає серйозної кропіткої роботи. Вона може бути створена в результаті колективних зусиль працівників організації управління освітою, вчених-теоретиків, педагогів-практиків, батьків. Сьогодні така модель виступає скоріше як проблема, обумовлена пошуком нових способів управління школою для забезпечення її сталого розвитку в сучасних умовах.

Цілі діяльності школи визначаються потребами індивідуальних споживачів освітніх послуг – учнів і їхніх батьків, суспільством загалом, яке в особі головного замовника освіти – держави – визначає гарантований і соціально необхідний мінімум освіти. Кінцевою соціально значущою метою загальної освіти є початкова базова підготовка особистості. Цьому сприяє впровадження різних профілів навчання як за класами в одній школі (математичний, технічний, хімічний, гуманітарний), так і орієнтування всієї школи на один вибраний профіль, наприклад, реорганізація звичайної школи в школу з поглибленим вивченням математики.

Розробка і, тим більше, реалізація інноваційної моделі управління школою вимагає створення системи моніторингу якості освітньої діяльності як на рівні учнів, так і на рівні педагогів. Тільки на основі аналізу виявлених тенденцій у стані освіти можливі обґрунтовані управлінські інновації. Моніторинг якості освітньої діяльності здійснюється школою самостійно, із застосуванням власних розробок як самих методик аналізу, так і засобів їх реалізації, в тому числі і на основі інформаційних технологій.

Інтерпретація результатів моніторингу дозволяє дійти висновків про необхідність проведення спеціалізованих курсів підвищення кваліфікації, особливо для адміністрації школи за програмою "Менеджер освіти".

Наступним елементом створеної нами інноваційної системи управління є блок програмних заходів, спрямованих на



формування виховного середовища школи. Мова йде не про традиційні плани виховної роботи та позакласні заходи, а про створення умов для становлення соціальних, цивільних, фізичних і моральних якостей школярів на рівні всього шкільного організму. Вся система відносин – між дітьми, учителем і дитиною, педагогами та батьками, батьками і дітьми, вся організація життя школи і життя дитини в школі створюють виховне середовище. Тільки в такому середовищі можливе справжнє виховання – управління процесом особистісного розвитку дитини через створення відповідних умов для цього розвитку.

Не можна не відзначити такий розділ інновацій, як створення сучасного інформаційного середовища школи. Таке середовище школи включає шкільний медіацентр, до якого входять бібліотека, аудіотека і відеотека, що виконують функцію поширення інформаційних потоків для учнів і педагогів, а в перспективі – і батьків, і підключення до мережі Інтернет.

Створення в школі інформаційного середовища, що відповідає можливостям сучасних технологій, забезпечує накопичення, систематизацію та доступність будь-якому користувачеві необмежених обсягів інформації. Це дає можливість забезпечити оперативність і достатність інформації для керівників, педагогів, учнів, створює зворотний зв'язок аж до здійснення групової управлінської та навчальної діяльності.

Для реалізації потенційних можливостей інформатизації на рівні управління необхідно усвідомлено, із залученням коштів обласних та республіканських бюджетів забезпечити освітні установи сучасною комп'ютерною технікою, що дозволяє використовувати комп'ютерні технології не тільки в навчанні, а й в адміністративній діяльності. Як наслідок, відразу впливає необхідність підготовки кадрів до використання інформаційних технологій і створення інфраструктури, що забезпечує доступність інформації для всіх органів управління і освітніх установ [2].

На управління інноваційною діяльністю впливає багато факторів, тому її варто розглядати як сукупне управління наступними взаємопов'язаними процесами: виконання приписів і рекомендацій вищих органів управління освітою, запровадження в педагогічну практику нових досягнень педагогічної науки і суміжних наук; освоєння передового педагогічного досвіду; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду всередині школи; вивчення освітніх потреб учнів, побажання батьків і соціального оточення; висування інноваційних ідей, розробка, експертиза та запровадження інновацій всередині школи; підвищення інноваційного потенціалу школи [3].

Технологія управління інноваційною діяльністю в середній загальноосвітній школі спрямована на досягнення більш ефективних результатів інноваційної діяльності.

Необхідною умовою ефективності технології управління інноваційною діяльністю є наявність технологічного ланцюжка управлінських дій. Він вибудовується відповідно до цільових установок і передбачає: вивчення потреб педагогічного колективу в інноваційній діяльності; планування цієї діяльності і оснащення її ресурсами; створення програми розвитку за результатами реалізації інноваційної діяльності; моніторингові дослідження інноваційної діяльності та освітньої політики школи; збір та аналіз інформації про ефективність інноваційної діяльності школи; регулювання інноваційної діяльності школи на основі результатів аналізу.

З огляду на викладене вище, доходимо висновку: без створення на рівні регіональних систем управління освітою умов, що стимулюють використання інформаційних технологій і залучення сторонніх фінансових потоків, реалізація інформаційної інфраструктури буде неможлива. Всі інші ж пункти реалізації інноваційного управління сучасною школою – в руках самого керівника школи. Необхідним є тільки усвідомлення необхідності такого управління на сьогоднішній день.

### **Література**

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 392 с.
2. Захарченко В. І. Інноваційний менеджмент: теорія і практика в умовах трансформації економіки / В.І. Захарченко, Н.М. Корсікова, М.М. Меркулов. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 448 с.
3. Москальова Л. Професійне становлення у практиці управління / Л. Москальова, Ю. Шевченко [Електронний ресурс] // Освіта.ua (Вид-во «Пляєди»), 2008.

## **САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Чеперната М. І.**

*Розглядається сутність самореалізації педагога як втілення у професійній діяльності своїх намірів, цінностей і способу життя.*

***Ключові слова:** самореалізація, педагогічна діяльність, педагогічні цінності.*

## **SELF-REALIZATION OF THE TEACHER IN THE PROFESSIONAL DIALOGUE**

**Chepernata M.**

*Essence of self-realization of teacher as embodiment is examined in professional activity of the intentions, values and way of life.*

***Keywords:** self-realization, pedagogical activity, pedagogical values.*

Інноваційні процеси в сучасній освіті вимагають від педагога перетворення власної професійної діяльності, причому не лише на рівні її засобів і механізмів, але і на рівні цільових установок і ціннісних орієнтацій. Невід'ємними складовими педагогічного професіоналізму, на думку В. Сластьоніна, повинні стати: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; проблематизація педагогічної дійсності – бачення в ній колізій і невідповідностей; критичне ставлення до педагогічних нормативів; рефлексія і побудова системи сенсів; відкритість середовищу і професійним нововведенням; творче ставлення до світу, вихід за межі нормативної заданості; прагнення до самореалізації, до втілення в професійній діяльності своїх намірів і способу життя; суб'єктивування елементів змісту в особистісно-смісловий зміст, тобто приписування особистісних сенсів [10].

Аналіз психолого-педагогічних літературних джерел [1; 3; 6; 7] дозволяє запропонувати емпіричне визначення самореалізації педагога як втілення ним у професійній діяльності своїх намірів і способу життя. Це визначення

відображає процесуальний аспект педагогічної самореалізації, але поки що не прояснює її сутності. На думку І. Зязюна, сутність самореалізації педагога полягає в тому, що зовнішнє (об'єктивне), тобто педагогічний досвід людства, заломлюючись крізь внутрішнє (суб'єктивне), стає його надбанням, переводиться в сферу свідомості особистості вчителя, щоб знайти своє вираження в результатах подальшої професійної діяльності [5]. Змістом внутрішнього (суб'єктивного), на думку О. Кучерявого, є професійно-педагогічна культура особистості вчителя, що містить такі педагогічні цінності [6]:

*цінності-цілі*, що розкривають значення і сенс цілей професійної діяльності і особистісного існування в ній;

*цінності-стосунки*, що розкривають значення і сенс стосунків як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності: концепції педагогічної ментальності як сукупності мотивації, системи термінальних і культурних цінностей; ставлення вчителів до учнів, до себе, до професійної діяльності, до інших учасників педагогічного процесу;

*цінності-знання*, що розкривають значення і сенс предметних і психолого-педагогічних знань у процесі здійснення професійно-педагогічної діяльності (теоретико-методологічні знання навчального предмету, що викладається, знання механізмів формування особистості і діяльності, знання провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу в школі тощо) і знань про свої індивідуально-особистісні особливості, необхідні для реалізації себе в професійній діяльності;

*цінності-засоби*, що розкривають значення і сенс способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності: концепції педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, педагогічного моніторингу, інноватики та ін.;

*цінності-якості*, що розкривають значення і сенс якостей учителя: різноманіття взаємопов'язаних індивідних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних і поведінкових якостей особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, таких, що знаходять відображення в спеціальних здібностях: висока культура володіння методологічними, фактологічними й інструментальними знаннями, прагнення до постійного оновлення знань, уміння використовувати, застосовувати наявні знання в різних ситуаціях; здатність до виходу за межі відомого, до прориву традицій, що встановилися, здатність глибоко проникати в суть проблеми, бачити зв'язки в явищах, здатність до творчості як способу самореалізації своєї особистості; здатність співвідносити свої цілі і дії з цілями і діями інших, здатність приймати рішення, здатність виробляти спільну позицію співтворчості, здатність будувати гуманістичні діалогові стосунки з іншими; висока емоційна активність, прагнення до подолання стереотипів у мисленні, почуття свободи від сталих звичок, норм та ін.

Названі групи педагогічних цінностей разом утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний (злитий, нерозчленований) характер. Він проявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-стосунки залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей, тобто вони функціонують як єдине ціле [6]. Ця аксіологічна модель може виступати критерієм прийняття або неприйняття вироблених або створених

педагогічних цінностей. Головне ж полягає в тому, що «в педагогічних цінностях особистість опредмечує свої індивідуальні сили ... впливаючи на інших, творить себе, визначає власний розвиток, реалізовуючи себе в діяльності [7, с.33]. Таким чином, самореалізація виявляється зовнішньою формою існування професійно-педагогічної культури вчителя як відкритої системи цінностей.

Самореалізація педагога – процес безперервний і потенційно нескінченний. Тому його можна представити в двох формах: потенційній і актуальній. Потенційна форма самореалізації педагога містить творчий професійний потенціал і сутнісні сили особистості педагога. Поняття творчого професійного потенціалу є ключовим для аналізу позначеної нами проблеми, оскільки він зумовлює «міру потужності» відносно самореалізації, сукупність можливостей, необхідних для її здійснення. Саме у його суті і динаміці розгортання приховані умови, що сприяють активній реалізації особистістю вчителя своєї суті [9].

Педагогічному аспекту розгляду проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя присвячені праці С. Єлканова, В. Кан-Каліка, Н. Нікітіної, О. Остапчук, І. Холковської та ін. Спостерігається різний підхід авторів до розуміння поняття розвитку творчого потенціалу. Так, Н. Нікітіна розглядає його розвиток як відчуття нового, високу міру розвитку мислення, гнучкість, оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми діяльності [8]. О. Остапчук бачить у творчому потенціалі вчителя вищий етап розвитку потреб і здібностей індивіда до перетворення особистості [9]. У такому варіативному наборі компонентів творчого потенціалу відсутня систематизація, виокремлення фундаментальних якостей і відмежування дрігорядних.

На думку В. Сластьоніна, правильно говорити не окремо про творчий і професійний потенціал особистості, а про її творчий професійний потенціал. Спираючись на принцип «творчої самодіяльності» С. Рубінштейна, який стверджує, що «об'єктивне буття обов'язково містить елемент творчої конструктивності» і що «лише коли з боку суб'єкта є акт творчої самодіяльності, його об'єкт – об'єктивне буття», науковець доводить, що творчий (буттєвий) потенціал доповнюється в структурі особистості професійним потенціалом [10]. Доповнення відбувається: у способах і прийомах ціннісної творчості; у прийомах і способах рефлексії; у засобах забезпечення продуктивності свого індивідуального буття; у засобах розширення простору індивідуального і соціального життя; у виборі життєвих критеріїв саморозвитку.

Професійний потенціал – це перспектива розвитку професійного ставлення особистості до світу, що полягає в набутті нових, обумовлених професією, засобів пізнання, розуміння, оволодіння, перетворення світу речей, світу інших людей, світу свого «Я». Розвиток професійного ставлення до світу відображає все різноманіття життєвих відносин особистості. Завдяки розвитку професійних стосунків отримують стимул до розвитку інші життєві сфери людського буття [11]. На думку О. Кучерявого, структура творчого професійного потенціалу майбутнього вчителя повинна формуватися на основі аксіологічного підходу [6]. Пропонована ним модель творчого професійного потенціалу особистості вчителя складається з п'яти взаємодіючих між собою і взаємозалежних один від одного компонентів, що

виступають творчими професійними цінностями: цінностей-цілей, цінностей-стосунків, цінностей-знань, цінностей-засобів, цінностей-якостей.

Необхідно враховувати, що якісний розвиток компонентів творчого професійного потенціалу є не завжди рівномірним і це, у свою чергу, утруднює їх гармонійне сполучення у високоорганізовану структуру. Як пише І. Зязюн, «досить рідко зустрічаються приклади глибинного взаємопроникнення професії і «Я» особистості, ще менш частими є приклади перетворення засобів професійного буття на засоби розвитку особистісного «Я»; хоча ці поодинокі приклади безумовно викликають захоплення набутою здатністю реалізувати в кожному моменті життя своє індивідуальне покликання і призначення» [5].

Системою суб'єктивних елементів, що здійснюють реалізацію творчого професійного потенціалу, є сутнісні сили педагога. До їх складу входять: система особистісних сенсів, спрямованість і міра педагогічної активності вчителя, соціальний педагогічний досвід учителя, здатність до рефлексії і внутрішній діалогізм [3]. Педагог за допомогою сутнісних сил, з одного боку, опередмчує себе в діяльності, а з іншого боку, постійно закріплює і робить своєю цінністю досягнуте, набуте.

*Актуальна форма самореалізації* відображає механізм розгортання творчого професійного потенціалу особистості педагога. Структура механізму представлена змістовно-смысловим і технологічним аспектами.

*Змістовно-смысловий аспект* механізму передбачає розгляд функціонального рівня системи соціальної й особистісної детермінації процесу самореалізації. Його елементами є потреби, мотиви, інтереси, цілі. Потреба як стан особистості вчителя розглядається як її активність. Доведено, що серед вищих потреб людини провідне місце займає потреба в самореалізації. У межах розгляду проблеми самореалізації майбутнього вчителя видається важливим визнання необхідності задоволення ним цієї потреби в професійній діяльності.

Наявність потреби і прагнення до досягнення майбутнього результату є інваріантною ознакою, що визначає мету як образ результату, що передбачається. Усвідомлена і прийнята вчителем мета покликана надавати особистісного сенсу педагогічній діяльності. Під особистісним сенсом розуміється «індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення-для-мене». Основними об'єктами, до яких формується ставлення в досліджуваному нами аспекті, є педагогічна діяльність і образ «Я-професійне». Отже, відправним моментом для максимально повної самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності є встановлення ним особистісного сенсу педагогічної діяльності і відображення дійсного ставлення до свого «Я-професійного» [2].

Розглянуті нами функціональні ланки (потреби, мотиви, інтереси, цілі) є частиною системи соціальної і особистісної детермінації самореалізації педагога. Тільки в сукупності ці складові пов'язують в органічно єдине ціле спрямованість професійних цінностей і особистісний сенс педагогічної діяльності.

Зміст *технологічного аспекту* в цілісній структурі механізму самореалізації визначається способами (педагогічна активність і педагогічна творчість) і засобами (самонавчання, самовиховання, самоосвіта) як

компонентами самореалізації особистості майбутнього вчителя в професійній діяльності [1]. Способи самореалізації покликані обумовлювати розгортання сутнісних сил особистості. В педагогічному контексті до таких способів можна віднести педагогічну активність і педагогічну творчість [5].

Педагогічна активність розглядається як певний стан діяльності педагога, що відображає його здатність і внутрішню готовність до продуктивного використання своїх творчих сутнісних потенцій і до перетворення навчально-виховного процесу. Тому педагогічна активність властива більшою мірою такій діяльності, в основі якої лежить професійна свобода і самодіяльність учителя. Однією з важливих характеристик педагогічної активності як способу самореалізації є надситуативність (А. Петровський), тобто вихід за межі початкових цілей. Надситуативна активність дозволяє педагогові піднятися над рівнем вимог ситуації, подолати зовнішні і внутрішні «бар'єри» [10].

Специфіка педагогічної творчості багато в чому визначається специфікою педагогічної діяльності, «об'єктом» якої виступає дитина як суб'єкт життєдіяльності. Тобто «об'єкт» педагогічної діяльності надзвичайно активний, мінливий, вибірково сприймає чи несприймає впливи, що здійснюються вчителем. Таким чином, педагогічна творчість є надзвичайно відповідальною діяльністю, оскільки пов'язана з перетворенням людини, і складною, оскільки «матеріал» (дитина), до якої докладаються перетворювальні зусилля «творця» (педагога), має власну логіку і форму розвитку.

Зміст технологічного аспекту в цілісній структурі механізму самореалізації визначається не тільки способами (педагогічна активність і педагогічна творчість) але й засобами (самонавчання, самовиховання, самоосвіта) самореалізації особистості педагога в професійній діяльності.

### **Література**

1. Бойко А.І. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності / Вісник НТТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 3. – 2009.
2. Волошина О.В. Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. / О.В. Волошина, В.І. Андрєєва // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр. – Випуск 52 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 12-29.
3. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
4. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
5. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / studentam. Net. ua/ content/ view / 7596/ 97
6. Кучерявий О.Г. Аксіологічні детермінанти формування рефлексивної культури педагога <http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc.gum/pspo/2007-14.../kucheryavii.pdf>

7. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: Тов. «КММ», 2007. – 296 с.
8. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, МНГУ, 2002. – 316 с.
9. Остапчук О.С. Самопроекування як засіб професійної самореалізації майбутнього вчителя / ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 3. – 2009.
10. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С. 4-15.
11. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

**Шахов В. І., Шахов В. В.**

*Розглядаються соціально-психологічні особливості впливу студентської групи на розвиток особистості майбутнього педагога.*

*Ключові слова: студентська група, групова згуртованість, груповий вплив.*

## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE IMPACT OF THE STUDENT GROUP ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL EDUCATION OF THE PERSONALITY**

**Shakhov V., Shakhov V.**

*The socio-psychological features of the influence of the student group on the development of the future teacher's personality are considered.*

*Keywords: student group, group cohesion, group influence.*

Студентські групи є своєрідним об'єднанням людей, які зайняті ідентичною діяльністю впродовж певного періоду, кінцевим результатом якої є оволодіння професією. Успішна взаємодія у процесі навчання та інших видах діяльності буде не лише формувати відповідні навички соціальної поведінки, а й впливатиме на утвердження індивідуальної тактики реагування у проблемних ситуаціях, вироблення стійких світоглядних позицій і переконань щодо можливості організації у майбутній професійній діяльності ефективної співпраці на основі раціонального розподілу функціональних обов'язків, зважаючи на тенденції домінування-підкорення. З огляду на сказане, вважаємо за доцільне проаналізувати педагогічне забезпечення соціально-рольової ідентифікації особистості в умовах студентської групи. Успішна соціалізація студентів ЗВО та подолання деструктивних явищ в молодіжному середовищі становить значний невикористаний резерв соціально-педагогічної діяльності. Саме

тому питання успішної соціалізації студентів майбутніх педагогів в умовах студентської групи постає особливо, гостро, адже від цього залежить подальша їх успішність у своїй психологічній практиці [4].

Мета статті – з'ясування соціально-психологічних особливостей впливу студентської групи на формування особистості майбутнього педагога.

Вивчення наукової літератури з даної проблеми, а також проведений аналіз виконаних раніше виконаних емпіричних досліджень впливу різних факторів на соціалізацію особистості, дало нам змогу виявити переваги організованих форм засвоєння соціального досвіду. Так, досліджуючи вплив культурно-дозвільної сфери на процес соціалізації студентської молоді, О.Лавренко показала, що недостатня кількість організованих форм засвоєння культурних цінностей, пасивні форми дозвілля формують прості і невибагливі культурні потреби і запити, задоволення яких не потребує інтелектуальних чи вольових зусиль [2]. Причини такої тенденції у проведенні дозвілля полягають в тому, що у студентства не сформована культура ставлення до дозвілля, мотивації та настанов щодо активного засвоєння культурних цінностей. Все це свідчить, про те, що процес соціалізації не може відбуватися лише стихійно. Відповідний рівень соціалізованості потребує застосування організованих форм педагогічного впливу, який і здійснюватиметься через систему соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю.

Значення нового досвіду духовно-творчої діяльності студентів ЗВО може бути успішно досліджуваний у контексті соціокультурного впливу (Ф. Зімбардо і М. Ляйппе) на основі виявлення таких корелятивів соціальних дійнь, як переконування, поступливість, конформність, підпорядкування авторитету, дисонанс, самоатрибуція, соціальне научіння, обумовлювання, забобони, невербальна комунікація і підпорогове навіювання. Соціальний вплив, взагалі потрактовується як «внесення змін у те, як інша людина поводить себе, відчувається або про щось розмірковує» [1, с.54]. Головними ознаками впливу в контексті сказаного називається феномен зовнішнього примусу і набуття короткочасної чи тривалої залежності від особистості суб'єкта впливу.

Заслугує на увагу уведенне та схарактеризоване О. Сидоренком положення про так званий «конструктивний вплив». Такий вплив має відповідати певним критеріям: не руйнувати гармонію відносин особистості з іншими людьми; бути психологічно грамотним, коректним; задовольняти потреби обох сторін (коректність пояснюється як необхідність урахування психологічних особливостей особистості і ситуації впливу, а також застосування гуманних засобів впливу); конструктивний вплив повинен призводити до позитивних змін і підвищувати особистісний статус [3, с.47].

Таким чином, можна зробити висновок, що студентський колектив значною мірою впливає на успішну соціалізацію його учасників, зокрема при правильній педагогічній та організаторській роботі, він дійсно здатний розвивати особистість, грамотного і особистісно зрілого майбутнього фахівця. Одним із завдань нашого дослідження було визначення рівня згуртованості на різних етапах розвитку групи, оскільки це безпосередньо пов'язано з успішною соціалізацією майбутніх педагогів. З метою емпіричної перевірки такого припущення ми провели дослідження рівня згуртованості у студентських групах першокурсників ЗВО спеціальності соціальна робота за



допомогою опитувальника визначення індексу групової згуртованості Сишора.

Отримані емпіричні дані, дають підстави стверджувати, що у групах першокурсників у 77,2% був виявлений вкрай низький рівень згуртованості, 13,1% продемонстрували середній рівень і лише у 9,4 % опитаних було виявлено високий рівень (всього було опитано 36 чол.). Одержані результати вказують на стабільну тенденцію низьких показників згуртованості студентських груп на початковому етапі навчання, що є реально існуючою соціально-педагогічною проблемою, оскільки не передбачається зближення оцінок членів групи у підходах до цілей і завдань спільної провідної навчально-професійної діяльності. Аналогічне дослідження, проведене серед студентів третього курсу, виявило такі результати: 45% третьокурсників продемонстрували низький рівень згуртованості, 35 % - середній і 20% –високий (всього опитано 38 чол.).

Таким чином, ми бачимо, що динаміка змін групової згуртованості студентів з часом дещо покращується. Але разом з тим, очевидним є й те, що дана проблема не може бути розв'язана еволюційним шляхом, оскільки сама по собі ситуація вирішується дуже повільно, і не відомо до яких наслідків це може призвести. Тому подальша наша робота буде спрямована на пошук педагогічно ефективних методів забезпечення психологічного комфорту студентів у своїх академічних групах.

#### **Література**

1. Зимбардо Ф. Застенчивість: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
2. Лавренко О. Соціалізація студентської молоді в культурно-дозвіллевій сфері // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. Максименка С.Д., Циби В.Т., Шайгородського Ю.Ж. та ін. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 318-330.
3. Сидоренко О.Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: Наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти.– Харків, 2000.–52 с.
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336с.

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Шевчук Ю.**

*Розглядаються особливості формування творчої компетенції керівників освітніх закладів.*

*Ключові слова: творча компетенція, керівник освітнього закладу, творче Я.*

### **FEATURES OF FORMATION OF CREATIVITY ET COMPETENCE EP KERVNIKA PAYMENT MIDDLE İ SALVITY**

**Shevchuk Yu.**

*I take a look at the particular form of creative competence of currencies in mortgages.*

*Keywords: creative competence, curriculum vowed mortgage, creative I.*

Дослідники Н. П. Пучков і А. І. Попов розуміють творчі компетенції з позиції інноваційного підходу як «готовність до ефективної інноваційної поведінки в сучасних соціально-економічних умовах і виконання конкретної роботи відповідно до встановлених вимог». По суті, в даному визначенні мова йде про готовність до змін, яка є важливою складовою професійної мобільності, а компетенції – це перш за все сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, необхідних для вирішення практичних завдань. Крім того, йдеться про виконання «конкретної роботи відповідно до встановлених вимог», які можуть суперечити творчій складовій діяльності.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей формування творчої компетенції керівника закладу середньої освіти.

Проблема дослідження важлива не тільки для вирішення актуальних задач в управлінні освітніми установами, а й виступає основою особистісно-професійного розвитку керівника.

Сучасна наука надає безліч теоретичних і практичних знань про творчість особистості, характеризує багатоаспектність ідей для дослідження творчого Я. Однак творче Я залишається маловивченим феноменом, не має єдиного пояснення, опису процесу його розвитку і взаємозв'язків з іншими особистісними властивостями, певної психологічної структури. Ця проблема стосовно процесів функціонування системи освіти поки не отримала цілісного і системного наукового аналізу.

У роботах багатьох дослідників феномен творчого Я розкривається в психологічних особливостях його прояви як регулятора діяльності особистості. Мета даного дослідження полягала в тому, що б розробити концептуальні основи структурно-функціональної організації творчого Я керівника освітнього закладу. У зв'язку з цим визначено можливі підходи до гіпотези про те, що творче Я розглядається як системне багатоконпонентне і багаторівневе утворення особистості, структурні компоненти якого характеризуються взаємною узгодженістю і мають ряд якісних характеристик; внутрішньоконпонентні і міжконпонентні зв'язки обумовлюють відмінності її структурної організації.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи: 1) теоретичний аналіз джерел; 2) опитувальні методи (анкетування, бесіди); 3) авторська методика визначення рівнів творчого Я; 4) самоактуалізаційний тест (адаптований Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинською); 5) опитувальник 16 PF Р. Кеттелла; 6) метод прямого шкалювання самооцінки особистості (А.В. Садкова); 7) методика діагностики рівня емоційного вигорання (В.В. Бойко); 8) тест «Аналіз обмежень» (М. Вудкок, Д. Френсіс); 9) тест Спілбергера – Ханіна «Оцінка рівня особистої тривожності»; 10) методика «Оцінка рівня творчого потенціалу» (Н.П. Фетіскін).

У дослідженні взяли участь 10 керівників закладів загальної середньої освіти. Вивчено і представлено структуру творчого Я як функціонально єдина, постійно змінна і рухома до більш високого рівня розвитку система, в якій механізми і етапи розвитку забезпечують даний перехід. Дана сутнісна характеристика даного феномену. Творче Я – це системне багатоконпонентне і багаторівневе особистісне утворення, що визначає функціональну єдність діяльнісного, когнітивного, мотиваційного і емоційного компонентів, якісні характеристики якого визначають показники при взаємодії між собою в професійній діяльності керівника освітнього закладу.

Зазначені компоненти і показники становлять психологічну структуру творчого Я, а їх відносини між собою і взаємозв'язок фіксує індивідуально-якісну специфіку проявів на різних рівнях його розвитку. Структурність творчого Я розуміється як упорядкованість компонентів, що підкреслює їх якісну своєрідність. Розвиток утримання компонентів творчого Я відбувається гетерохронно, проходить періоди зростання і спаду за рахунок випадкового розподілу в часі прискорення (спонтанності) і подолання протидії (кризовості), обумовлено умовами і факторами.

При зміні умов професійної діяльності розвиток конструктивних елементів творчого Я забезпечується наступними психологічними механізмами: рефлексією; пошуковою активністю; відкритістю до всього нового; діалоговою взаємодією; емоційною ідентифікацією; цілепокладанням; самоприйняття; творчою позицією; мотиваційною залученістю; антиципацією; натхненням; взаємодією рівнів свідомості і несвідомого, логічного і інтуїтивного (забезпечують неординарність і цілісність творчого Я).

Матеріали нашого теоретико-емпіричного дослідження дозволили установити наступні функції творчого Я в професійній діяльності керівника освітнього закладу: адаптивну; перетворюючу; пізнавальну; емоційну; комунікативну; конативну і інтегровану.

Емпірично визначені дотримані критерії та показники розвитку творчого Я керівника освітньої установи: активно-діяльнісний; когнітивно-креативний; мотиваційно-потребовий; емоційно-вольовий.

На основі фундаментальних досліджень сучасної науки і отриманих в ході дослідження емпіричних даних теоретично та експериментально обґрунтована психологічна структура творчого Я в єдності системної будови структурних компонентів, динаміки зміни показників, що визначають досягнення рівня його розвитку, що істотно доповнює традиційні уявлення і розвиває інноваційні ідеї про творче Я як інтегральне особистісне утворення.

Характеристики сукупності критеріїв і показників відображають досягненні рівні розвитку творчого Я керівників освітніх установ у професійній діяльності. Обґрунтовано типологію структурної організації творчого Я керівників освітніх установ, яка обумовлює зв'язок його компонентів [2].

Творче Я керівника освітньої установи включає в себе: обґрунтування даного феномена як багатокomпонентного і багаторівневого особистісного утворення; механізми і функції, які відображають його істотні ознаки; сукупність критеріїв, показників, рівнів та етапів розвитку; різні залежності в типології індивідуальної структурної організації. Тісні кореляційні зв'язки між показниками структурних компонентів відображають його сутнісні ознаки; сукупність критеріїв, показників, рівнів та етапів розвитку; різні залежності в типології індивідуальної структурної організації. Тісні кореляційні зв'язки між показниками структурних компонентів відображають стійку внутрішню організацію творчого Я як психологічного конструкту [3].

Виявлено сутнісні ознаки творчого Я: виступає як носій реальності; володіє індивідуальною унікальністю; пов'язане з творчістю, креативним пошуком підходів до вирішення професійних проблем; залежить від конкретного соціального контексту, в якому реалізується; дозволяє

звільнитися від стандартів, стереотипів в професійній діяльності (часто неусвідомлюваних); проходить етапи і рівні розвитку; допомагає керівнику освітнього закладу досягти професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості.

Зміст структурних конструктивних елементів творчого Я індивідуально і характеризується цілісністю, відкритістю, єдністю і узгодженістю дій; динамічністю і гнучкістю при адаптації до умов соціуму. Структурні компоненти мають властивості детермінізму і визначеної самостійності; їх розвитку через зміну і дозвіл можливостей іншого компонента (важливі не конкретні величини досягнень з якого-небудь окремо взятого компоненту, а рух до більш високого рівня розвитку); ієрархія і відносна значимість структурних складових компонентів індивідуальна і відбивається в різних типах структурної організації творчого Я ; в залежності від етапу розвитку відзначаються різні рівні функціонування і різна ступінь інтегрованості між компонентами[5].

Обґрунтовано сукупність критеріїв і показників, що відображають рівні розвитку творчого Я. Структурно-рівнева організація творчого Я носить об'єктивний характер, що підтверджується теоретичним аналізом і емпіричними дослідженнями. Визначено якісні характеристики рівнів, які мають різну ступінь інтегрованості між компонентами залежно від професійного досвіду. Системо-утворюючим компонентом на рівнях високого і продуктивного розвитку виступає діяльнісний компонент, показники якого утворюють значущі кореляційні зв'язки, що зумовлюють усвідомлення і переосмислення професійного досвіду, породжуючи інноваційну спрямованість – освоєння оригінальних способів вирішення професійних завдань. Інтегруючими показниками структурних компонентів виступають: компетентності, креативність, спонтанність і емоційна стійкість.

У різних типах структурної організації творчого Я взаємозв'язки і взаємозалежності між компонентами і показниками визначаються загальним рівнем саморегуляції, розумінням використовувати необхідні стратегії в вирішенні проблемних ситуацій і поведінкою в професійному середовищі.

### **Література**

1. Свидрук І.І. Креативний менеджмент. Навч. посіб. / І.І. Свидрук. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 224 с.
2. Сергеева Л.М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу / Л.М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – № 3. 2010. – С. 23.
3. Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу: монографія / [Єльнікова Г.В., Куценко В.І., Маслов В.І. та ін.]; за ред. Г.В. Єльнікової. К. : УМО. – 2012. – 240 с.
4. Троєльнікова Л. О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів [Електронний ресурс] / Л. О. Троєльнікова. – Режим доступу: [http://www.knukim.edu.ua/articles\\_troyelnikova.htm](http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm).
5. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л.Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – С. 178–183.
6. Хуторский А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: «ИНЭК», 2007. – 327 с.

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Шиманська А. С.

*Розкриваються критерії, показники та рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** суб'єктно-професійна позиція вчителя, структура професійної позиції, критерії сформованості педагогічної позиції.

## CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL POSITION OF A FUTURE TEACHER

Shymanska A.

*The criteria, indicators and levels of formation of the subject-professional position of the future teacher are revealed.*

**Keywords:** subject-professional position of teacher, structure of professional position, criteria of pedagogical position formation.

Процес становлення суб'єктно-професійної позиції є тривалим, складним і цілісним процесом, що складається з трьох послідовних етапів.

Перший етап – етап адаптації. Його особливість визначається адаптацією студентів до нових умов їх діяльності та формуванням мотиваційно-ціннісного ставлення до власної особистості, свого саморозвитку, професійної діяльності та до інших людей як рівноправних і унікальних партнерів.

Другий етап – етап самовизначення. На цьому етапі відбувається професійне самовизначення особистості, суть якого полягає в актах виявлення і ствердження нею своєї суб'єктно-професійної позиції в різних проблемних ситуаціях. Результатом самовизначення виступає, з одного боку, усвідомлення людиною своїх цілей, напрямів та способів активності, що відповідають її особливостям, а з іншого боку, – формування духовної самоцінності, здатності через цілепокладання самобутньо і самостійно реалізувати своє призначення.

Третій етап – етап індивідуалізації. Індивідуалізація – це прорив за кордони своєї особистості, а сутність цього процесу пов'язана з самобутністю індивіда, зі здатністю його бути самим собою, бути незалежною, суверенною, самостійною людиною [2].

Розглядаючи систему критеріїв як ідеальну модель, з якою порівнюється реальне явище і встановлюється ступінь їх відповідності, можна визначити такі основні функції їх використання: перевірка реалізації поставленої мети; оцінка ступеня реалізації поставленої мети; діагностика з метою встановлення відхилень властивостей об'єкта від зразка; прогнозування (передбачення можливих результатів або подій на підставі даних про поточний стан об'єкту); планування (забезпечення досягнення конкретних цілей при вирішенні завдань на підставі аналізу факторів, що впливають на ефективність досліджуваного об'єкту або явища) [5].

Розробка і наукове обґрунтування апарату критеріїв, його об'єктивність і цілісність забезпечуються трьома рівнями функціонування:

- методологічний рівень, що складає концептуальну основу вибору і мотивування адекватних критеріїв і показників, визначає сукупність єдиних принципів, які дозволяють позначити межі вимог до їх кількісно-якісного наповнення, утворює якісну основу типологізації критеріїв і показників;

- теоретичний рівень, що є прогностичною моделлю оцінки ефективності і дозволяє здійснювати педагогічні перетворення;

- інструментальний рівень, що встановлює можливості використання методів, способів і засобів контролю та діагностики за об'єктами або явищами [7].

Рівні позиції визначаються на підставі характеру детермінації поведінки і ставлення до протиріч:

- ситуативна позиція, що відповідає низькому рівню розвитку самосвідомості, відсутності адекватної «Я-концепції»; соціальна поведінка індивіда детермінується актуальною ситуацією і характеризується спрямуванням на збереження особистісного комфорту; конфлікти і суперечності проявляються у вигляді негативних емоцій;

- репродуктивна позиція, що характеризується детермінацією соціальної поведінки вимогами і нормами суспільства; життєва позиція сформована і спрямована на активну адаптацію до соціального середовища; конфлікти і суперечності усвідомлюються і долаються як перешкоди; активність проявляється в оптимізації виконавської діяльності і спрямована на реалізацію вимог суспільства;

- творча позиція, що характеризується високим рівнем розвитку самосвідомості, становленням унікальної творчої індивідуальності; соціальна діяльність індивіда детермінована потребою в у саморозвитку, прагненням до реалізації вищих цінностей та ідеалів, що набули особистісного сенсу; ставлення до себе і світу характеризується спрямованістю на пошук і продуктивне вирішення проблем і протиріч [1].

Виокремлення критеріїв та показників сформованості суб'єктно-професійної позиції пов'язується, в основному, з вивченням активної життєвої позиції особистості. Наприклад, О. Бондаревська виокремлює такі показники активної життєвої позиції: здатність до співпереживання, прояву моральних почуттів; здатність до об'єктивної моральної оцінки та самооцінки діяльності, вчинків, поведінки; здійснення морально виправданого вибору способів поведінки [3].

До комплексного критерію суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя ставляться такі методологічні вимоги: по-перше, вимога об'єктивності, щоб за допомогою критерію можна було перевірити реальний процес прояву феномена, який досліджується; по-друге, являти собою зовнішню чітко фіксовану форму позиції як домінанти особистості; по-третє, прямо або побічно давати уявлення про якісно-кількісну визначеність позиції, її межі і, отже, про можливість її вимірювання; по-четверте, відображати не тільки зміни, які відбуваються у суб'єкті, а й самі схеми і способи перетворення дійсності [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень експертів дозволяє представити структуру суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя у такому вигляді (табл. 1) [6, 8].

## Структура суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя

Структурні компоненти	Ставлення до себе	Ставлення до учня	Ставлення до професійної діяльності	Ставлення до саморозвитку
Функціональні компоненти	Мотиваційно-ціннісний	Емоційний	Когнітивний	Операційний
Показники	Активність	Саморозвиток	Унікальність	Свобода вибору і відповідальність

Отже, виокремлені структурні і функціональні компоненти знаходяться у тісній взаємодії, що відображає цілісну динамічну структуру. В структурі визначені також показники і рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції. Показники встановлюють зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи і відображають динаміку вимірюваного феномена в часі. Про сформованість суб'єктно-професійної позиції ми визначаємо за трьома рівнями: низьким, середнім, високим. Системне цілісне уявлення про структуру суб'єктно-професійної позиції, обґрунтування її сутності, критеріїв, показників і рівнів сформованості є необхідною теоретичною передумовою для подальшого дослідження технологій і умов розвитку досліджуваного феномена.

## Література

1. Бондаревська О.В. Теоретико-методологічні питання вивчення формування педагогічної культури / О.В. Бондаревська // Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Зб. наук. праць. – Чернівці. Вид-во ЧНУ, 2009. – С. 28-36.
2. Галузьяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузьяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
3. Гончаренко С.У. Багаторівнева підготовка в педагогічному університеті / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С.47-55.
4. Желанова В.В. Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у системі контекстного навчання у ВНЗ / В.В.Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2013 – № 26. – С.72-74
5. Ковальчук В. І. Як стати майстерним педагогом: посібник з особистісно-орієнтованого навчання: навч. посіб. / [В.І. Ковальчук, Л.М. Сергеева, І.В. Ілько, Г.Г. Русанов]; за ред. Л. І. Даниленко. – Київ: Шкіл. світ, 2007. – 136 с.
6. Малихін О.В. Критерії і рівневі характеристики самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / О.В. Малихін // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. / гол. Романишина Л.М. 2010. Вип. 4.
7. Пилипенко Н. Мотиваційні механізми професійної адаптації / Наталія Пилипенко // Психологія і сусп-во. – 2009. – № 2. – С. 78-83.
8. Сидорчук Н.Г. Теоретико-методологічні основи дослідження підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності / Н.Г. Сидорчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук.пр. – К., 2001. – Ч.2. – С.149-151.

## СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Шпур Т. А.

*Розглядається сутність та особливості культури управління освітнім закладом.*

**Ключові слова:** культура, культура управління, управління освітнім закладом.

## ESSENCE AND FEATURES OF CULTURE MANAGEMENT EDUCATION MANAGEMENT

Shpur T.

*The essence and features of the culture of management of an educational institution are considered.*

**Keywords:** culture, culture of management, management of educational institution.

Протягом останнього двадцятиріччя як в теорії, так і на практиці значно зріс інтерес до вивчення управлінської культури організацій. Це пов'язано з усвідомленням того впливу, який культура управління справляє на ефективність діяльності закладу освіти, зумовлює його успіхи і здобутки. У сучасному суспільстві культура управління стає економічною категорією, адже будучи специфічним ресурсом організації, складовою частиною інтелектуального капіталу, впливає як на ринкову вартість самої організації, так і на вартість вироблених товарів і послуг.

Вивчення організаційної культури є актуальним з низки причин. У менеджменті і в економіці це поняття стає ключовим при формуванні ефективної роботи колективу і створення цілісності організації. Вчені розробили різні техніки впливу організаційної культури на зростання мотивації співробітників і на поведінку колективу. Публікується чимало робіт, у яких аналізуються і створюються структури і схеми організаційної культури. Особлива увага акцентується на її складових: символах, артефактах, обстановці.

Успішне керівництво вимагає спостереження за постійно мінливими умовами життя і діяльністю людей, ступенем усвідомлення ними себе як особистостей, рівнем їхньої освіченості, поінформованості, професійної компетентності. Керівник повинен сформувати нове бачення своєї організації і надихнути людей на спільний рух до нової мети як до мети власного життя. Здатність керівника досягнути поставлених цілей залежить багато в чому від розвиненої управлінської культури. Саме тому вивчення та аналіз ефективності управлінської діяльності щодо формування організаційної культури дуже важливий для розвитку персоналу та благополучної діяльності організації.

У зв'язку з необхідністю витримати конкуренцію, яка з'явилася у сфері надання освітніх послуг, з прагненням вижити в сучасній економічній ситуації, коли відбувається ліквідація одних навчальних закладів та створюються інші, пропонуючи більш широкий спектр послуг людям, а також у зв'язку зі стрімкими економічними змінами і новими технологіями, потрібні



зміни культури організації, яка стимулює підвищення її ефективності. Знання і грамотне управління організаційної культурою, своєчасне застосування змін сприяють зміцненню й стабільності організації в соціально-економічному середовищі.

Мета статті – охарактеризувати особливості управлінської культури в закладі освіти.

Інтерес до вивчення організаційної культури освітніх організацій за кордоном з'явився в середині 70-х рр. ХХ ст. Основними дослідниками є: Г. Морган, К. Шольц, М. Ван Хутту, Андерсон, Л. Шен, К. Теддлі, М. Вілсон та ін. Але вже в останнє десятиліття почастішали публікації з цієї тематики. Тут, в першу чергу, варто наголосити на роботах А.Я. Кибанова, який одним з перших звернув увагу на проблему організаційної культури в сфері освіти; глибоко аналізує це поняття стосовно сучасного стану навчального закладу; дає рекомендації з аналізу ситуації, до організаційної культури (наприклад, рівнева модель оцінки); працює в напрямі адаптації зарубіжних типологій до сучасних умов, зокрема, до освітніх організацій. Осмисленню особливостей і напрямів розвитку організаційної культури освітніх організацій присвячені також роботи Т. А. Антокольського, Ю. Темрюкова, К. Ушакова.

У 1981 р. Р. Паскаль і А. Атос провели порівняльний аналіз організаційних культур США та Японії. У цій галузі працювали такі автори, як Т. Діл і А. Кеннеді, Т. Пітерс і Р. Уотермен, Е. Шейн, в чіх дослідженнях було показано, що процвітаючі компанії відрізняються високим рівнем культури, вмінням управляти організацією завдяки продуманим зусиллям, спрямованим на розвиток «морального духу» організації. Вони встановили наявність залежності успіху підприємства від його організаційної культури. Згодом організаційна культура в розвинених країнах стала розглядатися як основа нової системи управління, як уклад життєдіяльності організацій, відповідний сучасним завданням становлення нового постіндустріального суспільства.

Термін «культура» позначає здійснення, виховання, освіту, розвиток. Культура – поняття колективне, тобто культура відображає дещо спільне для певної групи людей, пов'язаних соціальною організацією. Необхідною умовою виникнення культури є спілкування членів групи між собою.

Організаційні зміни в наш час усе більше залежать від ціннісних орієнтацій співробітників [4]. У сучасній теорії управління розвивається ідея створення і розвитку морального капіталу організації, яка втілює в собі певну сукупність моральних принципів, що визначають об'єднання організації, її культуру, місію і вплив на всі напрями діяльності (К. Клок, Дж. Голдсміт). У зв'язку з цим, зростає необхідність переходу до ціннісно-орієнтованого управління, системоутворювальним елементом якого виступає організаційна культура закладу, зокрема загальноосвітньої школи. Вона стає тією основою, яка забезпечує інноваційний розвиток закладу освіти.

Як переконують провідні теоретики менеджменту, організаційна культура формує структуру внутрішніх цінностей організації, адекватних задумам її розвитку. Інноваційні зміни приречені на невдачу, якщо при цьому не відбувається зміна організаційної культури. Приведення організаційної культури у відповідність з новими завданнями є ключовою умовою будь-яких перетворень (Л. Д. Гительман, А. П. Ісаєв та ін.). Однак, як показують дослідження, більшість керівників і педагогів шкіл не в повній мірі

усвідомлюють значення організаційної культури як стратегічного ресурсу розвитку школи [1]. Для вирішення проблем інноваційного розвитку школи необхідно вдосконалювати механізми управління розвитком організаційної культури.

Не зважаючи на певні наукові досягнення в галузі теорії управління освітніми установами, проблема управління розвитком організаційної культури школи нечасто ставала предметом спеціального дослідження. Проведений аналіз проблеми показує, що в сучасній практиці управління освітніми установами простежується певні неузгодженості:

- невідповідність системи управління новим особливостям сучасної школи, що будується на принципах демократизації, гуманізації, розвитку, відкритості, диференціації;

- невідповідність декларованих цінностей, поведінки, дій керівника моделям організаційної поведінки, що вже склалися;

- невідповідність між потребою у формуванні ефективної організаційної культури в загальноосвітніх установах і відсутністю необхідної культурного освітнього середовища, технологій його формування.

Можна стверджувати, що найважливішою умовою якості освіти є цілеспрямована робота з формування цілісної, сильної, динамічної організаційної культури школи [2].

Більшість дослідників схиляються до того, що організаційна культура освітнього закладу містить такі складові:

- 1) місія, що задає сенс існуванню організації (школи), її ставлення до педагогів і учнів, загальнолюдські цінності, світогляд;

- 2) історія, імена засновників, герої школи, музей, дошка пошани;

- 3) символіка (герб, гімн, прапор, емблема, значки, нагороди);

- 4) оформлення будівель і навчальних приміщень (плакати, портрети, гасла, таблички, вид дошок оголошень);

- 5) педагогічна етика і професійний етикет. Мова організації (найчастіше уживані фрази, мовні кліше). Норми і правила поведінки (стандарти і підходи, за якими педагог визначає, що і як йому потрібно робити);

- 6) дрес-етикет: зовнішній вигляд і форма одягу для педагога і учнів;

- 7) традиції і звичаї, ритуали і церемонії;

- 8) психологічний клімат педагогічного колективу.

Таким чином, основними складовими організаційної культури освітнього закладу є символи, герої організації, ритуали, мова організації, переконання, філософія, професійні та загальноетичні цінності, норми і правила поведінки, соціально-психологічний клімат, що впливають у своїй сукупності на підвищення якості освіти.

На організаційну культуру чинять неоднаковий і різноспрямований вплив різні фактори, які можуть бути спрямовані як на об'єкт, так і на суб'єктів. Формування організаційної культури є комплексним процесом, що повинен реалізовуватися в певній послідовності з урахуванням впливу зовнішнього соціально-економічного середовища.

### **Література**

1. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти / Т. Бабенко // Директор школи. – 2007. – № 21–22. – 160с.

2. Баймолдаев Т. Современное внутришкольное управление, внутришкольный менеджмент / Т. Баймолдаев // Післядипломна освіта в Україні .- 2008. – № 2. – С. 45-47.
3. Берека В.Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис... д-ра пед. наук / В. Є. Берека ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 42 с.
4. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід як імператив управління сучасною школою / В. С. Болгаріна // Культурологічний підхід до управління школою. – Х. : Основа, 2006. – Вип. 5(41). – С. 40–50.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Юрцева А. О.

*Розкрита модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.*

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, підготовка соціальних працівників, педагогічна модель.

## MODEL OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Yurtseva A.

*The model of formation of socio-cultural competence of future social workers is revealed.*

**Keywords:** sociocultural competence, training of social workers, pedagogical model.

Найважливішим завданням системи вищої освіти, окрім розвитку знань, умінь і навичок студента, є також формування його особистості як професіонала, сприяння його самоідентифікації з професією. Період навчання у ЗВО – це час, коли формуються основні ціннісні установки, життєва позиція, ставлення до навколишньої дійсності в цілому і до своєї професії зокрема. Найважливішою функцією професійної освіти є формування професійних знань, умінь і навичок фахівця, становлення його суб'єктності, розвиток особистісних характеристик. Формування соціокультурної компетентності в соціальній роботі з сім'єю – одна зі сторін процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у педагогічному ЗВО.

Основна мета нашого дослідження – виявити, визначити і обґрунтувати модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників ми розуміємо як цілеспрямований процес сприйняття, освоєння і усвідомлення студентами соціокультурних особливостей різних клієнтів, що забезпечують розвиток їх загальної, особистісної і професійної культури.

Теоретико-методологічну основу розробки моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників склали

компетентнісний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, аксіологічний підхід, контекстний підхід.

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти підтримують багато відомих педагогів і психологів. І. Зимня зазначає, що нині відбувається зміщення акцентів з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх установ [4].

Змінюється принцип, отже, змінюється і підхід як певна позиція щодо організації процесу освіти. Очевидно, що традиційний підхід до навчання, спрямований головним чином на засвоєння студентами якомога більшого обсягу теоретичних знань, більш-менш стандартного набору знань, умінь і навичок, не відповідає запитам сучасного суспільства, що динамічно розвивається. Компетентнісний підхід можна розглядати як один зі шляхів вирішення проблеми невідповідності традиційного підходу до навчання і запитів сучасного суспільства.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в психології працями Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва та ін., де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, що сам, формуючись у діяльності і спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. Особистісно-діяльнісний підхід полягає в управлінні розвитком людини, заснованому на глибокому знанні її особистості і умов життя. Особистісний підхід передбачає створення сприятливих можливостей для розвитку індивідуальності та самореалізації особистості [2]. А. Маркова зазначає, що за такого підходу здійснюється не лише врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, але і формування, подальший розвиток психіки, пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик [7].

Аксіологічний підхід традиційно вважається однією з методологічних основ гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців у процесі їх підготовки у ЗВО [5]. Аксіологічний підхід розглядає людину як вищу цінність суспільства і самоціль громадського розвитку.

Аксіологічний підхід до формування змісту освіти дозволяє створити умови для емоційно-ціннісного переживання і становлення ціннісного ставлення студентів, робить освіту компонентом культури, завдяки чому освіта набуває особливої значущості, оскільки саме в цьому випадку вона виступає засобом трансляції традицій, оволодіваючи якими майбутній фахівець не лише адаптується до умов соціуму, що постійно змінюється, але і стає здатним до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації [10]. Аксіологічний підхід є важливою складовою формування професійної компетентності фахівця, оскільки її ми розглядаємо як інтеграційну якість особистості, а ядром особистості, передусім, є її ціннісно-сміслова структура. Цей підхід дозволяє усвідомити майбутнім соціальним працівникам свій власний життєвий досвід, систему цінностей і сприяє формуванню необхідних позицій і стосунків в реалізації взаємодії з різними клієнтами.

Основна функція контекстного підходу до навчання – створювати умови для трансформації навчально-пізнавальної діяльності в професійну, таким чином, моделюючи освітнє середовище, максимально наближене за

формою і змістом до професійного середовища. Контекстне навчання – це навчання, в якому на мові наук і за допомогою усієї системи форм, методів, засобів навчання (традиційних і нових) послідовно моделюються предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів [9]. На думку дослідників, контекстне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбції окремих пластів професійної інформації і готових знань на формування у студентів готовності і здатності здійснювати професійні функції [1].

Спираючись на вище перелічені підходи, ми розробили власну модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, яка мстить чотири блоки: цільовий, змістовний, процесуальний і оцінно-результативний. Важливо зазначити, що модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників може успішно функціонувати і розвиватися тільки за наявності і дотримання певних педагогічних умов. При цьому під педагогічними умовами ми розуміємо взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, спрямованого на формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, що забезпечує перехід студентів на більш високий рівень її сформованості. Ми вважаємо, що педагогічними умовами ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників є: проектування моделі формування соціокультурної компетентності, основою якої є положення компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного, контекстного підходів, що створюють умови для трансформації навчально-пізнавальної діяльності студентів у професійну; цілеспрямоване формування соціокультурної компетентності під час використання соціально-психологічних тренінгів; забезпечення комплексу активних засобів і методів навчання (кейс-стаді, рольові і ділові ігри, «мозкові штурми» та ін.), спрямованих на формування і розвиток особистості майбутніх соціальних працівників; організація виробничої практики, під час якої відбувається оволодіння необхідними професійними вміннями.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначили чотири складові блоки моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників: цільовий, змістовний, процесуальний і оцінно-результативний.

Цільовий блок є принципово важливим, оскільки саме в моделі цілепокладання знаходить втілення і в той же час це інструмент здійснення цілей. Модель одночасно враховує мету і гарантує її реалізацію. Цільовий блок відображає планований результат навчання, уявлення про рівень соціокультурної компетентності майбутнього соціального працівника, який має бути досягнутий студентами на кожному з етапів навчання.

У контексті нашої моделі мета професійної підготовки майбутніх соціальних працівників деталізується як досягнення ними високого рівня теоретичної, практичної і особистісної готовності до ефективного вирішення професійних завдань у соціальній роботі з різними типами сімей. При цьому ми враховували:

Дидактичні цілі – розширення кругозору студентів в галузі теорії соціальної роботи, технології соціальної роботи з сім'єю, взаємодії з сім'ями різних типів; вдосконалення пізнавальної діяльності студентів, навчання способам застосування отриманих знань і вмінь у практичній діяльності.

Виховні цілі – формування необхідних для ефективної взаємодії і соціальної роботи з різними типами сімей особистісних характеристик майбутніх фахівців (соціокультурна толерантність, емпатія, соціокультурна сензитивність, делікатність, відкритість, гнучкість, комунікативність), розвиток відповідних мотиваційно-ціннісних установок і позицій; виховання самостійності, відповідальності.

Розвивальні цілі – розвиток мислення, мовлення, творчих здібностей, умінь швидко реагувати на конфліктні ситуації, розвиток здібностей зіставляти, оцінювати, прогнозувати, планувати.

Соціалізуючі цілі – залучення до норм і цінностей різних культур, адаптація до умов багатокультурного середовища, формування професійної самосвідомості як умови успішної адаптації у суспільстві.

Діагностичні цілі – знання основних проблем мультикультурного суспільства, причин, що їх викликають, способів діагностики і соціальної корекції міжкультурних взаємодій.

Метою освітнього процесу в цій моделі є реалізація і виконання таких завдань: формування і розвиток у студентів стійкого інтересу до професійної діяльності в роботі з різними типами сімей; формування і розвиток теоретичних уявлень про різні типи сімей як об'єкт професійної діяльності фахівця з соціальної роботи; формування і розвиток умінь, необхідних у професійній діяльності з сім'ями різного типу; розвиток професійно значущих якостей особистості у студентів.

Наступним компонентом моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників є змістовний блок, що передбачає: загальнокультурну, соціально-психологічну і професійну підготовку. Загальнокультурна підготовка майбутніх соціальних працівників сприяє формуванню всебічно розвиненої і соціально активної особистості; вона здійснюється на базі таких навчальних дисциплін: «Історія України», «Культурологія», «Етика та естетика» та ін.; у процесі участі у позааудиторних заходах (наукова робота, наукові гуртки, наукові конференції та ін.).

Соціально-психологічна підготовка дозволяє опанувати знання щодо соціокультурних особливостей різних типів сімей, стратегії і технології соціальної роботи з різними типами сімей, про професійно важливі якості фахівця з соціальної роботи з сім'єю тощо. Цьому сприяють такі навчальні дисципліни: «Теорія соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Конфліктологія в соціальній роботі», «Професійно-етичні основи соціальної роботи», «Зміст і методика психосоціальної роботи в системі соціальної роботи», «Зміст і методика педагогічної діяльності в системі соціальної роботи»; крім того, соціокультурні компетенції формуються в процесі різних видів практик, у позааудиторній самостійній роботі, а також у навчально-дослідницькій роботі. Професійна підготовка реалізовувалася за допомогою циклу соціально-психологічних тренінгів: тренінг соціокультурної толерантності, тренінг психологічної стійкості особистості, тренінг соціокультурної ідентичності тощо.

Результатом реалізації змістовного блоку моделі є формування у студентів- майбутніх соціальних працівників когнітивного, комунікативного, аксіологічного і діяльнісного компонентів соціокультурної компетентності.

Процесуальний блок містить ефективний дидактичний інструментарій: послідовність і доцільність підбору методів, прийомів формування

соціокультурної компетентності майбутніх фахівців з соціальної роботи. Методами і прийомами, що забезпечують функціонування цього блоку, ми обрали інтерактивні методи навчання (метод модерацій, case – study, метод креативного рішення проблем, ділові ігри), методи проблемного навчання.

Метод модерацій використовується під час вивчення навчального матеріалу, в якому є проблеми дискусійного характеру (наприклад, тема «Критерії і показники сімейного неблагополуччя», «Основні принципи включення сім'ї в соціальну роботу»). При цьому саме поняття модерацій розглядається як процес встановлення правил і відстежування їх виконання при роботі з аудиторією студентів. Для модерацій увесь процес обговорення проблеми і ухвалення рішення розділяється на більш-менш дрібні частини, під час роботи над якими застосовуються різні методи модерацій (заповнення робочих карток на задану тему кожним зі студентів, сортування, підбір подібних відповідей, групування карток) [3].

Метою методу «Case-study» є навчання студентів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, обирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формувати програми дій з різних проблем соціальної роботи з сім'ями різного типу. Практичні ситуації, що пропонуються студентам, розробляються двома шляхами: штучно сконструйованим і на основі опису реальних подій (найчастіше, подій, пов'язаних з практикою студентів) [11].

Метод «ділова гра» передбачає комплексне використання рольової гри з різними, часто протилежними інтересами її учасників і необхідністю ухвалення рішення після закінчення або в ході гри [11].

Метод креативного рішення проблем формує такі значущі навички студентів- майбутніх фахівців, як розуміння і обґрунтування . проблеми (аналіз ситуації і суттєвих потреб), визначення цілей і очікуваних результатів, генерування ідей і узгодження рішень (дивергентна і конвергентна складові креативного рішення проблеми), планування дій і розробка критеріїв успішного досягнення результатів, аналіз рефлексії виконаної роботи [13].

Мета використання у дослідженні ділових ігор і методу креативного рішення проблем – сформувати у студентів-майбутніх соціальних працівників такі важливі ключові особистісні якості, як комунікативні здібності, толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійність мислення.

Форми навчання як способи реалізації процесуального блоку моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників включали лекційні, семінарські заняття, навчальні ігри, позааудиторну самостійну роботу, науково-дослідну роботу студентів [13]:

Оцінно-результативний блок містить критерії і показники соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, моніторинг сформованості досліджуваного феномену. Для контролю і оцінки рівня сформованості соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників нами використовувалися поточний, проміжний і підсумковий форми контролю з використанням тестових завдань. Відбір матеріалу для тестування проводився відповідно до основних принципів, що пред'являються до тестових завдань. Для оцінки ефективності роботи, що проводилася, був визначений об'єкт педагогічного виміру (залежний, змінний) – рівень

сформованості соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, який ми прагнули істотно підвищити завдяки формувальному експерименту. З метою виявлення рівня сформованості соціокультурної компетентності студентів-майбутніх фахівців з соціальної роботи нами були розроблені відповідні критерії прогнозованого результату, а також засоби діагностики.

Таким чином, для оптимізації процесу формування соціокультурної компетентності соціальних працівників нами розроблена модель її формування. Теоретико-методологічну основу розробки моделі формування соціокультурної компетентності склали компетентнісний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, контекстний підходи.

### Література

1. Артем'юк О.О. Соціальна робота: досвід і проблеми підготовки фахівців / О.О.Артем'юк. – К.: Вид-во ВМУРОЛ «Україна», 2007. – 129 с.
2. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.
3. Гаркуша Н.В. Технології підготовки фахівців з соціальної роботи у ЗВО: компетентнісний підхід: монографія / Н.В. Гаркуша. – Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 186 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 125 с.
5. Клусь О.Л. Професійна підготовка фахівців з соціальної роботи в системі вищої професійної освіти / О.Л. Клусь. – К.: Вища школа, 2011. – 186 с.
6. Куличенко Р.М. Особливості підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / Р.М. Куличенко // Учитель – соціальний педагог – соціальний працівник і їх практична діяльність. – Одеса: Вид-во Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2014. – С. 44-54.
7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К.Маркова // Педагогика. – 1990. – № 8. –С. 37-45.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 146 с.
9. Навчання соціальної роботі. Спладкоємність та інновації / За ред. Ш.Шамон, Р. Сарі; Пер. з англ. // За ред. Г.Л. Денисенко. -К.: Вища школа, 2016.- 170 с.
10. Огородник К.М. Модель соціального працівника: методологічний і педагогічний аспекти / К.М. Огородник // Методологічні і психолого-педагогічні проблеми діяльності соціального працівника. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 142 с.
11. Технології соціальної роботи: навчальн. посіб / За ред. Т. В. Шеляг. – К.: Інфра, 2014. – 298 с.
12. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
13. Чеха С. Е. Роль і місце соціокультурної компетентності в підготовці студентів ЗВО: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Чеха. – К., 2013. – 20 с.
14. Чорній Б.Ю. Предметно-професійна підготовка соціальних працівників: завдання, зміст, організація / Б.Ю. Чорній // Соціальна робота. – Вип. 5. – К., 2002. – 138 с.



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ХОРУ

Яблунівська Н.

*Розглядаються психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору.*

**Ключові слова:** підготовка керівника хору, особливості керівника хору, професійні якості хормейстера.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF THE CHOIR MANAGER

Yablunska N.

*Psychological and pedagogical conditions of preparation of the choir leader are considered.*

**Keywords:** preparation of the choir leader, features of the choir leader, professional qualities of the choirmaster.

Проблема естетичного виховання учня, розвиток його творчих здібностей, і як результат, формування позитивного світогляду, є одним з основних завдань музичної педагогіки. В кожному учневі є «творче ядро», але в силу зовнішніх і внутрішніх причин воно розвивається різною мірою і в різних галузях; отже, творчий потенціал особистості дитини вимагає постійного розвитку, «шліфування», цілеспрямованості, оскільки виховання у своїй послідовності – незворотній процес і помилки виховання практично не виправляються.

XX століття характеризується великими досягненнями в сферах технологій і художньої культури, але в цей же час з'явилося і поняття «масової культури». Ультрасучасні «культуро-технології» і, зокрема, засоби масової інформації мають безпосередній вплив на особистість і духовне середовище людини. У позитивному аспекті масова культура дозволила суспільству подолати «елітарність» мистецтва і долучитися до шедеврів світової культури; в негативному розумінні масова культура, опускаючись до примітивних смаків обивателя, спрощується і деформується, переходить в антикультуру. Хорове мистецтво як найбільш демократичний вид музичної творчості за самою своєю сутністю є масовим, однак, саме ця якість дозволяє позитивно впливати на учня, незалежно від ступеня його музичної обдарованості. Хорова музика долучає до шедеврів світової культури, сприяючи розвитку творчого потенціалу кожного учасника хору (маються на увазі такі якості, як емоційність, художній смак, прагнення до самовираження й творчої самореалізації). Видатний німецький композитор і просвітител Р. Шуман писав: "Люби свій інструмент, але в своєму марнославстві не вважай його кращим і єдиним. Пам'ятай, що існують і інші, притому настільки ж прекрасні. Пам'ятай і про існування співаків; не забудь, що найвище в музиці знаходить свій вираз в оркестрі і хорі" [2, с .8]. Саме тому хорове виховання дітей і стає пріоритетним для сучасного суспільства, що воно залучає до мистецтва і художньої творчості величезні маси людей різного віку і різних поколінь.

В естетичній освіті та вихованні дітей сьогодні все більше проявляються риси нового гуманістичного підходу. Це пов'язано, перш за все, зі змінами в

сучасній ментальності, з усвідомленням людини як повноправної творчої особистості. Посилення гуманістичного компонента в педагогічному мисленні виражається в акцентуації антропологічного підходу у вихованні дитини, у пошуках нових шляхів і засобів становлення її особистості. Індивідуально-особистісні орієнтири дитини і її «креативна домінанта» розглядаються сьогодні як стратегічна мета виховно-освітнього процесу.

Професійна майстерність диригента – це мистецтво, яке виражається у високому професіоналізмі фахівця як диригента, викладача, методиста і практика, що володіє технологією передачі знань [1, с. 10].

Досягнення вершин професійної творчої зрілості особистості проявляється в самоактуалізації диригента-викладача у громадській, особистій, міжособистісній, професійній та духовній сферах життєдіяльності; зміст системи професійних знань диригента буде вдалим лише у разі його спрямованості на реалізацію ціннісно-творчої орієнтації студента в пошуковій практиці.

Професійну майстерність і творчість диригента-викладача варто оцінювати за рівнем музичних знань, професійного викладання і застосування знань у диригентській практиці [3, с. 225].

Творче навчання хорового диригента ґрунтується на оволодінні системою музичних знань з варіативним застосуванням їх у непередбачених професійних обставинах. В результаті можна визначити основні професійні якості викладача-хормейстера: бути ерудованим і компетентним в галузі психолого-педагогічних знань про особистість; вільно орієнтуватися в практичному застосуванні психолого-педагогічних знань у музично-професійній діяльності; творчо ставитися до навчального музичного процесу і вміти передавати професійні знання майбутнім музикантам-диригентам; володіти традиційними методами викладу матеріалу, організації музичної діяльності студентів, активізуючи їх творче мислення, формуючи творчу індивідуальність майбутніх фахівців-диригентів; управляти процесом співтворчості в засвоєнні музичних знань, володіти мистецтвом спілкування, бути компетентним у системі взаємодії.

Діяльність керівника хорового колективу специфічна в спрямованості цільових установок та змісту, у своєрідності педагогічного управління і спілкування і може бути виражена:

- в бажанні самореалізувати себе у власній професійній діяльності засобами вокально-хорового мистецтва;
- в інструментарії, який розглядається як форма художньої самореалізації особистості, як особистісно-орієнтоване спілкування з високим мистецтвом, в зв'язку з чим розвивається система способів виконання діяльності, удосконалюються і формуються відповідні компетентності для виконання даної діяльності;
- у способі самопроявлення, самовираження людини, метою якої є взаємодія мотивів, задоволення потреби в співі, збереження і передача хороших традицій засобами індивідуального, колективного та вокального виконавства, з урахуванням естетичного, духовного і морального ставлення до своєї діяльності, самопозиціонування себе в хоровому мистецтві при передачі справді художнього образу;
- у здійсненні завдань у межах основної профілюючої дисципліни: індивідуально-виконавських, художньо-виконавських, професійно-

виконавських, навчально-виховних [1, с. 16].

Рішення багатьох професійних завдань, що стоять перед керівником хорového колективу, залежить від здатності і готовності ставити мету, створювати об'єктивні (матеріальні) та суб'єктивні (соціально-психологічні) умови для формування мотивації учасників усього колективу, планувати розвиток колективу, орієнтуватися в спеціальній літературі, рефлексувати, здійснювати моніторинг якості колективної праці, загальнокультурного розвитку, ступінь злагодженості, сформованої системи взаємодій в колективі, стимулювати мотивацію, попереджати і усувати виниклі труднощі.

У зв'язку з цим, і завдання діяльності керівника хорového колективу мають специфічну особливість: з урахуванням специфіки хорového колективу та індивідуальності кожного його учасника виховати в особистості духовні і моральні якості; сформувати нову людину, готову і здатну бути в колективі і колективно діяти; сформувати в учасників хорového колективу організаторські вміння та навички з управління собою у вокально-хоровій діяльності.

Для реалізації перелічених вище завдань виникла необхідність розгляду важливих індивідуальних якостей керівника хорového колективу. З цією метою ми узагальнили досвід дослідників хорového мистецтва.

А. Урбанович та інші відзначають, що керівника будь-якого творчого колективу, в тому числі й хорového, відрізняє самовладання, організаторський талант, розвинена воля, бездоганна порядність [4, с. 33].

Крім того, в організаторській діяльності велике значення має дисциплінарний і вокально-хоровий аспект. Дисципліна залежить, перш за все, від диригента, від його особистої організованості, чіткості і доцільності вимог, від уміння створити атмосферу ділової активності і захопленості в роботі. Керівник хору організовує виспівування пісень на голоси, відбирає і фіксує найбільш вдалі підголоски, з яких складається хорова партитура.

Особливо підкреслює роль керівника хорového колективу як хормейстера Г. Терауянц. Він переконаний, що керівник хору має бути не просто педагогом-хормейстером, а організатором, оскільки в його руках повинна бути зосереджена вся художня і організаційна влада, і вже від неї залежатиме, як надалі складеться доля ввіреного йому колективу.

С. В. Попов бачить складність завдання керівника творчих колективів у тому, що їм притаманна різна вікова категорія, культурний розвиток, різні інтереси. Саме С. В. Попов виділив такі позиційні показники керівника: він-виразник волі свого колективу та організатор, досягає цілей, які стоять перед колективом, врівноважений, вимогливий, стриманий, грамотно вирішує проблеми колективу. При цьому важливі і такі якості, як делікатність, індивідуальний підхід (враховує привілейоване положення окремих осіб), професійна мобільність і самоконтроль, професійна рефлексія і здатність до адекватної самооцінки. Це дозволяє нам розглядати особливості особистості керівника хорového колективу як сукупність індивідуальних властивостей, якостей і вмінь, використовуваних у даній професійній діяльності з позицій системності, послідовності, мотивованості, комунікативності, креативності тощо, а також з позицій сприйняття (де важлива увага, зосередженість на об'єкті інтересу), пам'яті (широкі знання про предмет уваги), уяви (створення цілісного і яскраво позначеного за формою і змістом художнього образу), швидкості мислення

(швидкий перехід від одного способу вирішення завдання, до іншого), гнучкості мислення (багатство і різноманітність ідей), оригінальності мислення (вміння знайти унікальне рішення поставленої задачі), емоцій (висока емоційна виразність, прагнення до домінування) [3, с.226].

На наш погляд, керівник хорového колективу відрізняється вмінням передавати свою волю колективу, чуйністю до деталей у процесі діяльності, вмінням чітко викладати свої вимоги, ефективно впливати на колектив.

Звідси випливає, що керівник хорového колективу повинен володіти тими компетентностями, які передбачають уміння результативного використання сучасних інноваційних педагогічних технологій; вміння якісно організовувати роботу з розвитку творчого потенціалу цілого колективу і кожного учасника; уміння приймати нестандартні рішення, комплексно використовувати професійні вміння і навички в ситуації ринкової конкуренції, прогнозувати індивідуальне самовдосконалення.

Таким чином, на підставі наукових досліджень і документів, що визначають нові орієнтири у підготовці компетентного фахівця, нами конкретизовано поняття «компетентність керівника хорového колективу», визначено показники специфіки його діяльності, виявлено потенціал його професійних можливостей. Компетентність керівника хорového колективу ми розглядаємо як інтегративне новоутворення в структурі особистості майбутнього фахівця, що є сукупністю професійних і психолого-педагогічних знань, організаторських умінь і готовності незалежно і самостійно діяти в роботі з хоровим колективом будь-якого типу [2].

З нашої позиції, підготовка майбутніх керівників хорového колективу, в тому числі і дитячого, передбачає поетапний розвиток готовності компетентного фахівця, основними критеріями якої є: професійно-орієнтоване творче мислення, професійно-педагогічна спрямованість діяльності з урахуванням психологічних особливостей учасників колективу, професійна самостійність і професійна самосвідомість. Педагогічними умовами, що забезпечують підготовку фахівця нового типу, ми вважаємо: активізацію мотиваційної сфери майбутнього диригента як організатора, який знає психолого-педагогічні особливості розвитку творчого колективу; створення в навчальному процесі ситуацій, що сприяють усвідомленню специфіки професійної компетентності керівника хорového колективу; надання постійної педагогічної підтримки майбутньому диригенту; обов'язкове включення в навчально-творчу діяльність з творчими колективами.

### Література

1. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Трудове виховання» / Л. А. Бірюкова. – Київ, 2007. – 20 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
3. Світайло С. В. Деякі аспекти сучасної диригентсько-хорової підготовки / С.В. Світайло // Наукові записки НДУ ім. Гоголя: психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 225–229.
4. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие / А.А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2002. – 640 с.

### **Відомості про авторів**

Біліченко О. В. – голова циклової комісії хірургічних дисциплін Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

Бобінський В. І. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Богоносок З.В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бойко В. В. – викладач Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

Брилін Б. А. – докт. пед. наук, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бриліна В. Л. – канд. пед. наук доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Бритасова О. О. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Василенко Л. М. – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Вовк Л. П. – викладач Львівського національного університету імені Івана Франка.

Волошина О. В. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк В. М. – канд. психол. наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк З. П. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Герасимова І.Г. – доктор пед. наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Григоришина В. Г. – директор Хоньковецької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів Могилів-Подільського району Вінницької області.

Губіна С. І. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк М. О. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дажура І. А. – студентка факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Демидас А. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дерун В. Г. – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Дика Д. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дідиченко В. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Добровольська Р. О. – аспірантка кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дорошук М. Г. – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 011 Освітні, педагогічні науки.

Дубова В.В. – студентка факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Дячинський Р. В. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Іпатов В. М. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський В. В. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кочірі Н. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кравчук О. О. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Кузьменецька М. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Куцак В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Куцин Е. К. – аспірантка, асистент кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету.

Кшановська Н. Ю. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Липовенко Т. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Майструк Т. С. – аспірантка кафедри педагогіки ННІ педагогіки ЖДУ ім. І. Франка.

Макодай І. І. – канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Маринчук Т. Т. – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мельник І. М. – аспірантка кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мельник Т. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мельниченко Л. І. – аспірантка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Морєв В. Д. – студент факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Московчук О. С. – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Мукоїд А. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Оніщук А. П. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Опушко Н. Р. – канд. пед. наук, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Пінаєва О. Ю. – канд. педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Пльонсак Г. П. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Подольнчук Д. С. – аспірантка кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Подуфалов А. І. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Подуфалова К. Ю. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Поліковський А. І. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Полянська К. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Проц М. О. – канд. пед. наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Прудивус О. А. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Пугач С. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Рикачевський О. В. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Рожок Ю. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Ряполова К. А. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Салій С. В. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Сапсай Б. Ю. – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Столяренко Окс. В. – канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Ол. В. – докт. пед. наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Таратута С. Л. – канд. філолог. наук, доцент кафедри германської і слов'янської філології та зарубіжної літератури ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Творун Л. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Труш А. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Уманська Ю. – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Федоринчик А. В. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Н. Б. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Холковська І. Л. – канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Цицюрський Ю. – студент магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Цюпа А. І. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Чеперната М. І. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов В. В. – асистент кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шахов В. І. – докт. пед. наук, професор кафедри психології і соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шевчук Ю. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шиманська А. С. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Шпур Т. А. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Юрцева А. О. – студентка магістратури ННІПППФВК ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Яблунівська Н. – студентка магістратури ФДПОМ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.



## ЗМІСТ

<b>Біліченко О. В.</b> Експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер .....	3
<b>Бобінський В. І.</b> Людина як суб'єкт життєдіяльності .....	9
<b>Богоносюк З. В.</b> Організаційно-управлінські чинники зниження конфліктності в системі «керівник-підлеглий» .....	12
<b>Бойко В. В.</b> Аутопсихологічна компетентність як важлива складова професійної компетентності педагога .....	17
<b>Брилін Б. А., Бриліна В. Л., Василенко Л. М., Марінчук Т. Т.</b> Теоретичне узагальнення сутності понять «почуття», «емоції» у наукових дослідженнях .....	23
<b>Брітасова О. О.</b> Особливості мовної політики Європейського Союзу та їх вплив на зміст професійно-педагогічної іншомовної підготовки майбутнього вчителя в Польщі та Чехії .....	26
<b>Волошина О. В., Шелегон О. В.</b> Управління виховним процесом в школі як нагальна проблема сьогодення .....	29
<b>Галузяк В. М.</b> Підходи до розуміння діалогу та його використання у підготовці майбутніх учителів .....	34
<b>Галузяк З. П.</b> Структура професійно-етичної культури майбутніх учителів .....	43
<b>Герасимова І. Г., Дерун В. Г.</b> Методологічні принципи формування професійної мобільності майбутніх педагогів .....	48
<b>Григоришина В. Г.</b> Сучасні технології залучення громадян до прийняття управлінських рішень в органах публічної влади .....	52
<b>Губіна С. І., Кравчук О. О.</b> Інноваційні методи навчання в підготовці майбутніх учителів .....	56
<b>Давидюк М. О., Подуфалов А. І., Подуфалова К. Ю.</b> Розвиток відповідальності молоді як педагогічна проблема сучасності .....	59
<b>Дажура І. А.</b> Порівняльний аналіз поглядів А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського на проблему виховання особистості в колективі .....	62
<b>Демидас А. В.</b> Аналіз різних підходів до класифікації стилів керівництва .....	67
<b>Дика Д.</b> Самовизначення як механізм особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін .....	71
<b>Дідиченко В. С.</b> Вплив народних традицій на формування здорового способу життя в молодших школярів .....	77
<b>Добровольська Р. О.</b> Активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання .....	80
<b>Дорощук М. Г.</b> Виховання поваги до судової влади в учнів старших класів закладів загальної середньої освіти .....	85
<b>Дубова В. В.</b> Творча діяльність учителя як чинник формування педагогічного авторитету .....	88
<b>Дячинський Р. В.</b> Формування у студентів рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту педагогічної діяльності .....	92
<b>Іпатов В. М.</b> Формування сприятливого емоційного мікроклімату як умова розвитку моральної свідомості студентів .....	96

<b>Каплінський В. В.</b> Організаційно-педагогічні умови професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки.....	100
<b>Кочірі Н.</b> Організація читання нот з аркуша в процесі самопідготовки з основного музичного інструмента (баяна, акордеона).....	103
<b>Кузьменецька М. В.</b> Сучасні методи розвитку мовленнєвої компетентності учнів початкової школи засобами творчих ігор .....	107
<b>Куцак В., Цицюрський Ю.</b> Моніторинг інклюзивного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти .....	110
<b>Куцин Е. К.</b> Вплив ігротерапії на розвиток дітей молодшого шкільного віку .....	113
<b>Кшановська Н. Ю., Пльонсак Г. П., Рожок Ю. С., Пінаєва О. Ю.</b> Національно-патріотичне виховання учнівської молоді в освітньому процесі навчального закладу .....	116
<b>Лавриченко Л. М.</b> Включення майбутніх педагогів у самодіагностику як педагогічна умова формування комунікативної компетентності.....	119
<b>Липовенко Т.</b> Визначення проблемних аспектів організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу в структурі управлінської діяльності заступника директора школи.....	124
<b>Майструк Т. С.</b> Вплив інноваційних технологій навчання на особистісне зростання вчителя початкової школи.....	127
<b>Макодай І. І.</b> Формування культури педагогічного спілкування на основі особистісно-орієнтованого підходу.....	130
<b>Мельник І. М.</b> Психологічні особливості формування професійної самоцінки майбутніх учителів початкової школи.....	135
<b>Мельник Т.</b> Проблеми становлення особистості в романі Девіда Мітчелла «Лужок чорного лебедя».....	140
<b>Мельниченко Л. І.</b> Тестування як метод вивчення рівнів сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.....	144
<b>Морєв В. Д.</b> Формування авторитету вчителя як педагогічна проблема .....	146
<b>Московчук О. С.</b> Когнітивний критерій сформованості соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів .....	151
<b>Мукоїд А.</b> Удосконалення етики взаємин, діяльності, поведінки в умовах університетської освіти.....	156
<b>Оніщук А. П.</b> Критерії сформованості інноваційного потенціалу педагогічного колективу школи .....	158
<b>Опушко Н. Р.</b> Використання технологій доповненої реальності у підготовці майбутніх учителів.....	162
<b>Подольчук Д. С.</b> Волонтерство та суміжні поняття у сучасній психолого-педагогічній науці.....	165
<b>Поліковський А. І.</b> Етапи діяльності з формування і розвитку організаційної культури школи.....	169
<b>Полянська К. С.</b> Формування міжнаціональної культури спілкування іноземних студентів в освітньому просторі медичних закладів вищої освіти як педагогічна проблема .....	173
<b>Проц М. О., Вовк Л. П.</b> Особистісно-професійний імідж у діяльності вчителя початкових класів.....	176

<b>Прудивус О. А.</b> Особливості реалізації функції цілепокладання в управлінській діяльності директора школи.....	179
<b>Пугач С. С.</b> Формування правової компетентності учнів у закладах загальної освіти.....	184
<b>Рикачевський О. В.</b> Рівень самооцінки випускників медичного коледжу.....	186
<b>Салій С. В.</b> Підходи до формування у майбутніх учителів готовності до педагогічної взаємодії з учнями.....	191
<b>Сапсай Б. Ю.</b> Аналіз наукових підходів до класифікації девіантної поведінки.....	196
<b>Столяренко О. Вікт., Столяренко О. Вас.</b> Особистісна і практико орієнтована підготовка майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.....	201
<b>Таратута С. Л.</b> Акцентация воспитательного аспекта при изучении романа Дж.Фаулза «Коллекционер».....	204
<b>Творун Л. В.</b> Підготовка майбутнього вчителя до інтерактивного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін.....	208
<b>Труш А. С.</b> Особливості переживання кризових ситуацій у підлітковому віці.....	212
<b>Уманська Ю.</b> Драматизація як метод формування комунікативних умінь підлітків у процесі навчання іноземної мови.....	216
<b>Федоринчик А. В.</b> Етапи формування комунікативної культури майбутніх керівників освітніх закладів.....	219
<b>Хамська Н. Б., Ряполова К. А.</b> Теоретичні та методичні засади реалізації інтегрованого навчання.....	223
<b>Холковська І. Л.</b> Інноваційний потенціал педагогічного колективу як фактор реалізації інноваційних процесів у загальноосвітній школі.....	226
<b>Цюпа А. І.</b> Педагогічні умови використання інноваційних технологій управління закладом освіти.....	231
<b>Чеперната М. І.</b> Самореалізація педагога в професійній діяльності.....	234
<b>Шахов В. І., Шахов В. В.</b> Соціально-психологічні особливості впливу студентської групи на розвиток особистості майбутнього педагога.....	239
<b>Шевчук Ю.</b> Особливості формування творчої компетенції керівника закладу середньої освіти.....	241
<b>Шиманська А. С.</b> Критерії, показники та рівні сформованості суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя.....	245
<b>Шпур Т. А.</b> Сутність та особливості культури управління закладом освіти.....	248
<b>Юрцева А. О.</b> Модель формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	251
<b>Яблунівська Н.</b> Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору.....	257
Відомості про авторів.....	261

Наукове видання

Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної  
інтернет-конференції  
«ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ»  
м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.

Відповідальний за випуск: *Галузяк В. М.*

Підписано до друку 30.11.19.  
Формат 64х90/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий. Гарнітура Arial.  
Умов. друк. арк. 17,45. Обл.-вид. арк. 14,94.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>  
Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.