

**Громадська організація
«Київська наукова організація
педагогіки та психології»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
НАУКОВИХ РОБІТ**

учасників міжнародної
науково-практичної конференції:

**«СУЧАСНІ ДОСЯГНЕННЯ
ВІТЧИЗНЯНИХ ВЧЕНИХ
У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК»**

6–7 березня 2020 року

ЧАСТИНА II

Київ
2020

УДК 001.8(477):[37.01+159.9](063)
С91

Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 6–7 березня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. – Ч. 2. – 164 с.

УДК 001.8(477):[37.01+159.9](063)
С91

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють думку учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

© Колектив авторів, 2020
© Київська наукова організація педагогіки та психології, 2020

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бадер С. О.

ЕЙДЖИЗМ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ДЕФОРМАЦІЇ ЦІННИСНО-СМИСЛОВОЇ
СФЕРИ СТУДЕНТІВ8

Басараб В. В., Король Н. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ 12

Беспалько Л. А., Куцик О. Г.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГА 14

Беспалько В. В., Тарновецький І. М.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 16

Винник В. Д.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 19

Винник В. Д.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.
ПОШУК ШЛЯХІВ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ..... 23

Гмітер Г. О., Феньов Я. І.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ..... 27

Курашова А. М.

УРОК ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ЗП(ПТ)О 30

Лавренюк Н. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА
«ТЕХНІКА ПОШУКУ РОБОТИ» В ЗП(ПТ)О..... 32

Осичко Т. Л.

МЕТОДИКА ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
З ДИСЦИПЛІНИ КОНТРОЛЬНО-ВИМІРЮВАЛЬНІ ПРИЛАДИ
З ОСНОВАМИ МЕТРОЛОГІЇ» У ЗВО І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ 35

Починкова М. М.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
У НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТАХ УКРАЇНИ 39

Ткач Л. В. ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ- ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖАХ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ	41
--	----

Черепсхіна О. А. ЩОДО КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	44
--	----

Шама І. П. ТЕМПОРАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	48
--	----

Якименко П. В. СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	52
--	----

СЕКЦІЯ 8. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Алмаші-Копин А. В., Білик О. В. ТОЛЕРАНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА	56
---	----

Олексієнко Я. І., Верещагіна О. П. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	58
--	----

Панченко В. В., Білозерська В. В. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОЛЕКТИВІ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ВИХОВНИХ ГОДИН ІЗ ЕЛЕМЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	62
--	----

Стахміч Є. В. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ ЕМПАТІЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ»	65
--	----

Шапаренко Х. А. ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	68
---	----

СЕКЦІЯ 9. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Білик О. В., Феньов Я. І. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ	72
---	----

Бойко І. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ	75
Волошина І. М., Полигалова К. М., Кардаш І. М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	78
Кардаш І. М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	81
Лаврова Є. О., Бухнісва О. А. МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	84
Лісовська Т. А., Лешенко І. С. АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	88
Лісовська Т. А., Ямпольська М. І. ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	92
Соколовська О. С., Пашинська Є. І. ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	95
Соколовська О. С., Сиротенко Ю. Д. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	99
Соколовська О. С., Ясінська Ю. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	101
Тимощук О. В. ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ЗАСОБАМИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ РІДНОГО КРАЮ.....	105
СЕКЦІЯ 10. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ	
Гаврилюк С. В. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ: ОСНОВНІ ЕТАПИ	109

Сергата І. О.
ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ АРХЕТИПУ 112

СЕКЦІЯ 11. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Чернякова О. В.
ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ
КОМПОНЕНТ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 115

СЕКЦІЯ 12. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Гніденко П. В.
СМИСЛОВА СФЕРА СТУДЕНТСТВА ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ ДЕВІАЦІЇ 119

Сергієнко Н. П., Погосян М. І.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ
У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ 122

СЕКЦІЯ 13. ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Махлай О. М.
ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-
РОЗШУКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ
СЛУЖБИ УКРАЇНИ 126

Шмелькова А. А.
МІЖНАРОДНЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ 130

СЕКЦІЯ 14. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Берчук А. Р.
ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ
ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ 133

Велитченко Л. К., Сюй Болунь
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ВОСЬМИКЛАСНИКОВ 137

Зазимко О. В.
НАРАТИВНА ПРАКТИКА ОСМИСЛЕННЯ ЖИТТЄВОГО
ДОСВІДУ ЮНАКАМИ 141

Коробова Н. В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ	145
Перепелюк Т. Д., Ольховецький С. М. ПСИХОЛОГІЧНІ СТИМУЛИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ	149
Петяк О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАТЕВОРОЛЬОВИХ РЕАКЦІЙ НА РЕВНОЩІ У СТОСУНКАХ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ	151
Татьянчиков А. О. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ.....	155
Томаржевська І. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	159

СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бадер С. О., кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

ЕЙДЖИЗМ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ДЕФОРМАЦІЇ ЦІННІСНО- СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ

Проблема формування ціннісно-смислових орієнтацій сучасної студентської молоді є однією з найбільш актуальних та своєчасних, оскільки вибір невірних орієнтирів майбутніми фахівцями, особливо педагогічного профілю, призводить до низки деформацій у структурі особистості, що провокує руйнівні процеси у суспільстві та державі загалом. Однією з таких деформацій є феномен ейджизму, що набуває серйозних масштабів в Україні та виявляється через певну зневагу до людей похилого/літнього/пенсійного віку.

Чимало науковців, які досліджують означену проблему (В. Біскуп, М. Житинська, Н. Печериця, Н. Сейко та ін.) сходяться на думці, що прояви ейджизму притаманні сучасній молоді, де студентська молодь не є винятком. Це свідчить про доволі низький рівень духовної культури, слабку сформованість необхідних ціннісно-смислових орієнтацій, що мають бути притаманні майбутнім спеціалістам різних галузей.

Отже, метою розвідки є дослідження феномену «ейджизм» як результату деформації ціннісно-смиислової сфери особистості студента.

Логіка дослідження передбачає аналіз провідних понять, до яких ми відносимо такі: ціннісно-смилова сфера студента, ціннісно-смислові орієнтації студента та, безпосередньо, ейджизм.

Перш за все, зауважимо, що ціннісно-смилова сфера традиційно аналізується у психологічній площині та розуміється як багатофункціональний психологічний орган особистості, що регулює її ставлення до оточуючого світу, самого себе, задає мету та напрям її діяльності, регулює її поведінку та вчинки [1].

Очевидно, що ціннісно-смилову сферу складають цілі, мотиви, потреби, цінності й смисли особистості, які у процесі інтеріоризації та відношення до категорії «важливі» перетворюються у ціннісно-смислові орієнтації (Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Франкл, М. Яницький та ін.).

Своєю чергою, ціннісно-сміслові орієнтації у сучасній науці розуміються як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що виражає (представляє) переваги і прагнення особистості або групи щодо тих чи інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [2, с. 729]. Отже, ціннісно-сміслові орієнтації особистості студента виявляються через провідні орієнтири, яким підкорюється діяльність та поведінка людини як на особистісному, так і на професійному рівнях. Однією з провідних характеристик таких орієнтацій є динамізм (Д. Леонт'єв), тобто вони можуть трансформуватись, доповнюватись, видозмінюватись під впливом різних факторів протягом життя. Однак, більшість учених зауважують, що чим більш стійкими є орієнтації, тим важче вони піддаються перетворенням. Уважаємо, що саме середовище закладів вищої освіти (ЗВО) володіє таким аксіологічним потенціалом, що здатний сформувати сталі ціннісно-сміслові орієнтації студентства.

Очевидно, що ціннісно-сміслова сфера та відповідні орієнтації є унікальними для кожного окремої особистості, натомість завдання ЗВО сформувати такі ціннісно-сміслові орієнтації, які будуть орієнтувати майбутнього фахівця на загальнолюдські цінності, де системоутворюючою є ЛЮДИНА та людське життя. У разі, коли така цінність не інтеріоризується особистістю як провідна, можливі певні деформації ціннісно-сміслої сфери, зокрема поява ейджизму.

Розглянемо категорію «ейджизм», що є відносно новою у наукових колах, чим пояснюється відсутність сталого визначення її сутності. Натомість, більшість поданих трактувань зводять сутність дефініції до дискримінації за віковою ознакою. Так, у довідковій літературі подається таке визначення ейджизму – це створення стереотипів і дискримінація окремих людей або груп людей за віковою ознакою [3]. Як бачимо, така дискримінація може виявлятися до різних категорій населення – як до дітей (молодих) так і до людей пенсійного віку (старих). Натомість, практика свідчить, що ейджизм сьогодні більше асоціюється з негативним ставленням саме до літніх людей, хоча у науковій літературі для цього виокремлюють ще один термін – «джейнізм» – дискримінація старших у порівнянні з молодими [4].

Цікавим для нашого дослідження є точка зору В. Біскуп, який виокремлює певні стереотипні уявлення про людей літнього віку, зокрема:

- бідність означеної категорії людей;
- слабкість та кваліть, що негативно впливає на рівень їхньої працездатності;
- низький, у порівнянні з більш молодими, рівень умотивованості, творчості, здатності сприймати новизну, активності загалом;
- небажання навчатися;
- знижені когнітивні можливості, погана пам'ять [5].

Очевидно, що такі стереотипи провокують негативне ставлення до людей похилого віку, молодь починає сприймати їх певний «баласт» для суспільства. Крім того, у педагогічному студентському середовищі існує ще один стереотип стосовно своїх старших колег – таких, що вже вийшли на пенсію, натомість, продовжують професійну діяльність. Їх вважають дещо старомодними, прихильниками застарілих традицій навчання, такими, що вже не здатні крокувати в ногу з часом. Це провокує певну неприязнь, створює установку на те, що молодому фахівцю практично неможливо влаштуватися за фахом до школи чи дитячого садка через небажання «старих» педагогів виходити на пенсію.

З іншого боку, існує зворотній зв'язок – досвідчені фахівці вважають молодих спеціалістів не компетентними, «зеленими», такими, що орієнтовані на матеріальні цінності, невідповідальними. Отже, феномен ейджизму виявляється в двох вікових векторах, як з боку молоді, так і з боку досвідчених працівників пенсійного віку.

Вважаємо, що такі прояви з боку студентської молоді є наслідком деформації їхньої ціннісно-сислової сфери та результатом нівелювання в системі освіти аксіологічної складової середовища вишів, адже традиційно акцент у професійній підготовці робиться на формуванні необхідних ЗУН.

Очевидно, що результатом фахової підготовки майбутніх педагогів, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, має стати високий рівень сформованої професійної компетентності, натомість, недостатньо розуміти її як певну суму знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності. Професійна компетентність має включати й сформовані особистісні якості (Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Т. Танько) та відповідні ціннісно-сміслові орієнтації, без яких конструкт «професійна компетентність» втрачає «людське обличчя». До таких ціннісно-сміслових орієнтацій ми відносимо орієнтації на:

- людину як найвищу цінність (незалежно від віку), людське життя;
- дитинство з притаманними йому самоцінними характеристиками;
- здоров'я та здоровий спосіб життя;
- дружбу та кохання як прояви людських взаємовідносин;
- навчання та освіту упродовж життя, самовдосконалення, професійний зріст;
- добро у різних його проявах;
- справедливість тощо.

Як бачимо, людина є тією цінністю, що виступає інтегруючою відносно всіх інших. Якщо особистість не визнає таку цінність як провідну, процес інтеріоризації такої цінності унеможливується, тобто вона не зможе стати орієнтиром у повсякденному житті та подальшій професійній діяльності. Очевидно, що місце такого

орієнтира займає інша цінність, наприклад, матеріальний добробут або кар'єра, відповідно до чого і проектується модель подальшої поведінки особистості. Звичайно, це не означає, що особистість не усвідомлює цінність людського життя, натомість у ситуації проблемного морального вибору, особистість діятиме відповідно до провідних ціннісно-сміслових орієнтацій.

Таким чином, викривлення ціннісно-сміислової сфери провокують різні негативні явища – від падіння духовної культури населення загалом, до прояву окремих деформацій, зокрема так званого ейджизму. Це свідчить про необхідність системної роботи з молоддю, особливо у процесі фахової підготовки студентів щодо формування в них необхідних ціннісно-сміслових орієнтацій.

Література:

1. Яницький М. С., Серый А. В., Пелех Ю. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеоклассической педагогической психологии. *Философия образования*. № 1(46). 2013. С. 175–185.
2. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь 4-е изд., дополн. и испр. М. : АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
3. Словник гендерних термінів / Укладач Шевченко З. В. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. 2016. 336 с.
4. Сейко Н. *Ейджизм*. Енциклопедія прав людини : соціально-педагогічний аспект : [колективна монографія] / кол. авт., за заг. ред. Н. А. Сейко ; відп. ред. Н. П. Павлик, Житомир, 2014. С. 161–165.
5. Біскуп В. С. Ейджизм як соціальна проблема та шляхи її подолання // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2008. № 121. С. 37–41.

Басараб В. В., Король Н. В., викладачі трудового навчання
та художньої праці

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ

Ефективність навчання і виховання дитини молодшого шкільного віку у великій мірі залежить від того, наскільки тісно взаємодіють школа і сім'я. Від роботи вчителя залежить те, наскільки в сім'ї зрозуміють позицію школи щодо виховання, навчання дітей і яким буде результат співпраці. При цьому сім'я повинна розглядатися як головний замовник і союзник у вихованні дітей, а об'єднання зусиль батьків і педагогів створить сприятливі умови для розвитку молодших школярів. Основне завдання педагога в організації взаємодії з батьками – активізувати педагогічну, виховну діяльність сім'ї, надати їй цілеспрямований, суспільно визначальний характер, адже взаємовідносини усіх учасників освітнього процесу, позитивні життєві приклади і духовні цінності, сприяють становленню особистості.

О. Матвієнко справедливо вважає, що взаємодію «вчитель – батьки» як процес характеризують взаємини, спільна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаєморозуміння. Індивідуально-типологічною основою взаємодії «вчитель – батьки» є стиль їхнього спілкування, в якому виражені комунікативні особливості, характер стосунків, психологічна індивідуальність кожного [4, с. 60].

Існує ряд методів педагогічної взаємодії учителів з батьками. До прикладу, О. Біла пропонує таку класифікацію методів педагогічної взаємодії: методи формування поглядів й обміну інформації: навчання, діалог, доказ, лекція, інструктаж, заклик, оповідання; методи організації діяльності: вимога, наведення прикладів, створення ситуації успіху, перспектива, авансування, доручення, змагання; методи стимулювання, оцінки й самооцінки: довіра, погляд суспільства, ситуація контролю, заохочення й покарання, зауваження [1, с. 45].

В рамках нашого дослідження актуальною є позиція О. Буздуган, яка під поняттям підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів розуміє цілісний процес формування позитивної гуманістичної спрямованості професійної діяльності, накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, а також оволодіння практичним досвідом роботи в напрямку взаємодії з батьками учнів [2, с. 72]. Дослідниця визначає наступні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів: забезпечення позитивної мотивації

майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів; інтегрування навчальних дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів; використання потенціалу педагогічної практики, навчальної і самостійної роботи студентів у педагогічній взаємодії з батьками учнів [2, с. 172].

Що стосується підготовки вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з батьками молодших школярів, то вона розглядається О. Матвієнко як підсистема цілісної системи професійної підготовки вчителя початкової школи, оскільки вона відповідає таким характеристикам педагогічної системи, як динамічність, постійний розвиток, упорядкований характер змін, структурованість та взаємодія з іншими системами. На думку дослідниці, важливою характеристикою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної взаємодії з батьками молодших школярів була визначена її етична спрямованість. Найбільш повно це завдання може вирішитись під час навчальної діяльності студентів. вирішення педагогічних задач та ситуацій [3, с. 153].

Зазначимо, що взаємозв'язок вчителя з сім'ями учнів початкових класів повинна здійснюватися через вивчення сім'ї, її виховних можливостей, атмосфери сімейного виховання. При цьому, виходячи з єдиних взаємних моральних позицій, виробляються єдині педагогічні вимоги до учнів, які реалізуються в різноманітних формах спільної діяльності. Показником успішності в цьому випадку буде вміння педагога зробити батьків своїх учнів союзниками педагогічних намірів.

Добре налагоджена і організована взаємодія сім'ї і школи дає можливість усвідомити батькам необхідність набуття нових знань для розвитку здорової та повноцінної особистості, а також формує потребу в безпосередньому спілкуванні з тими людьми, які допомагають їм стати справжніми батьками.

Література:

1. Біла О. О. Психологія управління (соціально-психологічний контекст): Навчальний посібник// Серія «Управління навчальними закладами» / За заг. ред. О. Я. Чебикіна. – Одеса, 2008. – 219 с.
2. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Анатоліївна Буздуган; Держ. заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2013. – 233 с.
3. Матвієнко О. В. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з батьками учнів / О. В. Матвієнко // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка : наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені

Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. – Т. 303. Вип. 291. – С. 151-156.

4. Матвієнко О. В. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності / О. В. Матвієнко. – Івано-Фр. : НАІР, 2015. – 276 с.

Беспалько Л. А., викладач образотворчого мистецтва та художньої праці

Куцик О. Г., викладач трудового навчання та художньої праці

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГА

Сучасна соціокультурна ситуація в державі характеризується змінами естетичних, моральних, загальнолюдських цінностей і необхідністю духовного відродження суспільства. Відповідно, одним із пріоритетів сучасної вищої освіти є розвиток емоційної сфери майбутнього педагога, зокрема, почуття прекрасного, художнього смаку, емпатії тощо. Це зумовлює посилення уваги до проблеми формування художньо-естетичної компетентності майбутнього фахівця.

Компетентнісний підхід орієнтує не тільки на передачу знань та соціального досвіду, а й на підготовку людини до розв'язання соціальних проблем у майбутньому, використання не застарілих знань, а випереджаючих, нетрадиційних дій [1, с. 53]. О. Пометун визначає його як «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [4, с. 66]. Дослідниця вважає, що запровадження компетентнісного підходу «потребує формувати зміст від бажаного кінцевого результату (набуття бажаних компетентностей), а після цього відбирати і структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату» [5, с. 18].

Класифікації компетенцій дуже різноманітні – дослідники об'єднують їх в групи на різних підставах. Для нашого дослідження найбільш відповідною може бути класифікація, розроблена С. Коло-

місцем на базі досліджень І. Зимньої і включає в себе: пізнавальні (когнітивні) компетенції, творчі компетенції, соціально-психологічні компетенції та професійні компетенції [2, с. 13].

Зазначимо, що художня складова будь-якої інтегративної компетенції має на увазі по-перше, теоретичні знання і практичні вміння з основ малюнка, композиції, кольорознавства та ін.; по-друге, досвід практичної творчої діяльності щодо створення твору мистецтва і декоративно-прикладної творчості; по-третє, уміння оцінювати художній рівень різних творів мистецтва і, по-четверте, загальну когнітивну складність картини світу дитини, загальну здатність до сприйняття багатовимірності і альтернативності мов мистецтва. Естетична компетентність – це система якостей особистості, що включає в себе: здатність розуміти і інтерпретувати твори мистецтва; здатність створювати творчі роботи на високому естетичному рівні, сформований естетичний смак, сформовану мотивацію до творчої діяльності і творчого зростання, сформоване прагнення до естетичного перетворення навколишнього середовища.

Як зазначає О. Половіна, тлумачення понять «компетентність» і «компетенція», дозволяє визначити «художньо-естетичну компетенцію» як обізнаність у галузі мистецтв, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності. Під «художньо-естетичним потенціалом» дослідниця розуміє певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань, уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу та інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту тощо [3, с. 112].

Аналізуючи наукові праці з теми дослідження, можемо зауважити, що більшість дослідників сходяться у своїх визначеннях і виділяють наступні головні компоненти художньо-естетичної компетенції: художньо-естетичні знання, вміння і досвід; естетична зорієнтованість, засновану на знаннях і чуттєвому досвіді; готовність до художньо-творчої реалізації; готовність до естетичної оцінки творів мистецтва. Опіраючись на вищевикладене, художньо-естетичну компетенцію майбутнього педагога визначаємо як професійну компетенцію, яка представляє собою комплексну характеристику його особистості і складається з наступних компонентів: художньо-естетичні знання, вміння і досвід, які включають в себе: теоретичні знання і практичні уміння з основ малюнка, композиції, кольорознавства, технології художньої обробки матеріалів; досвід успішної практично-творчої діяльності із створення творів мистецтва та декоративно-прикладної творчості; сформовану мотивацію до творчої художньо-естетичної діяльності і творчого зростання; загальну когнітивну складність картини світу, загальну здатність до сприйняття, розуміння та інтерпретації творів мистецтва; сформований естетичний смак;

сформоване прагнення до естетичного перетворення навколишнього середовища; здатність і готовність навчати художньо-естетичній творчості майбутніх вихованців.

Література:

1. Зарубінська І. І. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу / І. І. Зарубінська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – Вип. 12. – Інститут проблем виховання. – Київ, 2008. – С. 53-61.
2. Коломиец С. М. Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей: монография / С.М. Коломиец. – Москва: Изд-во «Перо», 2010. – 181 с.
3. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г.В. Беленької, О.А. Половіної. – Монографія. – К.: Вид-тво. – 244 с.
4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ: «К.І.С.», 2004. – С. 66-72.
5. Пометун О.І. Стратегія розвитку компетентнісного підходу в освіті: порівняльний аспект / О. Пометун // Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі загальноосвітніх початкових закладів. Аналітичний звіт за результатами дослідження / наук. ред. Бібік Н.М. – Київ, 2010. – С. 12-29.

Беспалько В. В., викладач гри на інструменті
(акордеон) та диригування

Тарновецький І. М., викладач гри на інструменті (баян)

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Одним із важливих напрямів вивчення проблеми підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів є формування естетичної культури як вагової складової його професійної та особистісної культури.

Концепція виховання дітей та молоді у цілісному процесі виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Виховуючи у молоді естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає вироблення умінь власноруч примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті, передбачає формування навичок гарної поведінки, доброзичливого ставлення до людей [2, с. 179].

Поділяємо думку Н. Криловою та Л. Печко, що поняття «естетична культура» необхідно розглядати не лише з культурологічного, а й з психолого-педагогічного погляду. В культурологічному підході встановлюються, перш за все, закономірності зв'язку суспільної та особистої культури людини, а психологічний аналіз дозволяє побачити внутрішні, приховані рушійні сили для оволодіння людиною культурою, розглянути культуру як розвинену в людині здатність бачити світ, як її духовне освоєння в уявлених образах почуттєвої свідомості [3, с. 15].

На думку В. Сухомлинського, духовно-естетична культура є необхідною умовою педагогічної майстерності вчителя. Важливими духовними якостями вчителя видатний педагог вважав естетичне сприйняття як чуттєве розуміння оточуючого світу, здатність пізнавати його розумом і серцем, естетичну оцінку педагогічних явищ і процесів порівняно з естетичним ідеалом, естетичні почуття, уявлення і судження як результат такої оцінки, що і складають серцевину естетичної культури педагога, основу мистецтва виховання. При цьому вчений наголошував на внутрішній і зовнішній красі вчителя, вважаючи її потужним стимулом естетичного розвитку його вихованців. Учитель, у якого несформований певний рівень естетичної культури, не здатен виховати духовно багате покоління. Тільки той педагог, який сам вміє бачити та відчувати прекрасне у навколишньому, зможе навчити цього вихованців [5, с. 101].

Актуальним для нашого дослідження є аналіз провідних науково-педагогічних підходів у формуванні естетичної культури студента, здійснений Н. Гатєж, а саме: – аксіологічний підхід – у процесі формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає чітке визначення цінностей як підґрунтя його реалізації; створює сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних орієнтирів кожної особистості; перенесення акценту на опанування студентами освітніх і специфічних цінностей педагогічної діяльності як провідних її пріоритетів та формування у педагогів-художників соціально значущих ціннісних педагогічних дій як необхідної передумови того, щоб у майбутньому вони були здатні прийняти унікальність аксіологічної сфери кожного учня й забезпечити на цій основі успішну суб'єкт-суб'єктну взаємодію; – культурологічний підхід – спрямовується на те, що формування естетичної культури

майбутніх учителів образотворчого мистецтва безпосередньо знаходиться у прямому взаємозв'язку з культурою, що забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічної освіти, мобілізує естетико-культурологічні ресурси майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, надає можливість сходження від його індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, тобто суб'єкта культури, здатного до самовизначення і самореалізації; – компетентнісний підхід – забезпечує формування професійної естетичної компетентності майбутнього педагога-художника, яка полягає в здатності керуватися набутими естетичними знаннями і художніми вміннями, в готовності використовувати отриманий естетичний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності, що є вагомим підґрунтям формування їхньої естетичної культури; – системний підхід – дозволяє оптимізувати цей процес, визначити системоутворюючі зв'язки, що забезпечує упорядкованість структури навчально-виховного процесу та надає йому характеру емерджентності (наявність у системи властивостей цілісності, тобто таких властивостей, які не притаманні складовим елементам; є однією з форм прояву принципу переходу кількісних змін у якісні; цілісність) [1, с. 8-9].

Н. Пилипенко виявлено та обґрунтовано педагогічні умови формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів: – створення позитивної особистісної мотивації на підвищення рівня естетичної культури як складової професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів; – модифікація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, щодо його спрямованості на системний розвиток естетичної свідомості, естетичних переживань та формування досвіду естетичної діяльності; – використання системи інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують ефективний розвиток естетичної культури майбутнього вчителя початкових класів, його готовність до оптимального впровадження набутого досвіду художньо-естетичної діяльності в освітній процес початкової школи. Погоджуємося з дослідницею, що процес реалізації даних педагогічних умов має забезпечити ефективність формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів на основі усвідомленого набуття студентами естетико-педагогічних знань, розвинення практичних умінь у галузі естетичної діяльності, формування мотивації до неї та розвитку особистісних якостей, що перетворюються в механізм продукування цих знань і умінь в освітній процес початкової школи [4, с. 228-229].

Отже, здійснивши аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми, вважаємо, що естетична культура майбутнього вчителя початкових класів включає: естетичну освіченість (систему естетичних знань), вихованість (в області емоційно-чуттєвої структури особистості, її стереотипів у сфері поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду,

мови), розвиненість (рівень розвитку естетичних потреб, почуттів, смаків, ідеалів), підготовленість (методичні вміння і навички).

Література:

1. Гатеж Н.В. Теоретичні основи формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Н.В. Гатеж // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 2016. – № 27 (37). – 7-10.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді від 16.06.2015 р. № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.knpvdm16062015\(2\).doc](http://www.knpvdm16062015(2).doc)
3. Крылова Н.Б., Печко Л.П. Формирование эстетической культуры личности: школа, трудовой коллектив, вуз / Н.Б. Крылова, Л.П. Печко. – Москва: Знания, 1986. – 64 с.
4. Пилипенко Н.В. Педагогічні умови формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів / Н.В. Пилипенко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2017. – № 2 (77). – С. 222-232.
5. Сухомлинський В.О. Розумове виховання і всебічний розвиток особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 91-106.

Винник В. Д., кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання

*Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В зв'язку зі зростанням інформатизації суспільства, науково-технічним прогресом, а також погіршенням стану здоров'я населення України зросли вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Формування професійних компетентностей в майбутніх фахівців в сучасних умовах набуває неабиякої значущості ще й тому, що впровадження європейських норм в освіті і науці є передумовою входження України до єдиного Європейського освітнього простору.

Актуальність дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в сучасних умовах зумовлені необхідністю подолання суперечностей, які виникають між вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців і їх кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; процесами демократизації і гуманізації педагогічної науки і практики щодо забезпечення відповідної фізкультурної освіти і їх відображенням у професійній підготовці майбутніх фахівців; потребами педагогічної науки і практики в урахуванні становлення й розвитку вітчизняної системи професійної підготовки фахівців, зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців й недостатнім їх осмисленням і узагальненням в педагогічній науці; масовістю підготовки майбутніх фахівців та творчим характером їх професійної діяльності; обсягом наукової інформації, отриманої за допомогою сучасних інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, і умовами для її застосування в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти (ЗВО) [1, с. 4].

Вирішення наведених суперечностей потребує переосмислення мети, змісту, функцій і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в ЗВО України, необхідності забезпечення високої конкурентоспроможності вчителя фізичної культури, викладача фізичного виховання, тренера з певного виду спорту тощо.

Фахова ж підготовка майбутнього фахівця з фізичної культури та спорту ґрунтується переважно на традиційних технологіях навчання, що, на погляд А. Г. Черноштан, є безумовним протиріччям щодо нових освітніх пріоритетів. Аналізуючи існуючу практику й сфери діяльності в фізичному вихованні, фахівець зазначає про наявність ряду суперечностей: між соціальним замовленням на формування та розвиток фізичної культури громадян України та недосконалістю теоретико-методичної бази її забезпечення; між вимогами щодо особистості фахівця, покликаного вирішити завдання фізичного виховання різних груп населення й рівнем його компетентності; між можливостями педагогічного управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури й рівнем оволодіння ними управлінськими уміннями [2, с. 4–5]. Визначені суперечності свідчать про наявність відповідних проблем. Однією з найсуттєвіших, є проблема реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, тренерів в контексті формування професійних компетентностей.

На сьогоднішній день немає єдиної класифікації компетентностей, як немає і єдиної точки зору скільки і яких компетентностей має бути сформовано в майбутніх фахівців. Так, за визначеннями дослідників, *компетентність* – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в

певних професійних та соціально-особистісних областях, який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [3, с. 8–12].

На думку А.В. Хуторського, *компетенція* – це сукупність пов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії відносно них. А *компетентність* це – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто, компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [4, с. 60].

Спроба типологізувати поняття «професійна компетентність», систематизувати його, визначити взаємозв'язок з іншими поняттями була зроблена А. Марковою. На думку автора, *компетентність* – це «індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [5].

Досліджуючи окреслену проблему, розглянемо компетентність вчителя фізичної культури. Під професійною компетентністю вчителя розуміють його особистісні можливості, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність вчителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [6, с. 214].

Поняття «професійна компетентність вчителя фізичної культури», враховуючи специфіку його діяльності, конкретизує Д. В. Пеньковець. Це характеристика особистості фахівця, виражена в єдності його теоретичних знань, практичної готовності і здатності до здійснення основних видів професійної діяльності в сфері фізичної культури. Таким чином, професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури є базовим та системоутворювальним поняттям і розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності, що передбачає: усвідомлення особистістю своїх прагнень до діяльності – потреб та інтересів; бажань і ціннісних орієнтацій; мотив діяльності, уяви про свою соціальну роль; самооцінку особистих якостей і властивостей як майбутнього фахівця (професійних знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей) та визначається як готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних умов, вимог і завдань, а також здатність супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамізувати його відповідно до конкретних задатків кожної дитини [6, с. 214–215].

Компетентнісний підхід дає змогу уявити професійну компетентність вчителя фізичної культури, що складається з низки компетенцій, які можуть бути об'єктивно спостережені, виміряні й цілеспрямовано сформовані.

Засновуючись на результатах робіт ряду дослідників [7; 8; 9], І. Іваній виділяє такі основні характеристики професійної компетентності вчителя фізичної культури [10, с. 44–46]: особистісно-гуманна орієнтація; здатність до системного бачення педагогічної реальності у сфері фізичної культури й системних дій у професійно-педагогічній ситуації; володіння сучасними педагогічними методиками, пов'язаними з культурою комунікації, взаємодії з інформацією та її передачі учням; здатність до інтеграції вітчизняного, зарубіжного, історичного й сучасного інноваційного фізкультурно-оздоровчого досвіду; креативність в професійній сфері; наявність рефлексивної культури.

Висновки. Становлення професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної культури триває все його свідоме життя, її основа закладається в процесі навчання в закладі вищої освіти, проте її подальший рівень може зростати лише під час проходження практик, здійснення педагогічної (тренерської) діяльності із застосуванням інноваційних технологій.

Структура професійної компетентності вчителя розкривається через педагогічні уміння, навички, теоретичні знання. Але поняття «компетентність» і «компетенція» значно ширші понять знання, вміння, навички, тому що включають спрямованість особистості – ціннісні орієнтації, мотивацію; її здатності відчувати проблеми, долати стереотипи, проявляти проникливість, гнучкість мислення, характер – цілеспрямованість, самостійність, рішучість.

Література:

1. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К, 2003, 45 с.
2. Чорноштан А. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2002. 20 с.
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових систем галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред. В. Д. Шинкарука; уклад. : Я. Я. Боллобаш, К. М. Левківський. К. : МОН України, ПТІЗО, 2008. 24 с.
4. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
6. Пеньковець Д. В. Компоненти професійної компетенції у майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка*. № 125, 2016. С. 212–215.
7. Омеляненко І. О. Теоретичні основи компетентнісного підходу щодо підготовки вчителя фізичної культури. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіональної наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 117–118.
8. Фазлеев Н. Ш. Компетентностно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту. *Теория и практика физической культуры*, 2008. № 12. С. 9–12.
9. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2001. Ч. 1. 272 с.
10. Іваній І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. № 1 (21). Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2013. С. 42–46.

Винник В. Д., кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання

*Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. ПОШУК ШЛЯХІВ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ

Інтенсифікація навчальної (розумової) діяльності та прискорення ритму життя на початку ХХІ сторіччя обумовлює високі вимоги до дієздатності студентів-майбутніх фахівців, які покликані взяти активну участь в організації змін суспільно-економічного життя країни. В зв'язку з цим, особливого значення набуває підвищення рівня їхнього динамічного здоров'я, психофізичних можливостей, від яких певною мірою залежать професійні працездатність, надійність та довголіття. Ці якості особистості фахівця з вищою освітою традиційно формуються і вдосконалюються в студентські роки засобами фізичного виховання [1, с. 1].

У зв'язку з цим останнім часом значно активізувалися дослідження, що присвячені інтенсифікації психофізичної підготовки до праці та життєдіяльності студентів ЗВО, зокрема і тому, що виникло протиріччя між рівнем соціальних вимог і ефективністю фізичного виховання студентів.

Ще однією актуальною проблемою є дискусії і суперечки між фахівцями, урядовцями, керівниками ЗВО щодо основної форми проведення занять з фізичного виховання які тривають і досі; кількості занять з фізичного виховання в ЗВО України, які постійно зменшуються; наявності або відсутності посеместрового заліку з фізичного виховання, а тим часом стан здоров'я і фізичної підготовленості студентів погіршується.

В зв'язку з цим, цікавим, на нашу думку, є дослідження А. В. Домашенка, щодо організаційно-педагогічних засад системи фізичного виховання студентської молоді України [1]. Так, ним було встановлено, що існують певні передумови для розробки нормативної бази та здійснення фізичного виховання студентської молоді в Україні. Серед них [1, с. 4]:

- соціальне замовлення на фізичну готовність до життєдіяльності та продуктивної праці студентів з боку суспільства і держави, яке знайшло відображення в низці державних документів, прийнятих в ХХ і ХХІ століттях;

- низький рівень стану здоров'я та фізичної підготовленості випускників ЗВО, що не відповідає державному замовленню;

- численні наукові результати, що свідчать про широкі неабиякі можливості фізичного виховання щодо формування сучасних висококваліфікованих фахівців.

Дослідження показали недостатню дієвість системи фізичного виховання, що склалася в Україні (напротивагу іншим більш розвинутим країнам), необхідність її реального реформування та відсутність в світі еталонного зразка системи фізичного виховання студентів, на який можна було б орієнтуватися повною мірою в умовах оновлення суспільства.

Для фізичного виховання студентів у вищій школі України, зазначає А. В. Домашенко, характерні [1, с. 4–5]:

- відсутність конкретного соціального замовлення виробництва і працедавців на фізичну готовність випускників і, як наслідок, нерозуміння з боку керівництва ЗВО і студентів доцільності фізичного виховання (ФВ), неефективність керування цим процесом;

- недостатня гуманістична і професійна спрямованість процесу ФВ;
- неефективна теоретична і методична підготовка студентів з питань особистої фізичної культури;

- обмежений арсенал практико-діяльнісних компонентів, що забезпечують сукупність виконання функцій фізичної культури;

- низька дієвість дидактичного наповнення розділів програми ФВ;

– неадекватність форм організації процесу фізичного виховання сучасному менталітету і мотиваційній зрілості студентів;

– відсутність належних дієвих умов для його ефективного функціонування (достатнього кадрового, науково-методичного, медичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення);

– недостатня мотивація студентів до власної фізкультурної освіти та її вдосконалення;

– відсутність науково обґрунтованої моделі подальшого розвитку системи в найближчому і віддаленому майбутньому в країні в цілому.

Конструктивний аналіз функціонування системи фізичного виховання в США та країнах Європи уможливив з'ясування основних аспектів фізичного виховання в освітніх установах, серед яких, зазначають В. Корягін, О. Блавт [2]:

1) широка пропаганда здорового способу життя й розуміння урядом важливості такого соціального фактора, як фізична культура та спорт;

2) належна матеріальна база в освітніх установах для занять фізичною культурою та спортом. Практично всі школи США мають свій стадіон, а також басейни, спортивні зали тощо, що дає змогу учням і студентам займатися фізичною культурою та спортом не тільки в обов'язкових формах занять фізичним вихованням, а й у позанавчальний час;

3) кадрові можливості освітніх установ, що полягають у належному забезпеченні не лише фахівцями фізичного виховання, а й кваліфікованими тренерами з різних видів спорту;

4) наявність моральної й матеріальної мотивації: безкоштовні заняття, забезпеченість спортивною формою, безкоштовними обідами, транспортом;

5) належне медичне забезпечення, що унеможливило допуск хворих дітей і студентів до занять фізичною культурою та спортом і дає змогу оперативно корегувати їхній стан здоров'я.

Таким чином, сформована в США система фізичного виховання відносно дієва. Її дієвість визначається активним ставленням студентів до занять власним фізичним удосконаленням, що стимулюється чітким соціальним замовленням виробництва і ринкових відносин на фізичну підготовленість і надійність молодих фахівців. Проте вона не вирішує повністю завдань підготовки студентів до життєдіяльності та високопродуктивної праці, зазначає А. В. Домашенко [1, с. 5].

У проведеному дослідником експерименті більшість викладачів-експертів визнає, що дидактичне наповнення практичного розділу фізичного виховання теперішній час і в майбутньому мають складати засоби і методи традиційних активно-рухових циклічних та ігрових видів спорту (легка атлетика, плавання, баскетбол, гандбол, волейбол, теніс, футбол). Називаються й інші варіанти дидактичного наповнення:

засоби і методи традиційних видів гімнастики, силових видів спорту, нетрадиційних оздоровчих систем, одноборств [1, с. 7].

Найдієвішою формою фізичного виховання студентів у теперішній час більшість опитаних викладачів (79,8%) вважає обов'язкові навчальні заняття, 14,4% – самостійні, 13,5% – факультативні, 32,7% – за змішані форми.

Важливе значення у відповідях експертів надається методам мотивації студентів до занять з фізичного виховання, що можуть принести очікуваний результат. Так, 52,9% респондентів вважає, що зараз це семестровий залік з дисципліни, 39,4% – відбір для престижної праці з урахуванням рівня фізичної надійності, 26,9% – пропаганда фізичної досконалості, 25,0% – регулярна діагностика, 23,1% – поточна атестація з фізичного виховання, 19,2% – щорічне державне тестування фізичної підготовленості, 18,3% – підсумкова атестація після закінчення ЗВО з видачею паспорту фізичної готовності. З відповідей експертів випливає, що в майбутньому роль таких методів, як семестровий залік, щорічне державне тестування, буде знижуватися, а таких, як відбір для престижної роботи з урахуванням рівня фізичної підготовленості, пропаганда фізичної досконалості, діагностика стану здоров'я, буде підвищуватися [1, с. 9].

Для забезпечення ефективного функціонування системи фізичного виховання студентів у теперішній час 73,1% експертів рекомендують патронат з боку держави, 45,2% – з боку ЗВО, 26,9% – працедавців. Ці ж види патронату рекомендуються в майбутньому. Разом з тим, з відповідей респондентів видно, що патронат з боку держави поступово має послаблюватися, а з боку ЗВО і працедавців – посилюватися [1, с. 10].

Висновки. Погоджуємося з думкою фахівців, що на сьогодні дисципліна «Фізичне виховання» повинна бути обов'язковою для студентів усіх спеціальностей ЗВО України, оскільки недостатня мотивація і слабка матеріально-технічна база більшості з них ще не відповідають якісним і кількісним вимогам для переведення студентів на факультативну, секційну чи самостійну форми занять. Збереження академічних занять з фізичного виховання у ЗВО України дає змогу охопити руховою активністю всю молодь, а отже, позитивно впливати на якість підготовки майбутніх фахівців, виховувати в них високий рівень психофізичних якостей, необхідних у професійній діяльності, зберегти та зміцнити їхнє здоров'я, що допоможе забезпечити студенту успіх і мобільність в дорослому житті. Поряд із цим необхідно розвивати спортивну матеріально-технічну базу закладів вищої освіти України, здійснювати перепідготовку кадрів, розробляти та впроваджувати інноваційні педагогічні технології в навчально-виховний і тренувальний процес із метою збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді; поступово розширювати секційну роботу за

вибором студента, як це запроваджено в розвинутих світових та європейських країнах [3, с. 144].

Література:

1. Домашенко А. В. Організаційно-педагогічні засади системи фізичного виховання студентської молоді України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.02 / Львів. держ. ін-т фіз. культури. Л., 2003. 20 с.
2. Корягін В., Блавт О. Інформаційна інтерпретація устрою фізичного виховання й системи контролю в освітніх установах. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/11642>
3. Олексієнко Я. І., Головатенко О. М., Зуєнко М. І. Проблеми та перспективи навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вищих закладах освіти України в умовах болонського процесу. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Випуск LXXXIV. Том 1. Херсон, 2018. С. 140–145.

Гмітер Г. О., викладач методики музичного виховання

Феньов Я. І., викладач педагогіки

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Дитяча гра – це діяльність дитини в умовній (уявній) ситуації. Мотив такої діяльності полягає у ній самій, тобто, дитина грається не заради якогось зовнішнього результату, ефекту, а тому, що їй хочеться гратися. Як тільки цей мотив змінюється, гра перестає бути грою.

Ігрова діяльність справедливо вважається провідною діяльністю дітей дошкільного віку і спрямована вона на пізнання дитиною навколишнього світу та вирішення провідних завдань дошкільної освіти. Відповідно, майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти необхідно не тільки усвідомлювати об'єктивне розвиваюче значення гри як провідного виду діяльності дитини, а й оволодіти відповідними професійними ігровими компетенціями, які характеризуються глибокою цікавістю до гри і захопленістю нею; вміннями створювати ігровий культурний простір, займати ігрову позицію, динамічно використовувати прийоми ігрового спілкування як головного змісту ігрової взаємодії з дітьми, підтримувати ініціативи вихованців та ін.

Важливе місце в професійній майстерності вихователів закладів дошкільної освіти займає творча діяльність, імпровізація, вміння зацікавити дитину, активізувати її пізнавальні процеси і сприяти творчій діяльності. Безперечно, вихователь відіграє важливу роль в становленні дитячої особистості, творчої і неповторної, а, отже, основною його рисою повинна бути постійна готовність до гри і вміння перетворювати в неї будь-яке серйозне заняття. Здатність зайняти «ігрову позицію», як свідчать численні дослідження, є значущою складовою педагогічної майстерності фахівця. Характерні ознаки такого педагога: яскраво виражений інтерес до ігор дітей; здатність до «ігрової позиції» у взаємодії з вихованцями; акцент на мотивацію дітей до гри, надання переваги непрямим методам взаємодії (за допомогою взятої на себе ролі в грі, лялькового персонажа, почуття гумору, оптимізму; чутливість до настрою дітей, їх реакцій на ігрові дії; емпатія, високий рівень соціально-психологічної спостережливості; акцент в оцінці на поведінку дитини, її успіхи в процесі ігрової діяльності. Саме тому необхідно бути готовим до участі в грі, вміти її організувати і підтримувати непомітно для дитини. Вихователь повинен вміло створювати потрібну атмосферу і настрої під час організації пізнавальної діяльності дітей [2, с. 143].

Важливими завданнями підготовки майбутнього вихователя до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, на думку С. Довбні виступають: формування педагога дошкільного фаху як представника певної культури на основі засвоєння культурних здобутків людства й нації; здатність творчо та оперативно реалізувати у професійній діяльності фахові вміння й навички; формування потреби в самоактуалізації, професійному самовдосконаленні та самоосвіті задля компетентного вирішення навчально-виховних завдань у царині дошкільної освіти. Дослідниця вважає, що готовність до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти становить базис фахової підготовки до педагогічної діяльності і потребує копітких пошуків у створенні цілісної ефективної системи цієї підготовки. Фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійному спрямуванні. Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується в педагогічному процесі, що як відкрита, динамічна та саморозвиваюча система (цілісне утворення) включає в себе такі складові компоненти: – зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійно-кваліфікаційної цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки у відповідності до освітньо-кваліфікаційного рівня); – педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця; – педагогічний – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання; – суб'єкт навчання як активний учасник

навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати в майбутній діяльності [1, с. 213-214].

Вважаємо, що більш розвинутою ігровою діяльністю буде у вихованців тих педагогів, які володіють демократичним стилем спілкування при активному, позитивному ставленні до дітей, ніж у дошкільнят, з якими спілкуються педагоги авторитарного стилю поведінки при негативному ставленні до них. Сформована ігрова позиція педагога істотно підсилює можливості «прийняття» його «граючою дитиною», дозволяє впливати на розвиток гри. Таким чином, при формуванні професійної компетентності, вважаємо за необхідне удосконалити психолого-педагогічну готовність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до супроводу ігрової взаємодії дітей. Постійної уваги потребує також питання формування ціннісного ставлення до ігрової діяльності як у дітей, так і дорослих, які взаємодіють з сучасними дошкільниками. Діяльність фахівців у цьому напрямку, на нашу думку, буде сприяти розвитку дитячої гри, збереженню її чільного місця в просторі дошкільного дитинства.

Література:

1. Довбня С. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку») / С. О. Довбня // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 5 (49). – С. 211-219.
2. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми: Університетська книга, 2010. – 319 с.

Курашова А. М., майстер виробничого навчання

*ДНЗ «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»
м. Хмельницький, Україна*

УРОК ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ЗП(П)ТЮ

*«Розвиток і освіта жодної людини не можуть бути дані
або передбачені. Кожен, хто бажає до цього приєднатися
повинен досягти цього власною діяльністю,
власними силами, власними переживаннями»
А. Дістервег*

Професійна освіта України спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально-активного, морально і фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце в технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки.

Професійна підготовка кваліфікованих робітників повинна ґрунтуватися на таких принципах:

- випереджувальний характер професійної освіти, науки і виробництва, неперервність, фундаменталізація;
- інтеграція професійної освіти, науки та виробництва;
- гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки;
- варіативність, індивідуалізація та диференціація.

Особливості науково-технічного розвитку, які викликали глибокі зміни у сфері виробництва, потребують уточнень у визначені мети структури, форм, методів і засобів навчання.

Протягом останніх років зміни в характері професійного навчання відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій:

- масовий характер освіти;
- значимість як для індивіда, так і для суспільства його запитів і норм;
- орієнтація на активне засвоєння учнями способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- інноваційність навчання.

В умовах постіндустріального суспільства суттєвого значення набуває формування асоціативного типу робітника здатного до самовдосконалення, саморозвитку та творчого вирішення проблем в професійній діяльності. Тому актуальним стає питання впровадження в навчально-виховний процес ПТНЗ сучасних методів навчання, які дозволяють не просто передавати учням знання, професійні навички та

уміння, але й сприяють всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця.

Урок виробничого навчання – це логічно завершена цілісна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує розв'язання єдиного дидактичного завдання всією групою учнів протягом певного часу. Урок виробничого навчання – організаційна форма, яка забезпечує розв'язання єдиного дидактичного завдання всією групою учнів в однакових навчально-виробничих умовах [1, с. 151].

Концепція сучасного уроку базується на особистісно-орієнтованих цінностях освіти, коли ученя є центральною фігурою навчального процесу.

При цьому педагог у більшій мірі виступає в ролі організатора самостійної, активної, пізнавальної діяльності учнів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не лише на контроль знань і умінь, але на проектування, діагностику і коригування дій учнів, щоб вчасно допомогти своїми кваліфікованими діями усунути утруднення в одержанні й застосуванні учнями необхідної інформації.

Саме урок – це місце, де відбуваються самі процеси навчання, виховання і розвитку особистості. Урок – це логічно закінчений, цілісний, обмежений визначеними рамками відрізок навчально-виховного процесу. Водночас – це дзеркало загальної педагогічної культури, майстра виробничого навчання, мірило його інтелектуально-го скарбу, показник його кругозору, ерудиції.

Головне, що сьогодні урок розглядається не тільки як діяльність педагога, іншими словами, як форма навчання, а й як діяльність учня.

Велика роль в організації навчально-виховного процесу відводиться майстру виробничого навчання, адже якість підготовки висококваліфікованих фахівців залежить від його професійного рівня. З урахуванням розвитку технологічних процесів, майстер виробничого навчання повинен знати галузь господарства, мати глибокі знання педагогіки і психології.

Процес навчання – сам урок виробничого навчання – це співпраця учнів з майстром виробничого навчання. Уроки виробничого навчання розрізняють за змістом, місцем у навчальному процесі, цілями і завданнями [2, с. 62].

Підготовка майстра виробничого навчання до уроку починається з визначення місця даного уроку в системі уроків по визначенню теми програми, а також вмінь і навичок, об'єму і змісту навчального матеріалу. Готуючись до навчальних занять майстер виробничого навчання уточнює тему і мету уроку і у відповідності з цим визначає тип і його структуру. Заплановані для виконання на заняттях навчально-виробничі роботи розподіляються між учнями групи з врахуванням раніше вивченого. Доцільно доручати їм такі роботи, які включають ще не освоєні прийоми і операції.

Майстер виробничого навчання готує навчально-матеріальну базу, перевіряє придатність кожного робочого місця для вивчення навчального матеріалу і виконання намічених робіт, забезпечує їх матеріалами, інструментом і технічною документацією. Потім готує своє робоче місце і підбирає, а при необхідності виготовляє наочні посібники, які будуть використані на уроці.

Кожному уроку потрібна відмінна підготовка, сучасні методи, висока якість. А кожному учню потрібні глибокі і міцні знання та вміння – це вимоги сьогодення часу.

В. Сухомлинський сказав, що урок повинен викликати позитивний емоційний настрій і почуття задоволеності роботою. А це можливо в тому випадку, якщо учень в ході уроку засвоює найскладнішу частину навчального матеріалу і його робота об'єктивно оцінюється педагогом.

Література:

1. Іваськів О.Ф., Брик Р.С. На допомогу майстру виробничого навчання. Методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2013. 344 с.
2. Никало Н.Г. та інші. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навчальний посібник. К.: Вища шк., 1992. 382 с.

Лавренюк Н. В., заступник директора з виховної роботи

*ДНЗ «Хмельницький центр
професійно-технічної освіти сфери послуг»
м. Хмельницький, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА «ТЕХНІКА ПОШУКУ РОБОТИ» В ЗП(ПТ)О

В сучасних умовах гарантом успіху кваліфікованих робітників на ринку праці є високий рівень їх професійної компетентності, адаптації до виробництва. Тому на загальнодержавному рівні важливим стратегічним завданням закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП (ПТ)О) є всебічний розвиток здобувачів освіти та їх якісна підготовка. Працевлаштування молоді в умовах конкурентного середовища має особливу вагу як з точки зору економічного зростання нашої держави, так і зменшення соціальної напруги в суспільстві.

Оперативне задоволення попиту ринку у фахівцях, якість їх підготовки значною мірою визначають швидкість освоєння підприємствами новітніх технологій, можливість нарощення обсягів виробництва,

завоювання нових ринків збуту і, як результат, – наповнення державного бюджету та економічний поступ держави [1, с. 3].

Предмет *«Техніка пошуку роботи»* знайомить учнів ЗП (ПТ)О з основними кроками на шляху майбутнього працевлаштування не лише на першу в житті роботу, але й за умови зміни місця праці. Вивчення даного предмета передбачає формування знань учнів з питань ринкових відносин, діловодства, культури поведінки, правознавства, психології тощо. В основі формування конкурентоспроможності випускника лежить вміння побудови стосунків, самопрезентація, особисте фахове становлення, планування та організація професійного зростання, що є невід’ємними на життєвому шляху кожної людини.

Під час вивчення предмета учні набувають знання щодо пошуку джерел робітничих вакансій, набуття конкретних навичок у вирішенні проблем щодо майбутнього працевлаштування, знаходженні і опрацюванні потенційних робітничих місць. Крім того, учні мають можливість ознайомитись зі структурою та основними вимогами до складання резюме, основними правилами співбесіди, якими мають бути професійні та особисті якості сучасного робітника. Також учні мають оволодіти певними навичками. А саме:

- вміти активізувати власні зусилля щодо пошуку роботи;
- набути впевненості в особистих силах, вміти подолати комунікативні та інші психологічні бар’єри;
- оволодіти навичками щодо написання резюме, супровідних листів до роботодавця, оголошення, заяви тощо;
- підготуватися до співбесіди та вміти дотримуватись правил і процедур під час співбесіди;
- відпрацювати техніку ділового спілкування;
- підготувати відповіді на типові запитання під час співбесіди;
- навчитись спілкуватись по телефону.

Тобто, у сучасних умовах необхідно виховати конкурентоспроможну особистість, яка б мала не тільки високий інтелектуальний розвиток, а й ще була б психологічно підготовлена до нашого динамічного сьогодення.

Якщо аналізувати предмет *Техніка пошуку роботи* то спостерігається міжпредметний зв’язок з предметами *«Ділове мовлення»*, *«Українська мова»* та *«Українська література»*, адже мова, як інструмент здобуття знань, як засіб життєдіяльності людини має велике значення для всіх. Оскільки мова не тільки обслуговує сферу духовної культури, а й пов’язана з виробництвом, з його галузями і процесами, із соціальними відносинами. Учні збагачують свій словниковий запас, навчаються їх правильно розуміти і грамотно писати, оформляти ділові папери, грамотно викладати свої думки на письмі, розвивати усне зв’язне мовлення.

Крім того, спостерігається міжпредметний зв’язок з предметами *«Громадянська освіта»* (вивчення нововведень в суспільстві та законів);

«Основи галузевої економіки та підприємництва» (підприємницька діяльність, складання Бізнес плану, управління підприємством, кадровий потенціал тощо); «Професійна етика та психологія» це знання про культуру спілкування та обслуговування, вивчення взаємовідносин у контактній зоні. Крім того учні знайомляться з основами трудового законодавства, вивчають нормативно-правові документи, оволодівають правовими знаннями [2, с. 11].

Під час вивчення Техніки пошуку роботи я постійно піднімаю питання майбутнього працевлаштування та наступні актуальні питання:

- Як це робити?
- Як правильно телефонувати роботодавцю?
- Як поводити себе на співбесіді?
- Куди звертатись за допомогою?

Адже досить гостро стоїть питання міграції Українців, торгівлі людьми. За оцінками Представництва міжнародної організації міграції (МОМ) в Україні понад 230000 українців постраждали від торгівлі людьми, починаючи з 1991 року. Маніпулюючи бажаннями та намірами людей, їх ошукують та експлуатують [3, с. 18].

І тому досить актуально опрацювати рекомендації для громадян України, які виїжджають за кордон.

Розглядаємо усі подробиці:

- Як оформити візу та проїзні документи;
- Як вести переговори про працевлаштування;
- Що для виїзду за кордон з метою легального працевлаштування обов'язково необхідно мати трудову візу;
- Як діяти коли Ви за межами України опинилися в скрутному становищі.

Підсумовуючи вищевикладене можна зробити висновок, що одним з головних завдань ЗП(ПТ)О є підготовка кваліфікованих робітників, конкурентоспроможних на ринку праці, виховання цілеспрямованих, стійких та ерудованих працівників, здатних реалізувати свої знання вміння і навички. Важливо, щоб у виборі фаху домінували бажання молоді людини, а не принципи і уявлення батьків чи сторонніх осіб, які можуть мати лише індивідуальне бачення. Саме власний вибір майбутньої професії матиме вагоме значення у бажанні працевлаштування після отримання кваліфікації у ЗП(ПТ) О.

Література:

1. Буряк І. В. Методичні рекомендації з предмета «Техніка пошуку роботи». м. Львів, 2015. 132 с.
2. Лавренюк Н. В. Техніка пошуку роботи. Навчальний посібник. Хмельницький, 2013. 43 с.
3. Державна служба зайнятості Міністерства праці та соціальної політики України. Закінчив навчання – маєш роботу. ТОВ «КЛІГЗ», 2005. 39 с.

Осичко Т. Л., викладач спецдисциплін циклової комісії спеціальності «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка»

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

МЕТОДИКА ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ КОНТРОЛЬНО-ВИМІРЮВАЛЬНІ ПРИЛАДИ З ОСНОВАМИ МЕТРОЛОГІЇ» У ЗВО І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

Практичне заняття – форма навчального заняття, при якій викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань [1, с. 12]. Практичні заняття проводяться в аудиторіях або навчальних лабораторіях, оснащених необхідними засобами навчання та обчислювальною технікою, а при необхідності – на виробництві. Для більш ефективного оволодіння студентами практичними вміннями і навичками академічна група поділяється на дві підгрупи.

На успішне проведення практичних занять з дисципліни «КВП з основами метрології» впливають такі фактори: якісне складання і наявність інструкційно-технологічної картки, штатного лаборанта, безпосереднє знання викладачем виробничої дільниці, її технологічних особливостей; поєднання традиційних і інноваційних методів викладання з використанням комп'ютерної техніки.

Складанню плану з теми заняття передують організаційно-методична робота з підбору матеріалу, вибору методів і прийомів діяльності викладача, погодження місця для проведенні заняття.

Інструкційно-технологічна карта практичного заняття (ІТК) – це творчість викладача, але в ній можуть відобразитись основні елементи практичного типу заняття. Заздалегідь до практичних занять викладач готує список необхідного обладнання та матеріалів. Практичні заняття, згідно з переліком обладнання та картки методичного забезпечення, готує штатний лаборант або викладач.

Всі матеріали й обладнання повинні бути підібрані до початку заняття згідно з паспортом робочого місця. Виконуючи завдання, студенти не повинні залишати своїх місць, не шукати необхідного.

Готуючись до практичного заняття, викладач повинен передбачити продуктивну частину заняття, тобто його виробничий ефект. Робоче місце повинно мати естетичний вигляд, бути зручним для роботи. На робочому місці в умовах виробництва повинні знаходитись основні правила з техніки безпеки. Викладач повинен передбачити безумовне їх виконання студентами та з'ясувати специфічні вимоги до конкретної

роботи на робочому місці. Особливо ретельно викладач повинен підходити до вирішення питань безпеки під час роботи з електроустаткуванням. Викладач повинен передбачити, щоб студенти зайшли в місце проведення практичного заняття тільки після дзвінка [4, с. 97].

Завершальний інструктаж проводиться після виконання завдання всіма студентами. При цьому викладач аналізує роботу всієї групи, ланок і окремих студентів. Звертає увагу на успіхи чи окремі невдачі, на відхилення від ІТК.

Підсумки роботи студенти оформляють у зошитах для практичних робіт у вигляді письмового звіту, в якому простежується діяльність протягом заняття, підсумки виконання завдання, висновки, даються відповіді на запитання ІТК.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, при якому студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [1, с. 11].

На успішне проведення лабораторних занять з дисципліни «КВП з основами метрології» впливають такі фактори: попередня підготовка студентів до заняття; вільне володіння термінологією та основними технологічними процесами; якісне складання і наявність інструкційно-технологічної картки, штатного лаборанта, безпосереднє знання викладачем виробничої дільниці, її технологічних особливостей; наявність лабораторних стендів та контрольно-вимірювальних приладів; тісний зв'язок з виробництвом, який дозволяє набуті знання і уміння перетворювати в стійкі навички, доведені до автоматизму.

Викладач, який проводить практичні заняття, повинен пам'ятати, що від його методичних, організаторських здібностей та особистих практичних навичок залежить якість знань студентів. До практичних занять викладач повинен готуватися особливо ретельно, продумати всі можливі нюанси.

Високий ступінь самостійності під час виконання студентами завдань – це важливий показник організації практичних занять, але викладач повинен завжди знати, що його присутність необхідна педагогічна вимога.

Залежно від організації та за способом виконання практичні заняття можна розділити на індивідуальні, по ланках та фронтальні.

Індивідуальні виконуються за індивідуальним планом (ІТК), тобто кожен студент одержує своє завдання, яке він повинен виконати незалежно від інших.

Діяльність викладача під час проведення таких практичних полягає в уважному спостереженні за роботою студентів, особливо відстаючих, наданні допомоги в потрібний момент [4, с. 91].

Переваги такого виду організації лабораторних і практичних занять, особливо в умовах виробництва очевидні, але вони мають і свої недоліки.

Перш за все, викладачеві важко керувати всією групою студентів, тому що йому доводиться переключатися з однієї роботи на іншу.

Для роботи студенти розподіляються на декілька ланок. У ланці може бути від двох до п'яти осіб. Під час комплектування ланок враховується студента до самостійного виконання завдання. Ланки не повинні бути постійними, бо це може призвести до виникнення груп різного рівня успішності.

Як правило, в кожній ланці визначається старший ланковий. Це студент, який добре навчається і виявив бажання допомогти своїм товаришам у навчанні. Кожна ланка одержує завдання. Успіх під час виконання завдань залежить від ретельної підготовки, вміння викладача приділити належну увагу кожній ланці. За відповідних переваг роботи з ланками є й недоліки. Незважаючи на те, що студенти в ланки відбираються приблизно з однаковою успішністю та швидкістю мислення, знаходиться лідер, який робить все сам, решта студентів допомагають йому або пасивно спостерігають.

Фронтальна організація практичних занять передбачає виконання ідентичних завдань при повному обладнанні.

Для проведення фронтальних практичних всю роботу поділяють на окремі часини або етапи. Перед початком кожної частини дається конкретне завдання всім студентам, пояснюється хід його виконання. Завдання виконують одночасно всі студенти групи. Якщо лабораторне чи практичне завдання забезпечується інструкційно-технологічними картками, то викладач може пояснити виконання всіх етапів відразу. По закінченні роботи викладач підводить підсумки та разом зі студентами робить висновки.

На практичних заняттях студенти готують різноманітну виробничу документацію, виконують технологічні операції. Вони не тільки закріплюють теоретичний матеріал, а й забувають навичок культури праці, раціонально використовувати робочі місця, економити час, умінь виконання трудових дій.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Найбільш поширені в практиці викладання практичні заняття мають таку структуру:

1. Організаційна частина – перевірка готовності студентської групи до заняття; попередній контроль знань, умінь та навичок студентів; повідомлення цілей заняття; постановка загальної проблеми та її обговорення учасниками заняття; вступний інструктаж і техніки безпеки.

2. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів – обговорення ролі і місця теми в оволодінні навчальним предметом; інформування студентів про систему практичних умінь та навичок, якими вони повинні оволодіти у процесі заняття; стимулювання активності учасників заняття перспективами майбутньої професійної діяльності.

3. Підготовчий етап виконання практичних завдань – надання індивідуальних практичних завдань студентам; інструктаж з техніки безпеки на робочих місцях; роз'яснення вимог до оформлення звіту та порядку його захисту.

4. Самостійна робота студентів по виконанню практичних завдань під керівництвом викладача – виконання теоретичної частини роботи, перевірка теоретичних положень дослідами, експериментуванням, спостереженнями, виконання вправ, креслень, розрахунків, побудова графіків, заповнення таблиць тощо; демонстрація викладачем, майстром виробничого навчання найраціональніших прийомів виконання операцій; виконання виробничо-технологічних операцій, інструктаж з техніки безпеки під час виконання студентами практичних робіт.

5. Заключна частина – роз'яснення викладачем технології завершення практичних робіт, заключний інструктаж з техніки безпеки, приймання звітів, аналіз практичного заняття, оцінки за виконання студентами практичних робіт, надання домашнього завдання.

Ефективність проведення практичного заняття значним чином залежить від його методичного забезпечення. Заздалегідь підготовлена і апробована у навчальному процесі інструкційно-технологічна карта практичного заняття сприяє не тільки дотриманню логіки його проведення, а й якості оволодіння студентами практичними уміннями та навичками.

Література:

1. Наказ Міносвіти Положення «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» № 161 від 02.06.1993.
2. Гончаренко С.У. Методика як наука // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 86-95.
3. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів. – К.: Редакційно-вид. відділ Наукметодцентру агроосвіти, 1999. – 216 с.
4. Організаційно-методична робота з молодими викладачами / А.Г. Заболотна, Н.В. Ільченко Редактор: А.Г. Заболотна. – Ірпінь: Видавничий центр ВП НУ БіП України «ІЕК», – 153 с.

Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ДОКУМЕНТАХ УКРАЇНИ

Розвиток критичного мислення здобувачів освіти стає пріоритетним напрямом системи навчання в Україні. Такий стан закріплений у нормативно-правових документах та концептуальних положеннях. Розглянемо основні документи.

У Законі України «Про освіту» в статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначено мету повної загальної середньої освіти, досягнення якої забезпечується формуванням ключових компетентностей. «Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [1].

В Указі Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року «Про національну доктрину освіти» зазначено лише, що національний характер освіти і національне виховання «має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України» [7]. На жаль, не зовсім зрозуміло, що мається під самостійним мисленням.

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» ми знаходимо поняття «критичне осмислення» в межах знань в описі кваліфікаційних рівнів. Так, 7 рівень визначається як «здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов». Серед знань, якими має володіти фахівець визначено «критичне осмислення теорій і принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання», а серед умінь – «поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички, майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних

спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання [6]. Вдруге «критичне осмислення» зустрічаємо в 8 рівні «здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності та/або у процесі навчання, що передбачає проведення дослідження та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог», необхідні для цього знання «критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань», відповідно, серед умінь – здатність розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності [6].

У Державному стандарті початкової освіти визначення поняття «мислення» зустрічаємо десять разів. Розглянемо, в яких контекстах воно вживається в Держстандарті. Уперше в документі ми зустрічаємо поняття «мислення» у словосполученні «способи мислення», яке входить до загальних та обов'язкових результатів навчання. Далі зустрічаємо поняття «незалежне мислення», яке є ціннісним орієнтиром в реалізації мети початкової освіти: «Реалізація мети початкової освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: ... розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі...» [4]. У пункті 9 знаходимо поняття «критичне та системне мислення» як спільне поняття для всіх ключових компетентностей, зокрема різних освітніх галузей: математичної (п. 13) – «розвиток мислення», природничої (п. 14) – «формування наукового світогляду і критичного мислення», інформаційної (п. 16) – «здатності до використання інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження...», мистецької (п. 19) – «здобувач освіти виявляє ..., асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльності ...» [4].

У документі «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» 2016 р. критичне мислення входить до переліку 24 рис і чеснот, визнаних пріоритетними в системі освіти понад 50 країнами світу, які стали, у свою чергу, основними орієнтирами змісту освіти Нової української школи України [3, с. 14].

Концепція «Нова українська школа» також визначає критичне мислення як вміння, спільне для всіх компетентностей [2].

Заслуговує на особливу увагу Державний стандарт базової і повної загальної освіти, у якому розвиток критичного мислення входить до завдань освітньої галузі в основній школі [5, с. 16], а також входить до завдань різних освітніх галузей: суспільствознавство – «розвиток інтелекту дитини, її критичного та творчого мислення» [там само, с. 6], математики – «розвиток логічного, критичного і творчого мислення учнів» [там само, с. 20]; до суспільствознавчого, технологічного компонентів старшої школи [там само, с. 31].

Отже, аналіз нормативно-правових документів України засвідчує, що одним з найважливіших завдань сучасної освіти є розвиток критичного мислення здобувачів освіти та фахівців освітньої галузі.

Література:

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Концепція «Нова українська школа» URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
4. Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>
5. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/1392-2011-p>
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
7. Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року «Про національну доктрину освіти». URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/2827>.

Ткач Л. В., викладач,
завідувач відділення харчових технологій

*Кам'янець-Подільський коледж харчової промисловості
Національного університету харчових технологій
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ- ТЕХНОЛОГІВ У КОЛЕДЖАХ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Результати педагогічного експерименту щодо практичної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості відображають, що при цілеспрямованій реалізації системи педагогічних умов їх практичної підготовки щодо майбутньої професійної діяльності існують суттєві потенції

можливості формування найважливішої складової їх професійної компетентності – набуття практичних навиків, що є головною методологічною вимогою компетентнісного підходу до їх професійної підготовки.

Проблема професійної підготовки майбутніх техніків-технологів зі спеціальності «Виробництво хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчових концентратів» у коледжах харчової промисловості є предметом дослідження багатьох науковців. Наприклад, це формування професійної компетентності фахівців харчової галузі (Л.М. Крайнюк, Т.А. Лазарева, М.С. Лобур, О.Ф. Мельник; В.О. Потапов, Н.С. Сичевська, Л.М. Янчева та ін.). Значення природничих дисциплін у процесі підготовки фахівців з виробництва харчової продукції частково досліджувалося в наукових доробках О.О. Туриці.

А.В. Литвин наголошує, що педагогічні умови досліджували «В. Андреева, Ю. Бабанський, В. Беліков, В. Биков, Г. Васянович, А. Вербицький, О. Галкіна, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Дьомін, В. Загвязинський, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна, І. Козловська, Б. Купріянов, Н. Михайлова, А. Найн, І. Підласий, П. Сікорський, В. Сластьонін, Н. Стерхова та інші науковці». Навіть мають окремі дисертації, які повністю присвячені виключно дослідженню ролі і місця поняття «організаційно-педагогічні умови» в термінологічному апараті педагогічних наук. Організаційно-методичні основи виробничого навчання, формування практичної складової професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери в умовах виробничої практики досліджують І.І. Блозва, Л.Ю. Усеїнова та ін.

У цілому науковці слушно наголошують, що «педагогічними основами розробки наскрізної програма організації практичної підготовки фахівців в аграрних вищих закладах освіти... є концепція формування фахівців...».

Для вимірювання результатів експерименту використано ціннісно-мотиваційний, когнітивний, управлінський, технологічний, психологічний і суб'єктний критерії, які безпосередньо дають можливість досить повно вимірювати їх практичну здатність до майбутньої професійної діяльності як менеджера виробництва та безпосереднього виконавця.

Зміст *ціннісно-мотиваційного компонента практичної підготовленості* дає можливість визначати ставлення до майбутньої професійної діяльності, а також справжню мотивацію набуття професійної освіти. Цей компонент найважливіший у поряд зі суб'єктивним, оскільки вони у підсумку визначають чи студент стане дійсно суб'єктом професійного буття чи цей вибір професії був випадковим. Відповідно, зміст цього компонента суттєво корелює зі змістом всіх інших компонентів і «вимальовують» справжню їх цінність для студента як майбутнього техника-технолога. Він діагностується за допомогою методик «Мотиви навчальної діяльності студентів» (А.О. Реан, В.А. Якунін), «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т.І. Ільїна), а також

анкетного опитування до і після проведення формувального експерименту. Згідно з результатами діагностування, у них була зафіксована позитивна динаміка відповідних потреб, інтересів, мотивів і цінностей, а цінності були повторно перевірені та підтверджені в психологічному компоненті.

Зміст когнітивного компонента практичної підготовки є важливим у техніків-технологів, оскільки він характеризує їх практичні знання та потенційну когнітивну готовність до практичного навчання. Тут у процесі практичного навчання найголовніше не тільки те, наскільки вони володіють практичними знаннями, а як їх вони можуть використовувати для формування практичних навичок і вмінь як суб'єктів фахової діяльності.

Управлінський компонент є інтегральним, оскільки діагностує практичні управлінські навички та вміння, які необхідні техніку-технологу для реалізації організаційно-управлінської компетенції за посадовим призначенням. Оцінюванню підлягають управлінські навички та вміння як техника-технолога, який потенційно може обіймати управлінську посаду. Відповідно, йому необхідні мотивувальні, організаційні, забезпечувальні, контрольні навички та вміння.

Технологічний компонент є важливим в їх професійній діяльності, зміст якого складають технологічні навички та вміння студентів, які необхідні їм для реалізації в майбутньому своїх посадових компетенцій як кваліфікованому працівнику. Діагностуються такі технологічні навички та вміння:

- щодо технологічних процесів виробництва;
- щодо роботи з технологічним обладнанням;
- щодо дотримання технологічних параметрів у виробництві.

5. Психологічний компонент зумовлений тим фактом, що технік-технолог водночас працює в різних системах – «людина-машина», «людина-знак» і «людина-людина», відповідно він має володіти багатьма і водночас протилежними професійно важливими якостями.

Суб'єктний компонент є інтегральним, оскільки визначає суб'єктну та професійну здатність майбутнього техника-технолога до практичної реалізації посадових компетенцій на виробництві. Важливий аспект у цьому компоненті – це динаміка змін у показниках самоактуалізації студентів, як результат проведення формувального експерименту.

Література:

1. Блозва І. Й. Формування у студентів коледжу професійних вмінь і навичок в процесі вивчення предмета «Сільськогосподарські машини»: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / І.Й. Блозва ; Нац. аграр. ун-т. – К., 2001. – 20 с.
2. Гайдук О. В. Особливості професійної підготовки вчителів фізичного виховання в Німеччині (на прикладі фахових ВНЗ землі

- Баварія) / О. В. Гайдук // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – № 2. – С. 10-16.
3. Дуганець В. І. Виробниче навчання фахівців аграрно-інженерного профілю : навч. посіб. / Віктор Дуганець. – Кам'янець-Подільський: Сисин О.В., 2013. – 356 с.
 4. Іщенко Т. Д. Педагогічні умови організації фахового навчання в системі безперервної освіти агропромислового комплексу : дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Іщенко. – К., 2000. – 277 с.
 5. Кузнецов В. Ф. Методика производственного обучения в сельском профессиональном лицее : Дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. – Тольятти, 1998. – 192 с.
 6. Свистун В. І. Проблеми практичної підготовки фахівців-аграрників до управлінської діяльності // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2007. – Вип. 109. – С. 327-332.
 7. Хоменко М. П. Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів техніко-технологічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хоменко Микола Павлович ; Національний аграрний ун-т. – К., 2005. – 252 с.

Черепехіна О. А., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки

*Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ
м. Дніпро, Україна*

ЩОДО КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Реалії сьогодення стимулюють зміну цільових настанов на професійне навчання фахівців з психології, особливо це стосується тих, хто навчає майбутніх психологів. Освітня парадигма магістерської підготовки викладачів з психологів потребує змін з урахуванням глобалізаційних світових тенденцій до інтеграції та діджиталізації. У таких реаліях освітня система виявилася неготовою до підготовки дійсно високопрофесійних викладачів психології. Можна погодитися з думкою С. Смирнова, що «вищий навчальний заклад слугує не стільки, мабуть, для передачі знань, скільки для розвитку та відтворення спеціального культурного прошарку, найважливішим елементом якого є сам фахівець. Фахівця, як представника певної культури, характеризує не тільки повний набір знань та вмінь, а й певний світогляд, життєві

настанови і цінності, особливості професійної поведінки тощо» [3, с. 150].

Тому актуалізується розробка концептуальних засад розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їх професіоналізму. Проблема формування та розвитку педагогічної компетентності складна і багатоаспектна, на що вказують у своїх роботах В.О. Адольф, С.Г. Вершловський, Т.В. Добудько, Р.Л. Кричевський, Р.С. Гуревич та ін.

Значний інтерес для формування та розвитку педагогічної компетентності викладачів психології в умовах магістратури мають праці Л.Ф. Ващенко, О.І. Введенський, М.І. Жалдак, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоева та ін.

Важливі культурологічні і соціологічні аспекти професійного становлення особистості, професійного виховання і освіти знайшли віддзеркалення в роботах Н.А. Аітова, Ю.А. Бутова, В.С. Грехнева, В.В. Зикова, Н.А. Коваль, Г.А. Комісарової, Н.Б. Крилової, В.Л. Оссовського, Л.Н. Талалової, В.Н. Турченко.

На Україні всі концепції педагогічної психології об'єднує особистісно-зорієнтована парадигма, принципів якої вважаємо за необхідне дотримуватись у дослідженні. Природовідповідність – принцип узгодження виховання із законами розвитку природи і людини; гуманізація – принцип гуманітаризації змісту освіти та врахування дитячого досвіду; культуровідповідність – принцип засвоєння життєвих цінностей конкретної національної та регіональної культури; системність – принцип цілісності вікового особистісного розвитку в конкретному життєвому просторі; диференціація та інтеграція – принцип максимального врахування особливостей різних суб'єктів навчання і виховання та формування цілісних уявлень про навколишню дійсність; творча самодіяльність (успішність, самоорганізація, розвиток інтересів тощо); адаптивність як можливість самостійного розв'язання проблем з допомогою дорослих.

Необхідно також зазначити, що на конкретно-науковому рівні ми керувалися певними підходами, а саме: системним, акмеологічним, компетентнісним, діяльнісно-творчим та аксіологічним.

Системний підхід є особливим тим, що об'єкт дослідження виступає як результат взаємозв'язку властивостей і характеристик об'єкта. У цьому підході обов'язковим є перехід до теоретичного конструювання моделей, які найбільш точно виявлять системну сутність об'єкта. З позицій системного підходу ми досліджуємо педагогічну компетентність, тому що сприймаємо її як цілісне системне явище, в якому пов'язані, динамічні та взаємопрацюючі всі компоненти, і яке найкраще пояснювати через модель. Акмеологічний підхід полягає у вивченні особистості як цілісності її значущих частин. Акмеологічний підхід є узагальнюючим і являє собою сукупність принципів, прийомів і

методів, які дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми та задачі [2].

Якщо говорити про питання педагогічної компетентності в акмеологічному підході, то на думку А.Ф. Фоміних компетентність в психолого-акмеологічних дослідження розглядається на різних рівнях: загальному, особливому та одиничному. Компетентність використовується в якості загальної категорії для характеристики діяльності та особистості, а її спеціальні види, співставлені з категорією особливого, пов'язані з поняттям професійної компетентності. Різноманітні види та компоненти компетентності характеризують категорію одиничного [4].

Сутність акмеологічного підходу у дослідженні педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури полягає у вивченні особистості викладача як цілісної структури, важливими компонентами якої є педагогічна компетентність та професіоналізм.

Компетентнісний підхід дозволяє поглиблено пояснити явище педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах навчання у магістратурі. Поглибленість цього знання проявляється в уточненні структури педагогічної компетентності, виділенні компонентів, критеріїв та показників її сформованості.

Діяльнісний підхід відображає думку, що продуктивне засвоєння знань відбувається у процесі активної діяльності. У нашому дослідженні, погоджуємося з точкою зору С.О. Сисоевої про те, що діяльність є основою творчості і вони обидві спрямовані на активне перетворення навколишнього світу. В контексті педагогічної компетентності, необхідним складником педагогічної діяльності викладача вищої школи вважаємо творчість, адже вона є умовою розвиваючої педагогічної взаємодії.

Аксіологічний підхід пояснює цінності як основу ціле покладання в діяльності людини. З цієї позиції ми розглядаємо навчання у магістратурі майбутніх викладачів психології як процес, спрямований на засвоєння системи цінностей педагога-психолога.

Концепція передбачає не тільки обґрунтування теоретичних положень, але й практичну реалізацію засобів розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології під час фахової магістерської підготовки. Обґрунтовані концептуальні положення можуть біти реалізовані тільки за умови інноваційних змін у системі навчально-виховної роботи, що склалась у сучасних закладах вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх викладачів психології.

Реалізація концептуальної ідеї забезпечується:

- методологічними засадами, до яких належать системний, акмеологічний, компетентнісний, діяльнісно-творчий, аксіологічний підходи;
- теоретичними засадами – системою понять і дефініцій, необхідних для наукового осмислення сутності феномену «педагогічної компетентності викладача психології», мети й завдань процесу

розвитку педагогічної компетентності студентів – майбутніх викладачів психології в умовах спеціально побудованого навчально-виховного процесу у вищій школі як інтегративного явища, системи професійно-етичних норм, знань, умінь і цінностей, які реалізується у процесі набуття професійних знань, вмінь, навичок і компетенцій фахівця – майбутнього викладача психології;

– технологією, яка втілюється через спеціально організований цілісний процес розвитку педагогічної компетентності, що передбачає доповнення традиційних форм підготовки фахівців – майбутніх викладачів психології комплексом сучасних засобів та умов розвитку педагогічної компетентності.

Отже, у формуванні мотивації студентів-психологів до професійного розвитку та саморозвитку, забезпеченні усвідомлення викладачами необхідності розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології під час фахової магістерської підготовки, ствердженні цінності педагогічної компетентності майбутнього фахівця, створенні ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності полягає сутність нашої концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у закладах вищої освіти.

Необхідною є розробка та впровадження нових міждисциплінарних освітніх програм, які відповідатимуть поставленим вимогам. У методичних рекомендаціях для розроблення профілів ступеневих програм включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання зазначено, що однією з умов підписаної нашою країною Болонської декларації є впровадження студентцентрованих, орієнтованих на результат і прозорих програм вищої освіти, які базуються на трьох послідовних циклах: бакалаврському, магістерському та докторському [1].

Отже, провідна ідея концепції полягає в тому, що розвиток педагогічної компетентності як складової професіоналізму викладача вищої школи має стати невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх викладачів-психологів і відбуватись у процесі реалізації науково обгрунтованої міждисциплінарної моделі формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців – психологів в умовах спеціально організованого навчально-виховного середовища у магістратурі.

Література:

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/profesionalizm>
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высш. образов.: от деятельности к личности. – М.: Аспект – Пресс. 1995. – 154 с.

4. Фоминых А.Ф. Развитие акмеологической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Академия государственной службы при Президенте РФ, 2005. – 156 с.

Шама І. П., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

ТЕМПОРАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Процес реформування системи освіти України, зокрема створення Нової української школи, зумовлює необхідність підготовки майбутніх учителів, здатних плідно працювати в нових умовах, здатних швидко орієнтуватись у професійному просторі, ефективно вирішувати педагогічні задачі, постійно вдосконалювати професійні якості, знання та навички. А найголовніше, сучасні вчителі повинні спрямовувати педагогічний вплив на формування унікальної індивідуальності кожного учня, розвиток мислення та інших пізнавальних процесів, формування власної точки зору дитини. Це можливо лише за умови, якщо вчитель сам має яскраву індивідуальність, неповторний індивідуальний стиль професійної діяльності, який починає формуватися в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Дослідженням різних аспектів індивідуального стилю діяльності педагога займались багато науковців, так індивідуальність педагога вивчали: С. Гільманов, О. Заболотська, О. Пехота, Є. Рогов та ін., індивідуально-типологічні характеристики педагога – М. Амінов, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Петрова, змістовно-функційні характеристики, класифікацію стилів педагогічної діяльності обґрунтовано З. Вяткіною, В. Кан-Каликом, А. Марковою, А. Ніконовою. Ураховуючи наукові підходи до стильової проблематики, сутності поняття «стиль професійної діяльності», «індивідуальний стиль педагога» *індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх учителів* визначено як інтегральне особистісне утворення, що визначає індивідуальну стратегію й тактику організації педагогічної діяльності й забезпечує продуктивність й оптимальну реалізацію завдань професійної діяльності. Аналіз наукової літератури дозволив визначити структурні компоненти індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів, які відбивають і процесуальний, і результативний

бік досліджуваного процесу: інваріантне ядро (типологічно зумовлені психологічні особливості особистості майбутнього вчителя); варіативні складники: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Інваріантне ядро індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів – це внутрішньо детерміновані характеристики особистості студента, які майже незмінні в процесі життя і професійної діяльності (тип темпераменту, характерологічні риси, загальні та спеціальні здібності, особливості функційного та емоційного стану людини). У педагогічному словнику Г. Коджаспирової інваріантність розглядається як «властивість об'єкта не змінюватися при зміні умов, у яких він існує» [2, с. 98]. Важливо підкреслити, що усталені психологічні характеристики особистості майбутніх учителів можуть піддаватися корекції, однак цей процес є виключно індивідуальним, відбувається в *індивідуальному хронотопі* «час – простір». Варіативні складники досліджуваного феномену мають потенціал до розвитку, формування, змін під впливом різних чинників. Кожен із цих компонентів розвивається нерівномірно, але зміни кожного з них є умовою розвитку будь-якого іншого.

Важливим принципом формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів визначено *принцип темпоральності*. Темпоральність (від англ. *tempora* – часові особливості) – часова сутність явищ, породжена динамікою їх особливого руху [4, с. 298]. У феноменологічно орієнтованій соціології, а також в психології і культурології поняття темпоральності широко використовується для опису таких динамічних об'єктів, як особистість, соціальна група, клас, суспільство [Там само].

Наукові засади дослідження темпоральності як важливого принципу формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів ґрунтуються на філософських аспектах дослідження темпоральності (О. Болдачов, М. Емірбайер, Е. Міше та ін.), психологічних ідей хронотопу (М. Бахтін, В. Зінченко, О. Ухтомський та ін.), психологічного часу особистості (Є. Головаха, О. Кроник та ін.), психології темпоральності особистості (С. Барбагіна, Т. Хомуленко). Особливо значущими є позиції М. Бахтіна щодо співвідношення простору та часу у розвитку культури в цілому та культури особистості зокрема, позиції В. Зінченка щодо поняття «хронотоп» (від грец. *chronos* – час, *topos* – місце), який позначається як «живий синкретичний простір та час, в якому вони, здавалось б, нероздільні» [1, с. 183]. Важливою є позиція В. Зінченка про те, що хронотоп «поєднує в собі «три кольори часу»: минуле, теперішнє та майбутнє», які водночас існують та розгортаються в реальному та віртуальному просторі [1, с. 185]. Як зауважують Т. Хомуленко та С. Бабатіна темпоральність є психічною властивістю особистості, що визначає усвідомлене ставлення людини до часу, здатність моделювання когнітивної,

емоційно-вольової та поведінкової складових і має регулятивний характер [5]. Нелінійність темпів розвитку як найважливішу характеристику темпоральності в контексті дослідження освітнього простору закладу вищої освіти підкреслює В. Смірнов [3, с. 144].

Темпоральність формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів виявляється в таких ознаках:

- досліджуваний процес необхідно розглядати як процес, що розгортається в часі, включає певну послідовність дій та учинків людини, відбувається в особливому хронотопі освітнього середовища університету. Важливо підкреслити, що час студентства для майбутніх учителів є усвідомленим етапом у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності, тоді як час шкільництва, як правило, розглядається як період накопичення суб'єктивного досвіду шкільного життя, який може як позитивно, так й негативно впливати на формування професійних якостей майбутніх учителів;

- різні форми набуття студентами індивідуального досвіду педагогічної діяльності – педагогічна практика у школі, у закладах позашкільної освіти; волонтерська діяльність; репетиторство тощо – здійснюють суттєвий вплив на індивідуальний стиль діяльності та урізноманітнюють хронологічні рамки його формування;

- для кожного студента властивий індивідуальний темпоритм формування власного стилю діяльності – як навчальної, так й майбутньої професійної;

- нелінійні уповільнення та прискорення у процесі формування стилю професійної діяльності майбутніх учителів зумовлені специфікою індивідуальних якостей (темперамент, характер, особливості пізнавальних процесів тощо);

- наявність в освітньому просторі університету декількох поколінь, яким властиві специфічні уявлення про сутність педагогічної діяльності та її ознаки. Така вікова гетерогенність суттєво впливає на усвідомлення майбутніми учителями цінностей педагогічного досвіду поколінь;

- активна взаємодія майбутніх учителів із освітнім середовищем, яке транслює різні уявлення про місію педагога, особливості його професійної діяльності;

- урахування особливостей часової перспективи у становленні стратегій професійного та соціального саморозвитку та самовдосконалення студентів педагогічних спеціальностей;

- наявність темпоральних протиріч у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності, а саме, протиріччя між: ускладненням вимог до професійної діяльності сучасного педагога та наявним рівнем підготовки до професійної діяльності на кожному з етапів навчання у закладі вищої освіти; рівнем індивідуального стилю професійної діяльності в студентів, які мають більш широкий досвід практичної педагогічної діяльності за рахунок включення у неформальні соціоку-

льтурні практики, та в студентів, які набували відповідний досвід тільки у процесі педагогічної практики згідно навчального плану;

- динамічний характер освітнього середовища закладу вищої освіти в аспекті співвідношення параметрів «час» та «простір». З одного боку синхронність реалізації освітніх завдань згідно відповідних навчальних планів та завдань, з іншого – включення майбутніх учителів у різні соціальні спільноти (навчальна, соціально-політична, мережева) зумовлюють асинхронний характер формування різних аспектів професійної компетентності, в тому числі індивідуального стилю професійної діяльності. Слід враховувати й можливість більш мобільного за часом способу набуття вищої освіти (екстернат).

Таким чином, принцип темпоральності передбачає урахування темпоритмів індивідуального розвитку студентів; взаємозумовленість часових та просторових аспектів особистісного та професійного становлення майбутніх учителів у закладі вищої освіти; урахування уявлень студентів про власні життєві перспективи; вплив соціокультурного середовища конкретного закладу освіти на формування особистості студентів.

Література:

1. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Смирнов В. Про темпоральність освітніх процесів / В. Смирнов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 40. – С. 143-152.
4. Современная западная философия. Словарь / ред. В. Н. Садовский. – М. : Изд. полит. литер., 1991. – 414 с.
5. Хомуленко Т. Б. Психологія темпоральності особистості: віковий аспект : монографія / Т. Б. Хомуленко, С. І. Бабатіна; Херсон. держ. ун-т, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Херсон : Вишемирський В. С., 2014. – 235 с.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасні тенденції європеїзації іншомовної освіти в Україні спрямовані на оновлення цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов у закладах середньої та вищої освіти, що висуває високі вимоги до підготовки учителів іноземних мов нової генерації, професійно готових здійснювати освітній процес в умовах плюрилінгвізму і полілогу культур.

Усі сучасні інноваційні перетворення в українській педагогічній думці з модернізації змісту освіти, характеризуються підвищенням її якості, гуманізацією, формуванням єдиного освітнього простору з країнами Європи, що вимагає формування нової генерації майбутніх учителів. Професійна підготовка вчителя іноземної мови в умовах впровадження ідей нової української школи, що полягають у переході від трансляційної педагогіки до смислової, від авторитаризму до педагогічної кооперації, концептуально переосмислюється, що пов'язано зі зміною методологічних основ освіти в цілому.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти в Україні є кардинальне оновлення профільної середньої освіти. У сучасній реформі освіти особлива увага приділяється проблемі профільного навчання, яке спрямоване на формування і розвиток особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, їх освітніх потреб, здібностей, пізнавальних інтересів, схильностей і обдарувань з орієнтацією на майбутню професію [2]. Якісні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, які викликані запровадженням інновацій профільного навчання старшокласників, ґрунтуються на Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції профільного навчання у старшій школі, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Концепції Нової української школи та на інших нормативно-правових документах. Оновлена профільна освіта визначена у Концепції Нової української школи як процес індивідуального та диференційованого засвоєння знань, основоположними ідеями якого є навчання учнів 10-12-х класів за: інтересами, компетентностями, планами щодо самореалізації [3].

Таким чином, на думку Н. Подлевської, «...профільне навчання слід розглядати, в першу чергу, як: соціально-педагогічну систему, спрямовану на розвиток особистості відповідно до запиту суспільства; діяльність, спрямовану на формування професійного самовизначення

старшокласника відповідно до його нахилів і здібностей; процес, орієнтований на забезпечення умов самореалізації особистості старшокласника та його творчої життєздатності; комплекс заходів, спрямованих на оновлення змісту навчання (новітні досягнення науки і практики освітньої галузі) і управління (відповідно до потреб суспільства)» [4, с. 158].

Профільне навчання має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці, не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації [2].

Майбутній учитель іноземної мови у процесі профільного навчання старшокласників має володіти методикою впровадження особистісно орієнтованого підходу, інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання. Особлива увага викладачів ЗВО у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови має приділятися навчанню студентів самоосвітній діяльності та методиці її формування у старшокласників, що включає виховання таких якостей, як: самостійність, спостережливість, відповідальність, самоорганізація, креативність.

Науковці О. Коваленко, Л. Пашко, Л. Симоненко зазначають, що саме володіння інформаційно-технологічною компетентністю активізує зазначений вид діяльності як студента, майбутнього вчителя, так і учнів, яких він має навчати в майбутньому. Автори акцентують увагу на необхідності врахування тісного взаємозв'язку між ключовими компетентностями та самоосвітніми, як системою здібностей, що забезпечують особистості можливість успішно вирішувати всі життєві завдання, успішно здійснювати життєдіяльність на рівні життєтворчості [6].

Особливістю викладання в профільному класі є також активне застосування вчителем іноземної мови нових інформаційних технологій, комплексного використання технічних засобів навчання з метою створення педагогічних умов для самостійних, пошуково-дослідницьких видів діяльності старшокласників та перенесення акценту на аналітичний компонент навчально-пізнавальної діяльності, формування комунікативної культури і розвиток умінь самостійної роботи. На думку Т. Полонської, профільне навчання, як засіб диференціації та індивідуалізації навчального процесу старшокласників, потребує реалізації майбутнім учителем іноземної мови особистісно орієнтованого підходу, що забезпечить педагогічні умови для побудови кожним старшокласником індивідуальної освітньої траєкторії та розвитку його пізнавальних здібностей [5].

Змістом профільного навчання ІМ є цілеспрямована підготовка старшокласників до подальшого професійного навчання, пов'язаного з використанням ІМ як об'єкта майбутньої спеціальності або як засобу професійної комунікації. Майбутній учитель іноземної мови має чітко усвідомлювати, що профільне навчання старшокласників є не лише поглибленим вивченням навчального предмета, а, перш за все, реалізацією педагогом спеціальної системи заходів, які спрямовують учнів на діяльнісне застосування своїх іншомовних знань і вмінь у майбутній професійній діяльності.

Фундаментальною умовою готовності майбутнього вчителя ІМ до профільного навчання старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі є його психологічна, педагогічна, предметна та технологічна готовність. Психологічна готовність розглядається у наступному контексті: викладання ІМ, на основі діагностики здібностей учнів до вивчення предмета; професійна орієнтація учнів, управління їх пізнавальною діяльністю і орієнтація на рівень майбутньої професійної діяльності, мотивація до вивчення навчального предмета; знання компонентів пізнавальних процесів учнів старших класів та їх вплив на вивчення іноземної мови.

Педагогічна готовність майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників вимагає володіння методиками, зокрема: профільної диференціації змісту предмета; забезпечення наступності між профільним навчанням та професійною підготовкою; реалізації різних форм організації профільного навчання; реалізації інтеграції знань та міжпредметних зв'язків; діяльнісних, інтерактивних, інформаційних і проєктних методів навчання на основі впровадження особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Предметна готовність майбутнього вчителя ІМ до профільного навчання вимагає сформованість фундаментальних знань з навчального предмета та відповідний рівень загальної культури і професійної компетентності.

У контексті ідей нової української школи особливого значення в освітньому процесі старшої школи набуває реалізація педагогом принципу співпраці та рівноправного партнерства, що значно підвищить ефективність освітнього процесу. Технологічне забезпечення професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови корелює з основним методологічним принципом Ради Європи: методи, що використовуються у вивченні, викладанні та дослідженні мов, мають розглядатися з точки зору їх найбільшої ефективності для досягнення цілей, узгоджених із потребами окремих учнів в їх соціальному контексті» [1, с. 141]. Дотримання зазначеного фундаментального принципу базується на комунікативних потребах учнів і використанні засобів і методів, які допоможуть їм задовольняти ці потреби, і які відповідають їх характеристикам.

Отже, оновлена профільна школа потребує вчителя іноземної мови, що здатний генерувати інноваційні ідеї, проявляти професійний інтерес до розробки й реалізації нових навчальних програм, володіти високим інтелектуальним потенціалом та науковою компетентністю, різними методами активізації пізнавальної діяльності старшокласників під час занять; має ґрунтовну методичну підготовку; проводить спільно з учнем пошуково-дослідницьку роботу, зміцнює й розвиває емоційно-мотиваційну сферу старшокласників, забезпечуючи варіативність та особистісну орієнтацію освітнього процесу через послідовне, педагогічно доцільне проектування індивідуальних освітніх програм розвитку особистості; сприяє профільному самовизначенню старшокласників і формуванню здібностей та компетентностей, необхідних для отримання професійної освіти.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д. п. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Концепція профільного навчання у старшій школі : Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/en/v1456729-13>
3. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Подлевська Н. В. Профільне навчання учнів в умовах реалізації Концепції Нової української школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 156–159.
5. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої : метод. рек. К. : Педагогічна думка, 2014. 80 с.
6. Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології / упор. Л. Ф. Пашко, О. П. Коваленко, Л. І. Симоненко. Полтава : ПОІППО, 2008. 196 с.

СЕКЦІЯ 8. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Алмаші-Копин А. В., викладач образотворчого мистецтва
та художньої праці

Білик О. В., викладач методики образотворчого мистецтва

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

ТОЛЕРАНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Розвиток сучасної вітчизняної вищої освіти неможливий без усвідомлення важливої ролі культури і освіти, толерантної взаємодії викладача і студента. Характерні для сьогодення глобалізація, посилення міграційних процесів, активне засвоєння культурних цінностей об'єктивно вимагають зосередження уваги на підготовці закладами вищої освіти педагога нового формату, із сформованим високим рівнем педагогічної культури і толерантності.

Декларація принципів толерантності (підписана 16 листопада 1995 у Парижі 185 державами-членами ЮНЕСКО), визначає толерантність як «повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності». Це найбільш змістовне визначення передбачає терпиме ставлення до інших національностей, рас, кольору шкіри, статі, сексуальної орієнтації, віку, інвалідності, мови, релігії, політичних або інших думок, національного або соціального походжень, власності та ін. [1, с. 34].

Грунтовна характеристика толерантності як філософської категорії представлена В. Лекторським. Науковець розуміє даний феномен таким чином: – «толерантність як байдужість», припускає існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена (релігійні погляди, специфічні цінності різних культур, особливі етнічні вірування і переконання і т. д.); – «толерантність як неможливість взаєморозуміння», обмежує прояв терпимості повагою до іншого, якого разом з тим зрозуміти неможливо і з яким неможливо взаємодіяти; – «толерантність як поблажливість» має на увазі привілейоване у свідомості людини положення своєї власної культури, тому всі інші оцінюються як слабші: їх можна терпіти, але при цьому одночасно і зневажати; – «терпимість як розширення власного досвіду і критичний діалог» дозволяє не тільки

поважати чужу позицію, але й змінювати свою в результаті критичного діалогу [2, с. 50].

Погоджуємося з А. Молчановою, що толерантність – це цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що виявляється у праві всіх громадян бути різними; забезпеченні стійкої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами; повазі до різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів; готовності до розуміння і співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями. Толерантність вважається ознакою високого духовного та інтелектуального розвитку людини, групи, суспільства в цілому [3, с. 36].

Поняття «педагогічна культура» вперше згадується у роботах відомого педагога В. Сухомлинського. Найбільш визначальними рисами учителя він вважав прихильність до дітей, а основою високої педагогічної культури – виховання почуттів учителя. Сухомлинський підкреслює також важливість іншого елементу педагогічної культури – емоційної культури вчителя, яка виявляється в процесі його спілкування з учнем [4, с. 102].

Здійснивши аналіз ряду наукових праць, педагогічну культуру визначаємо як інтегративну якість особистості педагога-професіонала, умову і передумову ефективності педагогічної діяльності, узагальнений показник його професійної компетентності і мету професійного самовдосконалення.

Характеризуючи педагогічну культуру як спосіб життєдіяльності, ми виявляємо в ній толерантність як суттєвий і належний феномен, який ґрунтовно відображає гуманістичну, творчу спрямованість педагогічних методів, стратегію і мету освіти в нашій багатонаціональній державі (хоча дане поняття не зводиться до етнічної характеристики). Педагог, як толерантна особистість, покликаний на основі моральних цінностей створити особливе гуманістичне середовище в освітній системі, яке буде сприяти позитивному вирішенню в ньому конфліктних ситуацій різної етіології (міжособистісні, вікові, національні та ін.), інтегрувати студентів в культуру, сприяти духовному оздоровленню суспільства в цілому.

Виховання і навчання студентської молоді, як людей культури, яке здійснює відповідними методологічними прийомами її носій і транслятор – викладач закладу вищої освіти, як людина культури – це і є, на наш погляд, гармонійною моделлю педагогічної системи, оскільки вона поєднує особистісно орієнтовану освіту, основи толерантної поведінки і глибоко гуманістичні коріння, реалізує мету морального розвитку соціуму.

Література:

1. Декларация принципов толерантности // Век толерантности, 2001. № 1. – С. 62-68.

2. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии, 2002. – № 11. – С. 46–54.
3. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник / А.О. Молчанова. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. – 188 с.
4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения В 5-ти т.: Т. 4. Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – Київ: Рад. шк., 1980. – 670 с.

Олексієнко Я. І., Верещагіна О. П.,
старші викладачі кафедри теорії
і методики фізичного виховання

*Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

На сучасному етапі розвитку фізичного виховання все гостріше постають проблемні питання щодо рухової активності та фізичної підготовленості школярів. Адже низька рухова активність знижує енерговитрати, призводить до недостатньої стимуляції зростання та розвитку в період найбільшої пластичності та схильності до впливу зовнішнього середовища, знижує імунні можливості організму. В результаті спостерігаються низький рівень фізичного розвитку, фізичної підготовленості та функціональних можливостей дітей, які важко відновити в зрілому віці, застосовуючи систематичні тренування [1; 2, с. 125].

Аналіз стану здоров'я дітей показав, що в Україні, незважаючи на позитивну тенденцію, залишаються високими рівні захворюваності і поширеності хвороб. За результатами статистичних даних Міністерства охорони здоров'я України (2014), було з'ясовано, що лише 30% дітей шкільного віку можуть виконати фізичні нормативи без ризику для здоров'я; лише у 18–24% дітей процеси відновлення функціонального стану організму після виконання нормативів відбувається сприятливо. Діти шкільного віку мають незадовільну функціональну пристосованість до фізичних навантажень при недостатній тренуваності та низькому рівні функціонального резерву серця [3]. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, складає від 5 до 25%, відхилення в стані здоров'я має кожен третій першокласник, а до завершення

навчання в школі – кожний другий учень. Майже 90% учнів мають відхилення в стані здоров'я, а понад 50% – незадовільну фізичну підготовку [4]. С. В. Трачук зазначає, що достатній рівень рухової активності оздоровчої спрямованості має кожна п'ята дитина шкільного віку і кожен десятий студент в Україні, що є найнижчим показником в Європі [5].

Основними причинами кризи, як зазначають дослідники, стали: знецінення соціального престижу здоров'я і фізичної культури; високий рівень наркотизації і алкоголізації серед молоді; відсутність престижу здорового способу життя (ЗСЖ); бездуховність; платні послуги в багатьох спортивних секціях; залишковий принцип фінансування; відставання від сучасних вимог усіх ланок підготовки та перепідготовки фізкультурних кадрів; недооцінка в навчальних закладах соціальної, оздоровчої та виховної ролі фізичної культури; поширення насильства в суспільстві; сексуальна розбещеність тощо [6]. Усі ці соціальні умови негативно відбиваються на вихованні дітей, підлітків і молоді, формуванні в них патріотичних почуттів, фізичного та морального здоров'я.

Розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я людини вимагає від загальноосвітньої школи, як найчисельнішої ланки системи освіти, вдосконалення системи фізичного виховання, спрямованого на утвердження здоров'я як основної життєвої цінності особистості. Загалом школа – це унікальне місце з погляду можливостей прищеплення школяру на все подальше життя сталої потреби в фізичній активності, навчання ефективному користуванню засобами фізичної культури. Адже, шкільній фізичній культурі притаманні наступні особливості [7, с. 197–198]: 1) є найбільш ефективним засобом забезпечення усіх дітей різними можливостями для підвищення їхньої майстерності, розвитку інтересу до занять фізичною культурою, набуття знань і поглиблення розуміння цінності знань фізичною культурою протягом життя; 2) допомагає забезпечити гармонійний розвиток особистості; 3) це єдиний шкільний предмет, який цілеспрямовано розвиває рухову діяльність, фізичні якості учнів, удосконалює будову тіла та здоров'я школярів; 4) допомагає дітям на позитивних прикладах розвинути інтерес до рухової діяльності, який з часом буде основою для збереження здоров'я і ЗСЖ; 5) допомагає дітям усвідомити цінність тіла людини взагалі і свого зокрема; 6) розвиває розуміння ролі рухової діяльності в пропаганді ЗСЖ; 7) сприяє зростанню впевненості в собі та самооцінці дітей; 8) сприяє соціальному розвитку в процесі змагальної діяльності, виховуючи в них готовність до перемог і поразок, вчить взаємодії та співпраці; 9) забезпечує необхідний рівень умінь та знань для організації рухової активності, релаксації, проведення дозвілля.

В цьому аспекті роль школи й досі не повністю усвідомлена вітчизняним суспільством. Деякі дослідники зауважують, що проблема мала

б бути визначена інакше – у який спосіб організувати в школі тригодинну рухову активність щоденно, як цього потребує фізіологічний оптимум [8, с. 16–17]. Тоді б власне заняття з фізичної культури не розглядалися б у відриві від інших факторів шкільного середовища, які зумовлюють стан здоров'я школярів та рівень їхньої фізичної підготовленості. Натомість в українській школі мала б панувати ідеологія «школи здоров'я», заснована на тому, що всі обставини екологічного середовища та соціального оточення справляють визначальний вплив на вибір дитиною способу життя. Але поки що така ідеологія відома і поступово декотрі її елементи втілюються у життя приблизно в 12% українських шкіл [9].

Недостатність фізичних навантажень в системі обов'язкових занять у навчальних закладах зумовлює потребу компенсувати дефіцит рухової активності позапрограмною діяльністю, але сподіватися, що ця проблема буде розв'язана за рахунок загальносуспільних культурних традицій не доводиться. Нинішня ментальність, панівний світогляд щодо фізичної активності у вітчизняному соціумі поки що такий, що, серед населення країни загалом не більше 15% тих, чий спосіб життя включає раціональне використання засобів фізичної культури для збереження й зміцнення власного здоров'я. А серед молодого покоління високий рівень поваги до людей, які регулярно займаються фізичними вправами відчують лише 60%, при цьому значна частина тих, хто так думає, своє позитивне ставлення не трансформує в практичні дії; не варто також сподіватися, що проблема розв'яжеться сама по собі, еволюційним шляхом [9].

В той же час дослідженнями науковців доведено, що реальний рівень фахівців з фізичного виховання залишається низьким. Значна частина працюючих вчителів фізкультури мають невисокий рівень знань, педагогічної техніки, вони не вміють самостійно опрацьовувати спеціальну літературу, не володіють уміннями педагогічного аналізу та оцінювання. За результатами досліджень, випускники заочного навчання профільних факультетів мають низький рівень психолого-педагогічної підготовки, а 59% опитаних вчителів семи областей України не можуть самостійно визначати зміст, засоби і форми фізичного виховання [10, с. 5].

На думку Б. М. Шияна, сьогодні суттєвих змін вимагає саме концепція підготовки фахівців з фізичного виховання. Дослідник зазначав, що високий рівень підготовки майбутніх учителів може бути досягнутий за умов: 1) наукового обґрунтування і впровадження в процес їх фахової підготовки теоретико-методичних елементів, орієнтованих на формування фізичної культури школярів; 2) переорієнтації системи фізичного виховання з консервативно-нормативної моделі, на інноваційну педагогічну діяльність; 3) оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичного виховання на основі висвітлення технології планування навчально-виховного процесу з

фізичного виховання. Це, в свою чергу, вимагає значного збагачення професійного арсеналу вчителя, вміння вільно ним користуватися, вдосконалювати його; 4) домінування в навчальному процесі творчих завдань, спрямованих на відтворення практичних дій вчителя в нестандартних ситуаціях тощо [10, с. 7–8].

Аналіз наукових джерел та власний досвід наводять на думку, що зберегти високий рівень здоров'я молоді допоможе впровадження сучасних оздоровчих технологій, орієнтованих на його зміцнення, вибір видів спорту, що культивуються в школі, за інтересами учнів та буде сформоване ціннісне ставлення до фізичної культури. В зв'язку з цим, слід користуватися передовими здобутками в галузі фізичної культури як вітчизняних, так і зарубіжних шкіл.

Література:

1. Ареф'єв В. Г. Здоров'я підлітків і рухова активність. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* : [зб. наук. праць]. Чернігів, 2014. № 118. Т. 3. С. 5–10.
2. Бондаренко І. Г., Бондаренко О. В. Рухова активність школярів Норвегії в системі фізичного виховання. *Наукова праця*. Педагогіка. Випуск 279. Том 291. 2017. С. 125–130. URL: <http://pednauki.chdu.edu.ua/article/view/132460/0>
3. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2014 рік / за ред. О. Квіташвілі ; МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». К., 2015. 460 с.
4. Левандовська Л. Основи та критерії оптимального нормування рухової активності школярів старших класів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наук. праць, 2013. С. 181–185.
5. Трачук С. В. Моделювання режимів рухової активності молодших школярів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.02. К., 2011. 20 с.
6. Терещенко В. Профілактика правопорушень серед дітей і підлітків засобами фізичної культури. *Фізичне виховання в школі*. 2002. № 4.
7. Турчик І., Козіброда Л. Проблеми та тенденції шкільного фізичного виховання за кордоном. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2012. Вип. 3. С. 195–203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2012_3_25
8. Исаев А. А. Если хочешь быть здоров: Сборник. М.: Мол. Гвардия, 1987. 367 с. (Б-ка молодой семьи. Т. 3).
9. Фізична культура як невідмінна складова формування здорового способу життя молоді / О. О. Яременко (кер. авт. кол.),

- О. Д. Дубогай, Р. Я. Левін, Л. В. Буцька. К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2005. Кн. 6. 124 с.
10. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професвіти. К., 1997. 50 с.

Панченко В. В., кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземної філології

Білозерська В. В., студентка II курсу
факультету соціально-педагогічних наук
та іноземної філології

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОЛЕКТИВІ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ВИХОВНИХ ГОДИН ІЗ ЕЛЕМЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У широкому педагогічному сенсі виховання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований вплив колективу, вихователів на учня з метою формування у нього заданих якостей. Здійснюється виховання в освітніх закладах і охоплює весь освітній процес [6, с. 39]. Але для ефективного виховання необхідне чітке розуміння конкретного принципу виховання та гармонійне використання певних методів для досягнення мети. Найцікавішим і водночас найскладнішим, на нашу думку, є принцип виховання особистості у колективі. Особистість завжди розвивається в групі. Колектив – потужний важіль виховання, провідні риси особистості формуються тільки в колективі в процесі спілкування та активної спільної діяльності [4, с. 166].

Виховна сила колективу полягає, в першу чергу, в тому, що він об'єднує всіх своїх членів спільною діяльністю, формує в них кращі риси характеру, необхідні для цілеспрямованої й ефективної спільної діяльності, розкриває суспільну значущість і необхідність цієї діяльності. Значний виховний вплив на членів колективу мають такі соціально-психологічні прояви, як колективний настрій, громадська думка і колективні традиції. Існують основні вимоги цього принципу: висунення перед колективом чітких перспектив, постановка конкретних змістовних завдань; вмиле управління розвитком колективу; забезпечення гармонії взаємин між особистістю і колекти-

вом; створення активу серед вихованців; тісний зв'язок колективу з життям школи та держави [4].

Цей принцип та шляхи його реалізації розглядалися такими відомими психологами, як С. Рубінштейн, В. Франкл. Вони вважали нерозривний зв'язок виховання в колективі з реальним життям необхідною умовою розвитку особистості вихованців. Справжнє розуміння розвитку свідомості та психіки людини, на думку С. Рубінштейна, вимагало їх включення в реальний контекст життя і діяльності людей [2, с. 25]. В. Франкл стверджував: «Людина взагалі є людиною тоді, коли вона як духовна істота виходить за межі свого тілесного і душевного буття» [5, с. 111]. Існування людини в повній мірі набуває сенсу лише в суспільстві.

Ширший вклад стосовно цього принципу і методу зробили педагоги А. Макаренко та В. Сухомлинський. Ще на початку своєї діяльності А. Макаренко стверджував: «Повна відмова від думки, що для хорошої школи потрібні перш за все хороші методи в стінах класу. Для хорошої школи, перш за все, потрібна науково організована система всіх впливів» [1, с. 135]. Справжнє виховання, на його думку, мало здійснюватися шляхом безпосереднього включення дітей і молоді в життя суспільства.

Одним із варіантів такого включення може виступати гра. Високу оцінку грі давав В. Сухомлинський, вважаючи цей вид діяльності одним із шляхів реалізації принципу виховання у колективі. Він писав: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» [3, с. 176–185].

Втілення вищезазначених положень у професійній діяльності є необхідною умовою становлення сучасного педагога, а педагогічна практика під час навчання у закладі вищої педагогічної освіти надає студентам чудово можливість спробувати власні сили і застосувати засвоєні на заняттях теоретичні положення на практиці.

Одним із видів педагогічної практики для студентів, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (Англійська мова), є проведення виховних годин із елементами англійської мови для учнів молодшої та основної школи. Розглянемо приклад реалізації принципу виховання у колективі, який застосовувався на базі 6 класу Харківської загальноосвітньої школи № 74 під час проведення виховних годин з елементами англійської мови.

Протягом перших двох тижнів ми лише спостерігали за проведенням виховних годин класним керівником, вивчаючи індивідуальні особливості учнів, їх сильні та слабкі сторони. За планом виховної роботи на третьому тижні практики ми проводило виховну годину з теми «Тваринний світ», складовою частиною якою стала вікторину з елементами англійської мови. Ефективним методом для реалізації

принципу виховання у колективі є робота учнів у групах по 4–5 чоловік.

Отже, поділ на команди відбувся за фактором успішності учнів класу, щоб всі команди були рівні за розумовими навичками. Завдання було таким: скласти з англійських літер якомога більше слів, також намалювати їх схематично на аркуші паперу й на окремому жовтому папері написати переклад слів. На початку роботи відразу було зрозуміло, що учні обирали завдання, у яких вони можуть досягнути успіху. Тобто кожна група мала конкретні три завдання: складання слів, відображення слів на папері та переклад слів. За допомогою цього методу ми можемо відмітити, що діти достатньо швидко і чітко організують свою діяльність для досягнення спільної мети – перемоги.

Також у груповій роботі ми можемо відзначити важливий момент, що стосується невпевнених або з низьким рівнем знань учнів. Адже можливо такі учні не ідеально засвоюють матеріал, але можуть звернути увагу на деталь, яка їм сподобається. І потім, коли команда буде мати екстремальну ситуацію, у якій необхідно рішуче, логічно і раціонально діяти, то такі діти можуть себе показати з кращого боку й отримати повагу від однокласників і стати більш впевненими у своїх майбутніх діях.

Також цікавим варіантом реалізації принципу виховання у колективі є створення традицій класу. Так, ми запропонували шестикласникам після кожного місяця навчання писати на шматочку паперу свій успіх, тобто чого вони досягли, і кидати цей папірець у коробочку, прикрашену їхніми фотокартками. А потім на перерві або в кінці виховної години діставати по черзі будь-який шматок паперу і вгадувати, хто ж міг таке зробити. Через декілька місяців використання, ми побачили, що діти стали краще розуміти один одного, дізналися багато нового про свої однолітків, привчилися радіти успіхам інших і, відповідно, стосунки у класі стали щирішими і доброзичливішими.

Отже, власний практичний досвід довів, що колектив був, є і буде важливим інструментом реалізації виховних завдань школі, тому що життя кожного проходить в соціальному середовищі, тобто в колективі. Робота в групі показала, що у дітей виховується відповідальність не тільки за своє завдання, але й за роботу усієї команди, вони розуміють необхідність підтримки і допомоги, залежність загального успіху від злагодженої роботи всіх учасників. Також цей метод позитивно впливає на рівень самоорганізації учнів, адже діти чітко усвідомлюють, що досягнення кращих результатів напряму залежить від уміння організувати роботу в команді і правильного розподілу обов'язків між усіма учасниками групи. Групові та командні форми роботи розвивають творчі здібності, приховані можливості та таланти. Створення традицій класу сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок, допомагає знайти друзів за спільними інтересами, об'єднатися з метою

створення спільного творчого проєкту. Таким чином діти усвідомлюють свою талановитість, неповторність, необхідність взаємної підтримки і свою приналежність до єдиного колективу – класу.

Література:

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. / Сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 368 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 649 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : Навч. посібник. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

Стахміч Є. В., учениця 10 класу

*КЗ «Фізико-математична гімназія № 17
Вінницької міської ради»*

Науковий керівник: **Мартинець Л. А.**,
доктор педагогічних наук, доцент

*Донецький національний університет імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ ЕМПАТІЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ»

На сучасному етапі дійсно особливо гостро постало питання про вивчення емпатії та емпатійних почуттів, що виникають як відгук на переживання людей, які знаходяться поруч, дають можливість осмислити необхідність дотримання норм, що регулюють відносини людини з іншими людьми, активно реагувати й усвідомлювати результати своїх вчинків. Від процесу виховання залежить, ким стане особистість в майбутньому.

Виховання (за А. Петровським) – це діяльність з метою передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних

орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності [3].

У навчальному посібнику з педагогіки під поняттям «виховання» процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією об'єктивних і суб'єктивних чинників [1, с. 137].

Людина, як особистість, виховується протягом життя. Це різностороннє виховання і воно має свої визначення. Наприклад, у широкому соціальному значенні виховання – передавання соціального досвіду, накопиченого людством упродовж усієї історії, від старших поколінь молодшим [1, с. 137]. У вузькому соціальному значенні виховання – спрямований вплив на людину суспільних інститутів з метою передати їй певні знання, сформувати необхідні навички і вміння, гідну поведінку, наукові переконання, суспільні цінності, моральні та політичні орієнтири, життєві настанови і перспективи [1, с. 137]. У широкому педагогічному значенні виховання – цілеспрямований, організований і систематичний вплив вихователів, організованого соціального педагогічного середовища з метою сформувати всебічно розвинену особистість [1, с. 138]. Поняття «виховання» в такому разі охоплює весь навчально-виховний процес. У вузькому педагогічному значенні виховання – процес, спрямований на розв'язання конкретних виховних завдань щодо формування, розвитку і професійної підготовки особистості [1, с. 138].

Отже, якщо узагальнити вищевизначене, то *виховання* – це соціально й педагогічно організований процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, де має місце вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних установок, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності.

Термін «емпатія» з'явився в англійському словнику в 1912 р. і був близький поняттю «симпатія». Багато авторів вважають емпатію генетично детермінованою властивістю, посиленою або ослабленою життєвим досвідом індивіда. Як особливі форми емпатії виділяють: співпереживання і співчуття (С. Аш, А. Валлон, Т. Гаврилова, Ф. Олпорт). У психологію термін був введений Е. Тітченером [4].

У сучасній науці пропонуються різні тлумачення терміну емпатія [2]:

- чутливе переживання однією людиною почуттів, уявлень і думок іншої (А. Ауербах, Р. Корсіні);
- розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини, здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним (С. Головін);
- осягання емоційного стану іншої людини шляхом співпереживання (В. Блейхер, І. Крук);
- переживання почуттів, думок або установок іншої людини (Р. Вердербер, К. Вердербер);

- здатність уловлювати й розшифровувати емоції інших людей (Д. Гоулман);
- емоційне проникнення в стан співрозмовника (О. Бодальов);
- здатність людини емоційно відгукуватися на переживання інших людей (А. Реан);
- чинник міжособистісного спілкування, що полегшує комунікацію (Г. Андрєєва);
- пізнавальний процес розуміння внутрішнього світу іншої людини, активна допомога іншій особі (М. Обозов);
- здатність однієї людини відчуті і зрозуміти те, що відчуває інша (К. Ясперс);
- здатність перейматися емоційним станом іншої людини (Т. Гаврилова).

Отже, на основі аналізу наукової літератури з проблеми емпатії можна виокремити такі основні положення щодо розуміння цього особистісного феномену: емпатія належить до структури таких складних морально-етичних понять, як доброта та альтруїзм (С. Рубінштейн); виступає у трьох формах – співчуття, співпереживання і допомоги (І. Бех, Т. Гаврилова); є умовою і результатом повноцінних міжособистісних стосунків (М. Обозов).

Узагальнюючи сутність вищевизначених понять, зазначимо, що, на нашу думку, *емпатія* – це особлива здатність особистості відчувати емоційний стан і внутрішній світ іншої людини, що дає можливість досягати їй взаєморозуміння і гармонізації міжособистісних стосунків.

Отже, узагальнення сутності понять «виховання», «емпатія», дало змогу нам визначити, що **виховання емпатії особистості учня** – це соціально й педагогічно організований процес цілеспрямованого систематичного формування здатності особистості учня відчувати емоційний стан і внутрішній світ іншої людини, що дає можливість досягати взаєморозуміння і гармонізації міжособистісних стосунків.

Література:

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. Д., 2014. 416 с.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. М.: Академія, 2002. 512 с.
4. Федчишена Н. В. Феномен емпатії у психологічних дослідженнях / Н. В. Федчишена. К., 2011. 148 с.

Шапаренко Х. А., кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасній педагогічній науці активно розробляються ідеї унікальності і неповторності кожної дитини. І ці ідеї стосуються не лише здорових людей, а й більшою мірою людей з особливими потребами. Реалізація цілей і завдань української освітньої політики стосовно підготовки людей з особливими освітніми потребами закріплено низкою міжнародних правових актів: Конвенцією по боротьбі з дискримінацією в області освіти, Декларацією про права інвалідів, Конвенцією про права дитини, Делійською декларацією, Саламанкською декларацією, Конвенцією про права людей з інвалідністю та ін. Отже, модернізація системи освіти повинна передбачати переосмислення суспільством свого ставлення до людей з особливими потребами, отримання відповідної освіти, яка дозволить включати їх в активне суспільне життя. Світовий досвід на теренах інклюзивної освіти вказує на те, що найважливішою умовою на шляху реалізації принципів інклюзії є створення спеціальної системи підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку готових до роботи з дітьми з особливими потребами.

Метою статті є визначення основних напрямів формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

У Наказі «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної та дошкільної освіти» основними обов'язками вихователя визначаються: забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ППР; підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби, результати виконання дитиною освітнього плану; участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП; розробка індивідуального освітнього плану в закладі дошкільної освіти; визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ППР; створення належного мікроклімату в колективі; надання інформації батькам про стан засвоєння навчального освітнього плану дитиною з ООП [1].

Виконання вищезазначених обов'язків вимагає теоретико-практичної підготовки майбутніх вихователів до роботи у спеціально створеному

інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Тому перед науково-педагогічними колективами закладів вищої освіти постають завдання формування інклюзивної компетентності студентів-майбутніх педагогів, забезпечення їх інструментарієм і моделями альтернативного навчання, техніками побудови психологічно безпечного й комфортного інклюзивного простору, інноваційними методами роботи з дітьми з особливими потребами.

У контексті нашого дослідження інклюзивну компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ми розглядаємо як інтегративне особистісне новоутворення, що обумовлює здатність педагога здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, із урахуванням особистісних потреб дітей; здатність педагога забезпечує включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище закладу дошкільної освіти, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку.

Інклюзивна компетентність майбутніх педагогів є складовою їх професійної компетентності, що відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей і передбачає наявність мотиваційних, когнітивних, рефлексивних і операційних компетенцій.

Мотиваційні компетенції вихователів дітей дошкільного віку передбачають наявність глибокої особистісної зацікавленості, позитивної спрямованості особистості на здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку і самоствердження, власного добробуту та ін.).

Когнітивні компетенції вихователів дітей дошкільного віку визначаються здатність до педагогічного мислення на основі системи професійно-педагогічних знань, необхідних для організації інклюзивної освіти; наявність досвіду пізнавальної діяльності, здатності до педагогічної імпровізації, творчого перетворення інформації важливої для вирішення теоретичних і практичних завдань інклюзивної освіти.

Рефлексивні компетенції вихователів дітей дошкільного віку проявляються у здатності до аналізу власної навчальної, практичної діяльності, в ході якої здійснюється свідомий контроль її результатів, власних професійних дій, реальних педагогічних ситуацій.

Операційні компетенції вихователів дітей дошкільного віку визначають здатність до виконання конкретно професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) в педагогічному процесі; освоєння способами і досвідом педагогічної діяльності; здійснення інклюзивної освіти; оволодіння прийомами самостійного і мобільного вирішення педагогічних завдань, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

Ефективність формування інклюзивної компетентності вихователів дітей дошкільного віку залежить від забезпечується наступними педагогічними умовами: суб'єктно-особистісними (реалізація освітніх і професійно-особистісних потреб пу процесі навчання; розвиток

творчого досвіду у створенні інклюзивного середовища у закладі дошкільної освіти; прояв активності у виконанні пошуково-дослідницької діяльності у процесі створення інклюзивного освітнього середовища); організаційно-педагогічними (розробка і реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення; розвиток здатності до особистісної рефлексії; побудова освітнього процесу закладу дошкільної освіти в логіці проєктної діяльності; застосування інноваційних освітніх технологій) і ресурсними (моделювання методичного забезпечення процесів особистісного самовдосконалення і розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку).

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами здійснюється за такими напрямками:

1. Науково-методичний, пов'язаний з вивченням проблем інклюзивної освіти, засобів їх вирішення; розробкою програм і науково-методичних матеріалів, спрямованих на підготовку педагогів, що працюють з дітьми з особливими потребами; оновлення змісту і технологій виховання дітей з особливими потребами з урахуванням досвіду інклюзивної освіти інших країн.

2. Діагностичний напрям, що полягає у визначенні якісних і кількісних характеристик освітнього процесу на основі визначених критеріїв і методів дослідження; вивчення практичного досвіду організації інклюзивної освіти, а також готовності педагогів до організації роботи з дітьми з особливими потребами у спеціально створеному інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

3. Моніторинговий напрям, орієнтований на виявлення, аналіз і створення системи інклюзивної освіти, рівня взаємодії державних у станов громадських організацій, спеціалістів і батьків, зацікавлених в розвитку системи інклюзивної освіти, виявлення проблем навчання і виховання, оцінку і визначення ефективності соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами.

4. Технологічний напрям, передбачає розробку і поширення перспективних програм, методик і технологій інклюзивної освіти дітей з особливими, а також програм, методик і технологій підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

5. Практичний напрям, забезпечує консультативну допомогу з питань соціально-педагогічного супроводу і психолого-педагогічної реабілітації суб'єктів освітнього процесу.

Отже, у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти майбутні вихователі дітей дошкільного віку повинні мати можливість набувати спеціальні уміння, пов'язані з оцінкою існуючих психологічних і педагогічних проблем дітей з особливими потребами; плануванням освітнього процесу з урахуванням особливостей інклюзії; застосуванням сучасних методів діагностики готовності до навчання в школі для дітей з особливими освітніми потребами; організацією

освітньо-виховного процесу на основі співпраці між звичайними дітьми і дітьми з особливими потребами, застосування здоров'я-збережувальних технологій; застосуванням сучасних методик і технологій спеціальної освіти; здійсненням вибору методів, прийомів, педагогічних технологій з метою навчання і виховання дітей з освітніми потребами; реалізацією виховної роботи з такими дітьми; розробкою і застосуванням на практиці індивідуальних освітніх маршрутів з урахуванням особистісно орієнтованого і індивідуального підходів до дітей з особливими потребами.

Література:

1. Наказ «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної та дошкільної освіти». URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення 12.05.2017 р.)
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.
3. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк, Н. А. Басараба, С. С. Козловська; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. – Рівне : РОППО, 2014. – 343 с.

СЕКЦІЯ 9. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Білик О. В., викладач методики образотворчого мистецтва

Феньов Я. І., викладач педагогіки

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ

Грунтовні перетворення, що відбуваються в сучасній українській державі вимагають модернізації усієї системи освіти. Надзвичайно важливе місце у цій системі займає дошкільна освіта – найперший щабель у розвитку дітей. Нова освітня парадигма в якості пріоритету розглядає орієнтацію на особистість кожної дитини, на виявлення і розвиток її творчого потенціалу. Вважаємо, що вивчення прогресивних ідей попередників відіграє важливу роль у вирішенні поставленого завдання.

Проблема творчості не є новою для педагогічної теорії і практики. Вже накопичено значний досвід у формуванні творчості у дітей різного віку. У педагогіці можна виділити напрямки розвитку творчості дітей дошкільного віку у різних видах діяльності: музичної (Н. Ветлугіна, О. Радінова та ін.), образотворчої (Є. Фльоріна, Н. Сакуліна, Р. Чумічова та ін.), літературної (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинська, Т. Котик, О. Ушакова та ін.), театральної (Л. Артемова, Н. Водолага та ін.), ігрової (Н. Луцан та ін.), рухової (Н. Полтавцева, Е. Степаненкова та ін.).

Поняття «творчість» функціональне, воно характеризує різні форми взаємовідносин особистості з іншими людьми, суспільством. Форми взаємовідносин чисельні і різноманітні, тому багатоманітними є відтінки творчості і таке багатозначне саме поняття «творчість». Воно виступає як психологічна категорія (відображає індивідуальні особливості людини), як категорія культури, як соціально-історична (відображає умови прояву складності), як онтологічна та естетична категорії.

Творчість як інтегральна якість охоплює усі прояви дитини дошкільного віку і виникає в процесі засвоєння нею досвіду дорослого і реалізації власного досвіду, характеризується рівнем знань і уявлень, рівнем уяви, виконанням дій, прагненням до перетворення, активністю і самостійністю. При цьому більш складні за структурою і змістом риси

творчості припускають сформованість інших рис (наявність знань і способів дій забезпечує вміння прогнозувати, передбачати, бачити предмети в розвитку). Характер і зміст проявів творчості у дошкільника можна розглядати через збагачення інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, поведінкової та інших сфер дитини.

Центральне місце у нашому дослідженні займають наукові доробки Є.Фльоріної, присвячені проблемам дитячої образотворчої творчості. На матеріалі дослідження дитячої творчості дослідниця показала залежність її розвитку від виховання і навчання. Формування дитячої творчості вона характеризує як складний, динамічний процес співіснування і взаємодії різних ступенів розвитку і тенденцій, які діють у єдності і залежать від виховання та навчання. Є.Фльоріна показала роль у дитячій творчості дієвого пізнання дитиною реальності, активного спілкування з навколишнім, пізнавального і емоційного у сприйнятті мистецтва [4, с. 17].

Неоціненний внесок в розробку проблеми творчості внесла Н.Ветлугіна. Вона розглядала творчість у взаємозв'язку з музичним розвитком дітей і довела можливість і необхідність прояву творчих здібностей дошкільниками. Ідеї Н. Ветлугіної базувалися на положенні психолога Б.Теплова про здібності і їх розвиток у дошкільний період життя. Н.Ветлугіна вказувала, що творчі здібності різноманітні за своєю основою. Одні залежать від рівня власне музичного розвитку дітей і кваліфікуються як спеціальні музичні здібності. Інтерес представляють інші здібності, які носять загальний характер, але необхідні для успішного виконання творчих завдань. Ми передбачаємо, що деякі з них можна враховувати у процесі організації перетворювальної діяльності (здатність фантазувати, прагнення знаходити способи, засоби для втілення задуму, підказаного дорослим або знайденого самостійно, здатність надати своїй продукції цікаву форму, витонченість) [1, с. 95].

У центрі педагогічної системи В. Сухомлинського – дитина, її активність, індивідуальність і творчість. Опираючись на сім'ю, освітні установи, громадськість, В. Сухомлинський прагнув інтегрувати їхні зусилля у процесі навчання і виховання дитини. Він вважав, що багато чого залежить від того, хто вів дитину за руку в дитячий садок, що увійшло в її розум і серце з навколишнього світу, – це визначає, якою людиною стане малюк. Орієнтиром для дитини є дорослий. Вивчаючи педагогічну спадщину В. Сухомлинського («Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка» та ін.), відзначаємо різноманітність форм і методів взаємодії з дітьми, їхню гуманну спрямованість і зорієнтованість на піднесення у зростаючій юній людині творчої особистості [3].

Багаторічні дослідження Т. Комарової та її послідовників дозволили сформулювати таке визначення дитячої творчості: «це створення дитиною суб'єктивно (значимого для неї перш за все) нового продукту (малюнка, ліплення, розповіді, казки, пісеньки, гри, придуманої

дитиною) і об'єктивно значимого для суспільства ефекту, одержуваного у вигляді психічного розвитку дитини у процесі творчої діяльності, і результату; придумування до відомого нових, раніше не використовуваних деталей, які по-новому характеризують образ (в малюнку, оповіданні та ін.); придумування свого початку, кінця, нових дій, характеристик героїв тощо; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації (для зображення предметів знайомої форми – на основі засвоєння формоутворюючого руху, узагальнених способів, образів героїв казок; в драматизації – на основі оволодіння мімікою, жестами, варіаціями голосу та ін.); прояв дитиною ініціативи у всьому, придумування різних варіантів зображення, ситуацій, рухів, казок тощо» [2, с. 55].

Отже, формування творчості дітей дошкільного віку – складний процес, який потребує систематичної роботи та ретельної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти. Вважаємо, що вивчення педагогічного досвіду педагогів минулого сприятиме визначенню ефективних форм, методів і засобів сучасного вирішення даної проблеми.

Література:

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. Москва, 1968. – 415 с.
2. Комарова Т.С. Дети в мире творчества / Т.С. Комарова. – Москва: Мнемозина, 1995. – 106 с.
3. Сухомлинський В. Про розвиток творчої особистості школярів: індивідуальний та диференційований підхід. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pandia.ru/text/79/530/42611.php>
4. Флєрина Е.А. Изобразительное творчество в дошкольных учреждениях. Пособие для пед. учебных заведений и пед. техникумов / Е.А. Флєрина. – Москва: Учпедгиз, 1934. – 96 с.

Бойко І. В., студент I курсу магістратури
факультету дошкільної та початкової освіти
Науковий керівник: **Лісовська Т. А.**,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Проблема формування професійних умінь і навичок належить до тих актуальних проблем, котрі виникли у зв'язку з перебудовою національної системи освіти в контексті її демократизації та гуманізації, формування креативної, всебічно розвиненої, компетентної особистості, носія національних, загальнолюдських цінностей.

Удосконалення підготовки педагогічних кадрів перебуває у прямій залежності від орієнтації студентів на професію педагога, а також від організації їх підготовки до майбутньої діяльності. Важливе значення для професійного становлення майбутнього педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності та характер її здійснення. Спеціалісти єдині в думці, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції, якщо самостійно усвідомить сенс життя й невпинно вдосконалюватиме свою свідомість і професійні якості, своє ставлення до світу й самої себе. Незважаючи на різноманіття профілів педагогічної професії, загальне у них одне – підготовка компетентного, який володіє необхідними теоретичними і практичними знаннями, вміннями педагога.

Особливу увагу в теорії та практиці дошкільної освіти сьогодні приділяють проблемі індивідуального підходу до дітей.

Відомо, що «індивідуальний підхід» як принцип навчання і виховання дітей, завжди був присутній у педагогіці, проте його сутність залишається відкритим питанням для подальших наукових досліджень. Означена проблема є складною, подекуди суперечливою і в теоретичному аспекті і в практиці її реалізації. Її досліджували психологи (Б. Ананьєв, Б. Бехтерев, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Мерлін, Б. Теплов); фізіологи (І. Павлов); філософи (Дж. Локк, Г. Спенсер, Р. Штейнер); класики педагогіки (Я. Коменський, М. Монтессорі, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський); сучасні

вчені науковці (А. Богуш, Г. Дикопольська, Я. Ковальчук, Н. Литвина, Т. Степанова, Т. Суржук, к. Щербакова та ін.) (Степанова, 2012: 8).

Індивідуальний підхід як принцип ґрунтується на врахуванні великого спектру індивідуальних особливостей особистості, своєрідності їх поєднань у кожному окремому випадку. Це робить процес індивідуального підходу складним і відповідальним, оскільки пред'являє педагогу конкретні вимоги щодо знань психологічних засад навчання.

С. Гончаренко зазначає, що «індивідуальний підхід» – це одна з форм організації навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності особистостей, рівень розвитку їх здібностей до навчання (Лісовська, 2012: 13–14).

Індивідуальний підхід передбачає побудову всієї системи виховання з урахуванням фізичних і духовних своєрідностей особистості кожної дитини, що зумовлюється деякими природженими відмінностями (тип вищої нервової діяльності тощо) або тими, що виникають внаслідок специфічних умов життя дитини та особливостей її виховання.

Виховання дітей дошкільного віку повинно ґрунтуватися на основі допомоги вияву внутрішніх сил дитини, а не на простій передачі набутих раніше знань. У той же час педагог відповідає за розвиток особистості дитини, керуючи й забезпечуючи його, створюючи умови для вільної діяльності дитини. Ця діяльність задовольняє природні потреби внутрішнього життя дитини (Анішук, 2017).

Реалізація індивідуального підходу значною мірою залежить від особистісних якостей педагога, його власної педагогічної позиції, культурного й освітнього рівня, від його бажання пізнати дитину в її неповторності. Василь Олександрович Сухомлинський зазначає: «Виховання – це, насамперед, людинознавство. Без знання дитини, її розумового розвитку, мислення, інтересів, смаків, здібностей, нахилів – немає виховання» (Бадікова, 2018).

Програма розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» наголошує на «важливості реалізації педагогом індивідуального підходу до розвитку, виховання й навчання дошкільника. Матеріали програми орієнтують на обов'язкове врахування у педагогічному процесі індивідуальної історії життя кожної конкретної дитини (біографії, умов життя родини, кількості в ній дітей, рівня освіти батьків, їхньої етнічної належності, віросповідання тощо) та її індивідуальних особливостей (Кононко, 2019).

В індивідуальному підході до дитини у процесі виховання можна виокремити два аспекти – психологічний і педагогічний. Психологічний аспект полягає у встановленні неповторної своєрідності вихованця, у визначенні його ставлення до оточуючих і себе самого, особливостей суб'єктивного сприйняття зовнішніх впливів і специфіки реагування на них. Педагогічний аспект індивідуального підходу полягає у виборі таких засобів і форм впливу на дітей, які найбільш відповідають їх

психологічним особливостям, психічним станам, настроям у певний момент і завдяки цьому забезпечують оптимальний виховний ефект (Аніщук, 2017).

Необхідність індивідуального підходу зумовлюється тим, що на одні і ті ж засоби та форми виховного впливу кожна дитина реагує по-різному, залежно від своєрідності її розуму, почуттів, волі, темпераменту, характеру, що виникли раніше від того, як складаються її стосунки з однолітками, з вихователем на певному етапі. Ігнорування цього факту знижує ефективність впливів вихователя на вихованця, а іноді й дає небажані наслідки (Максимова, 2016).

Здійснення індивідуального підходу необхідне для всебічного розвитку позитивних якостей і здібностей кожної дитини і для перевиховування, якщо у неї сформувалися негативні якості. Для здійснення індивідуального підходу педагог повинен постійно спостерігати і вивчати дітей у процесі їхньої діяльності, оскільки йому необхідно знати індивідуальні особливості дітей і розуміти причини тих вчинків, які потребують застосування виховних впливів (Степанова, 2012: 21).

Отже, реформування змісту дошкільної освіти, упровадження в практику роботи закладів дошкільної освіти програми розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі», повинні починатися з підготовки педагогів, удосконалення їх професійно значущих якостей, готовності до реалізації індивідуального підходу до дітей і це завдання має вирішуватись у системі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Лише глибоке вивчення й знання особливостей кожної дитини створює умови для успішного врахування всіх особливостей у процесі виховання й навчання. Індивідуальний підхід має позитивний вплив на формування особистості за умови здійснення його в певній послідовності й системі, як безперервний, чітко організований процес. Творче завдання вихователя – відібрати із загального арсеналу засобів ті, які є найбільш дієвими в конкретній ситуації і відповідають індивідуальним особливостям дитини.

Література:

1. Аніщук А.М. Індивідуалізація освітнього процесу в ДНЗ: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». Ніжин. НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 202 с.
2. Василь Сухомлинський [Текст]: наук.праці упоряд. та наук.ред. П.Сікорський, Д.Герцюк. Львів: Бадікова Н.О., 2018. 252 с.
3. Максимова О.О., Федорова М.А. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики. Житомир: ФОП Левковець, 2016. У 2-х ч. Ч. I. 216 с.
4. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О.П. Аксьонова, А.М. Оніщук, Л.В. Артемова; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

5. Степанова Т.М., Лісовська Т.А. Індивідуально-диференційований підхід музичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 256 с.

Волошина І. М., Полигалова К. М., студентки II курсу педагогічного факультету

Кардаш І. М., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Навчання дошкільників рідної мови досліджують сьогодні в декількох напрямках: різноманітні аспекти словникової роботи (І. Луценко, Н. Луцан, Є. Струніна, О. Ушакова); формування граматичної правильності мови (А.Богущ, К. Крутій); розвиток виразності мовлення й мовний етикет (О. Аматыєва, Н. Метелина); навчання діалогічного й монологічного мовлення (Н. Луцан, Г. Чулкова)

Науковці на сторінках педагогічних видань допомагають педагогам-практикам розібратися, як ефективніше оптимізувати мовленнєву роботу та розв'язати визначені завдання за Базовим компонентом дошкільної освіти, в якому акцент зроблено не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовно-мовленнєвої компетенції як одного з ключових критеріїв і водночас вагомої умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості дошкільника

Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури.

Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. Мова виступає «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного.

А. Богуш на допомогу педагогам-практикам та батькам сьогоднішніх дошкільнят дає вичерпну відповідь на те, яким має бути рівень мовленнєвого розвитку 5-річної дитини, характеризує нормативні вимоги мовлення: звукову культуру мовлення, лексичний розвиток, семантичний, морфологічний, синтаксичний, формування граматичної будови [1]. Як зазначає науковець, у 2,6-3 роки дитина розуміє мовлення дорослих про події та явища, яких не було в досвіді дитини, але окремі їх елементи раніше вже сприймалися нею. Висловлює правильно, чітко всі голосні та приголосні звуки, крім шиплячих (ж, ч, ш, щ) та звука р. Зникає загальна пом'якшеність мовлення [2].

Т. Піроженко подає характеристику комунікативно-мовленнєвій генезі дитини, в світлі якої мовлення дитини є «комплексною системоутворювальною характеристикою, яка проявляється через емоційні, когнітивні, лінгвістичні досягнення, які в свою чергу дають змогу відобразити цілісний підхід до оцінки розвитку самої дитини». У статті наголошено на тому, що мовленнєві досягнення дитини відображають досвід міжособистісних стосунків та віддзеркалюють особистісно значущі психологічні феномени: статус дитини у сім'ї та у групі дітей, ставлення доколишніх до дитини та дитини до самої себе. Учена визначила завдання у сфері комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які в свою чергу дають змогу зробити висновки про характер розвивальних впливів та стиль стосунків дорослих із дітьми. Головними завданнями, на думку науковця, є розвиток у дошкільників усіх форм (емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного) та засобів (невербальні, мовні) спілкування, розвиток та диференціація емоцій, що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною та іншими суб'єктами спілкування, формування пізнавальної та дослідницької діяльності, творчого ставлення до різних форм діяльності та спілкування.

За А. Богуш та Н. Гавриш, психічним якісним новоутворенням дітей трьох років є оволодіння ними активним розмовним мовленням, яке продовжує розвиватись і вдосконалюватися на четвертому році життя. У дітей цього віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони досить рано помічають і виправляють мовленнєві огріхи в мовленні інших. Для багатьох дітей характерна загальна пом'якшеність мовлення, пропуск, спотворення і перестановка звуків, складів, їх заміна, порушення звукової структури слова.

У словнику дітей зустрічаються всі частини мови, хоча переважають іменники (до 50%) і дієслова (28-30%), багато ще полегшених слів. У мовленні діти дедалі частіше використовують складнопідрядні та складносурядні речення, легко запам'ятовують і розповідають вірші, казки, передають зміст малюнків.

Четвертий і п'ятий роки – це періоди надзвичайної мовленнєвої активності. До 4,5 років завершується формування граматичної правильності мовлення. Характерною особливістю мовлення дітей

цього віку є нестійкість (у поєднанні з голосним вимовляють звук, у поєднанні з приголосним спотворюють або випускають) і неточність вимови. [3].

Т. Піроженко виділяє такі чинники комунікативно-мовленнєвого розвитку:

- актуалізація особистісних новоутворень: потреб, мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, емпатійних якостей, що опосередковують комунікативну діяльність дитини в процесі її взаємодії з навколишнім світом;

- стиль взаємин педагога з вихованцями. Усунення авторитарного стилю керівництва. Мовний розвиток дітей сприяє зростанню пошани особистості кожної дитини, розвитку її самооцінки.

- формуванню комунікативних ознак, що виявляються в мовній поведінці;

- організація специфічно дитячих видів діяльності, пов'язаних з комунікацією і які забезпечують своєчасний розвиток комунікативно-мовленнєвих досягнень дитини [5].

Організуючи процес ігрової діяльності і розширюючи межі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, не можна забувати, що вся система спілкування та сприймання в дитини-дошкільника має відбуватися у «суб'єкт-суб'єктному» типі відношень. К. Карасьова виділяє цілий ряд чинників, які забезпечують розвиток структурних компонентів мовлення в поєднанні мовленнєвої та ігрової діяльностей, а саме:

- спеціальна організація цих діяльностей, що ґрунтуються на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії його учасників (вихователів і дітей) та на гуманістичному підході;

- система мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєвих та ігрових дій;

- функціональний характер мовленнєвої діяльності та ігрової [4].

Дорослим важливо пам'ятати, що гра як діяльність відображає дійсність шляхом активного її перетворення. У ході самої гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють їх мовленнєву активність і, водночас, спрямовують розвиток гри, у процесі якої в дітей виробляються загальномовленнєві навички: культура слухання, запитування, висловлювання, обґрунтування, доведення, налагодження спілкування.

Отже, своєчасне оволодіння мовленням є першою важливою умовою становлення в дитини повноцінної психіки і подальшого її правильного розвитку. Розуміння мовлення оточуючих і особисте активне мовлення супроводжує усі види діяльності дитини. Від рівня розвитку мовлення дитини залежить успішність забезпечення цілей її комунікації з іншими учасниками взаємодії. Також, мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в

період дошкільного дитинства. Оволодіння мовленням як засобом пізнання та способом спілкування в суспільстві є найвагомим досягненням дошкільного дитинства.

Література:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини // Дошкільне виховання, 2013. № 7. С. 6-10.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
4. Карасьова К. В. Ігровий простір дитини. К. : Шк.світ. 2011. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
5. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

Кардаш І. М., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Школа як інститут соціалізації висуває серйозні вимоги до учнів уже з перших днів, при цьому додатковою складністю для дитини є зміна соціального статусу, соціального середовища, виду і характеру діяльності та індивідуальної готовності до цієї ситуації. У результаті утруднюється входження молодшого школяра у навчальну діяльність, що виступає необхідною умовою розвитку особистості дитини.

Готовність до шкільного навчання включає формування всіх типів компетенцій, чільне місце серед яких посідає комунікативна. Її сформованість впливає на соціалізацію дитини, сприйняття довкілля, розвиток словникового запасу, бажання вчитися, здатність до взаємодії з іншими. Проблема комунікативної готовності до школи стала особливо затребувана суспільством сьогодні, коли до особистості випускника закладу дошкільної освіти висуваються більш високі вимоги як до особистості майбутнього учня Нової української школи.

Одна з основних претензій, які пред'являє школа до якості підготовки дитини в закладах дошкільної освіти, полягає в нездатності учня комунікативно адекватно організувати свою навчальну діяльність. Фактично, особистість, комунікативно готова до подальшої соціалізації, система дошкільної освіти, що реально існує, не створює.

Проблему комунікації дітей дошкільного віку досліджували такі науковці, як А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Леонтєв, М. Лісіна, Т. Маркова, В. Петровський, Т. Піроженко, А. Рузька, О. Смирнова, О. Ушакова та ін. На думку А. Богуш, «мовленнево-комунікативна підготовка дітей до школи – особлива підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь» [2, с. 26]. Науковець під комунікативною готовністю розуміє комплексне застосування дитиною мовних і немовних (міміка, жести, рухи) засобів з метою комунікації; вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, вміння приймати і вирішувати самостійно мовленнєве завдання [2, с. 26]. Погоджуємось з думкою О. Поліщук, І. Коновальчук, що комунікативна готовність дитини до школи являє собою цілісне складне утворення, що складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового. Когнітивні складові у становленні комунікативної готовності відображають можливості дитини: до навчання, спілкування, спостерігаючи за поведінкою оточуючих, наслідуючи їх; сприйняття думки іншої людини під час певної діяльності, передбачаючи ймовірні її дії та прогнозуючи можливі проблеми в міжособистісних стосунках; усвідомлення ціннісної-сміслової сторони спілкування, розуміння якостей, емоцій і почуттів, що сприяють чи перешкоджають взаємовідносинам; критичного, усвідомленого сприйняття інформації в різноманітних ситуаціях. Емоційні компоненти комунікативної готовності дитини представляють: відчуття психологічно сприятливого або несприятливого, комфортного або дискомфортного спілкування; емоційний відгук та співпереживання до іншої людини під час безпосередньої взаємодії; реагування на почуття і дії оточуючих, здатність до емпатії; ідентифікація себе серед інших; адекватне сприйняття партнера, вміння емоційно співчувати та підтримувати; саморефлексія дитини та емоційна стабільність під час міжособистісного спілкування; створення і підтримання позитивного емоційного настрою із співбесідником, вміння не лише реагувати на зміну стану партнера, його дій та емоцій, але й передбачати їх. У поведінковому компоненті комунікативної готовності дитини О. Поліщук, І. Коновальчук визначають: мету

комунікації, ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, продуктивну співпрацю з різними партнерами у групі та команді, виконуючи різні ролі в суспільстві; зрозуміле висвітлення своїх думок, ініціативність, адекватність у спілкуванні; прогнозування можливих результатів комунікативної діяльності, контроль та оцінку [2].

В аспекті досліджуваної проблеми важливою є думка Т. Піроженко, яка наголошує на тому, що саме комунікативна діяльність визначає розвиток мовлення [3, с. 33], а повноцінному розвитку особистості сприяє спілкування, яке здійснюється на основі діалогу, і забезпечує комунікацію, взаємодію [3, с. 37]. Учена розглядає комунікативний розвиток дітей за трьома рівнями: комунікативний, комунікативно-лінгвістичний і особистісний рівні. Комунікативний рівень (поведінка) передбачає спрямованість на партнера, настанова на відповідну реакцію; різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контактостановлювальних засобів взаємодії. Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість): розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану дійових осіб (знання слів, що характеризують емоційний стан людини); розуміння дитиною характеру персонажів та дійових осіб (знання слів, що характеризують риси, якості особистості); словникове багатство (різноманітність і точність вживання лексики, що відповідає ситуації спілкування); граматична правильність, відмінювання та узгодження слів у фрази згідно з мовними нормами; фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу). Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції і самовираження в мовленнєвому спілкуванні) передбачає довільність мовлення: прагнення до розгортання, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення; управління мовленням, умінням його змінити у разі потреби; характер тексту (репродуктивний або творчий).

Комунікативна підготовка охоплює весь період перебування дітей у закладах дошкільної освіти й орієнтується на Базовий компонент дошкільної освіти, в якому зокрема в освітній лінії «Мовлення дитини» визначено сутність комунікативної компетенції. Зауважимо, що кінцевий показник комунікативно-мовленнєвого розвитку висвітлено і в таких освітніх лініях, як «Дитина в соціумі» (при зустрічі впізнає знайомих, із власної ініціативи чи у відповідь на звернення виявляє готовність і здатність доброзичливо спілкуватись з ними) [1, с. 10], «Дитина у світі культури» (елементарно аналізує засоби художньої виразності, яскравість образу пов'язує із звуками, ритмами, динамікою, темпами, рухами, мімікою, жестами, римами, монологами, діалогами, цілісно відтворює зміст поетичного та прозового твору, вирізняє зачин, основну частину, кінцівку, повтори у казці, оповіданні. Уміє декламувати вірші напам'ять, переказувати українські народні казки, застосовувати усну народну творчість в іграх, інсценуваннях, розвагах, фольклорних святах. Вдається до римування, словотворчості, гуманних

змін і продовження казки, оповідання, виявляє навички образного мовлення. Виявляє творчу активність, інтерес до улюблених літературних творів, самостійно інтегрує в них елементи інших мистецьких діяльностей, що складає зміст літературної компетенції. Володіє комунікативними навичками спілкування з приводу змісту і краси твору, його засобів) [1, с. 14-15].

Отже, комунікативна готовність сформована в повному обсязі, якщо дитина здатна встановлювати дружні стосунки і спілкуватись з однолітками, встановлювати контакт з дорослим, здійснювати навчальну діяльність.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocchnij.pdf>
2. Богуш А. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 307 с.
3. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника; науково-методичний посібник. К. : Київ, Грайлик, 1999. 40 с.
4. Поліщук О. В., Коновальчук І. І. Формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі // Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в закладах дошкільної освіти: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, доц. Л. С. Пісоцької, Л. А. Машкіної та ін. Хмельницький : ХГПА, 2018. С. 111–115.

Лаврова Є. О., студентка III курсу
педагогічного факультету

Бухнієва О. А., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, Одеська область, Україна*

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі суспільного розвитку спостерігається значний інтерес до досліджень в галузі культури. Вчені пояснюють цей факт тим, що в суспільній свідомості відбулися серйозні зміни: час змін

загострило соціальні, національні суперечності, змусило багатьох дослідників звернутися до проблем формування духовної культури, виховання молодого покоління в світлі моральних і естетичних цінностей, вивчення історичної спадщини минулих епох. Музично-естетичне виховання – це цілеспрямований, систематичний процес впливу на особистість дитини з метою розвитку у нього здатності бачити красу навколишнього світу, мистецтва і створювати її.

Таким чином, залучаючи школяра до багатого досвіду людства, можна виховати високоморальну, виховану, різнобічно розвинену сучасну людину. Процес музично-естетичного виховання носить соціальний характер і полягає в тому, що в сучасних умовах саме через мистецтво відбувається, в основному, передача духовного досвіду людства, емоційно-ціннісного ставлення до життя, що сприяє відновленню порушених зв'язків між поколіннями. Важлива роль музично-естетичного виховання полягає в тому, що з його допомогою створюється та підтримується гармонія духовного світу особистості [1, с. 75].

Музично-естетична культура – складова частина загальнолюдської культури, яка концентрує у собі досягнення багатьох галузей знання, цінний історичний, філософський, моральний та художній досвід народу. Її сутність, специфічні ознаки розкриваються в працях В. Медушевського, Є. Назайкинського, І. Немкиної, Р. Кельчарової. Психологічні аспекти розвитку та формування музично-естетичної культури школярів розглядалися в дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтєва, Г. Тарасова та інших фахівців. Увага психологів для дослідження цієї проблеми спрямована, передусім, на дослідження внутрішніх механізмів цього процесу. Дедалі частіше предметом дослідження учених стає розвиток музично-естетичної культури у мінливій соціокультурній ситуації.

З позиції розвитку музично-естетичної культури у взаємодії з загальною культурою розглядають у своїх працях М. Коган, К. Тищенко, Ю. Лукін та інші. Одні дослідники представляють музично-естетичну культуру як «підсистему» духовної культури особистості. Інші – як шар, що знаходиться у діяльнісній структурі між матеріальним і духовним шаром.

Міждисциплінарний підхід до дослідження розвитку музично-естетичної культури школярів передбачає вивчення і взаємодію даного феномена у всіх його зв'язках. Безпосередньо музично-естетичній культурі школярів присвячені праці Р. Тельчаровой, В. Цукермана та інших фахівців.

Музично-естетичне виховання має на увазі актуалізацію процесу сходження особистості до культури на основі освоєння цінностей музично-прекрасного, передбачає формування і розвиток ціннісного ставлення до явищ навколишнього світу на основі засвоєння цінностей музики, її світоглядного, естетичного та етичного змісту. Своєрідність

музично-естетичного виховання полягає в тому, що воно сприяє творчій самореалізації, саморозвитку і самопізнання особистості, виступаючи особливою формою «музичної» соціалізації людини [2, с. 17].

Музично-естетичне виховання – це формування, перш за все, емоційної сфери сприйняття дійсності, естетичного погляду на навколишню дійсність. Головним тут є залучення і виховання до сприйняття пропонованого музичного матеріалу. Дітям з раннього віку притаманне прагнення до всього доброго і прекрасного, і саме тому в естетичному вихованні дитини важливо застосовувати музичне мистецтво. Музичні твори мають величезний психологічний вплив, що може пробуджувати в людині позитивні емоції, а в подальшому може зіграти роль в розвитку творчого смаку, розуміння і сприйняття культури, формуванні інтелекту і моральності особистості.

Виховання музично-естетичної культури школярів відбувається одночасно з розвитком у них музичних здібностей, які, в свою чергу, розвиваються в музичній діяльності. Чим вона активніше і різноманітніше, тим ефективніше протікає процес музичного розвитку і, отже, успішніше досягається мета музичного виховання.

Музично-естетичне виховання має безліч позитивних якостей, які допомагають розвинутися не тільки індивідуальним творчим здібностям, а й світогляду дитини в цілому, що в свою чергу навчає вмінню правильно оцінити і побачити в усьому духовно-моральне начало.

Творчість дітей базується на яскравих музичних враженнях. Слухаючи музику, дитина завжди чує не тільки те, що в ній самій міститься, що закладено в ній композитором (і, звичайно, виконавцем), а й те, що під її впливом народжується в його душі, в його свідомості, тобто те, що створює вже його власна творча уява. Так прослуханий твір народжує в ньому складний сплав об'єктивного змісту музики і суб'єктивного її сприйняття. До творчості композитора і до творчості виконавця приєднується творчість слухача [3, с. 35].

Здійснюючи музично-естетичне виховання та формування музично-естетичної культури учнів, вчителю необхідно постійно мати на увазі те, що повнота музичного сприйняття, особливо молодших школярів, в більшій мірі залежить від їх психологічного стану і загального настрою.

Покладаючись на сформовану практику музично-виховної роботи, зазвичай виділяють такі структурні компоненти музично-естетичного виховання, як:

- 1) музична освіта, яка закладає теоретичні і ціннісні основи музично-естетичної культури особистості;
- 2) художнє виховання в його освітньо-теоретичному та художньо-практичному вираженні, яке формує художню культуру особистості в єдності навичок, знань, ціннісних орієнтацій, смаків;
- 3) музично-естетична самоосвіта і самовиховання, орієнтовані на самовдосконалення особистості.

Музично-естетичне виховання в світлі концепції його системного розуміння має певну структуру. У неї входять специфічні завдання формування тих чи інших сторін особистості і відповідні цим завданням засоби і форми виховання. Специфічні методи музично-естетичного виховання – це своєрідне переломлення загальних методів виховання до вирішення його завдань.

Всі ці компоненти системи музично-естетичного виховання органічно пов'язані між собою. Вони зумовлюють зміст цього аспекту виховного процесу, види діяльності, в яких цей зміст в найбільшій мірі реалізується. Це задає і методи естетичного виховання як певне поєднання діяльності вихователів і вихованців, які мають найбільші можливості для їх вирішення.

Завдання музично-естетичного виховання молодших школярів включають: -формування системи музично-естетичних уявлень, поглядів, переконань; розвиток прагнення, готовність і вміння вносити елементи прекрасного в життя; розширення художнього кругозору; естетичне виховання дітей, розвиток художнього смаку; одночасне формування світогляду. У цьому необхідно допомагати дітям пізнавати навколишній світ, розвивати їх спостережливість, привчати логічно мислити, усвідомлювати бачене [4, с. 18].

До методів музично-естетичного виховання можна віднести такі, як:

- демонстрація, показ або виконання художніх творів. Поzza прямих контактів з мистецтвом, звукового або зорового його сприйняття важко розраховувати на успіх музично-естетичного виховання. Тому треба прагнути до того, щоб максимально розширити сферу безпосереднього спілкування дітей з явищами мистецтва;

- аналіз роботи, розбір і оцінка художніх творів. Естетичний смак не зводиться до здатності знаходити задоволення від творів мистецтв. Необхідно виховання системи оцінок і обґрунтованих музично-естетичних суджень.

- повідомлення мистецтвознавчих знань. Учні повинні отримати певний запас відомостей, що характеризують виразні засоби, історію і теорію різних видів мистецтв;

- організація творчої та виконавської діяльності учнів. Вправляючись у різноманітних формах музично-естетичної діяльності, учні розвивають творчі здібності, вміння та навички для самостійного відтворення предметів і явищ дійсності засобами мистецтва [1, с. 108].

Педагогічна думка крок за кроком неухильно йде вперед – кожне десятиріччя приносить нові концепції, більш глибоке розуміння цілей і завдань, нові проекти і програми навчального та виховного процесів. Накопичується практичний досвід, вдосконалюється наукове, організаційне та методичне забезпечення робіт з музично-естетичного виховання. А разом з тим уточнюється його соціальне та загальнокультурне значення, виявляються соціально-культурні потреби суспільства в художньо-естетичному, зокрема музично-естетичному вихованні.

У XXI столітті спостерігається процес інтернаціоналізації та міжнародної інтеграції педагогічних систем. Це відбувається у сфері спільних підходів до розвитку особистості, системи, методів, засобів і форм навчання, пріоритетних домінуючих цінностей і напрямків виховання та навчання, у тенденціях реформування освіти, створення спільних проєктів.

Література:

1. Миропольська Н., Ничкало С. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання. Навч. посібник. Київ : Видавництво «Богдан», 2006. 240 с.
2. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя / Под ред. Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, М.С. Кагана и др. М., 1991.
3. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Київ : Нова книга, 2002. С. 32-38.
4. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. Киев : Радянська школа, 1976. 317 с.

Лісовська Т. А., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Лещенко І. С., студентка магістратури
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одним із важливих принципів сучасної освіти є оптимізація навчання через застосування новітніх освітніх психолого-педагогічних технологій і, зокрема мнемотехніки як одного із найефективніших методів засвоєння інформації та інформаційного перенасичення. Мнемотехніка належить до здоров'язберезувальної технології, котра спроможна забезпечувати оптимізацію розумової діяльності в умовах сучасної освіти.

«Мнемотехніка» і «Мнемоніка» – техніка запам'ятовування. Вони походять від грецького «mnemōnikon» (на ім'я давньогрецької богині пам'яті Мнемозіни – матері дев'яти муз) – мистецтво запам'ятовування) (Зіганов, 2004). Мнемотехніка (мнемоніка) – технологія розвитку пам'яті,

що забезпечує ефективне запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, збільшує обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій, використовує природні механізми пам'яті мозку. Вважається, що це слово придумав Піфагор Самоський (6 століття до н. е.). Перші роботи з мнемотехніки датуються приблизно 86-82 рр. до н. е., і належать перу Цицерона і Квінтіліана.

У XVI ст. завдяки викладачу Кембриджського університету Петру Рамусу відокремилася педагогічна мнемотехніка. А між тим найпростіші прийоми запам'ятовування, що спираються на ті ж принципи, що й класична мнемотехнічна система, ми можемо з користю застосовувати й сьогодні – як допоміжний засіб у корекційно-розвивальній роботі, що дозволяє дітям ефективніше сприймати й обробляти зорову інформацію, перекодувати, зберігати і відтворювати її відповідно до поставлених завдань (Шикун, 2014).

Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти чітко визначили, що в умовах оновлення суспільства, відродження національної культури важливо орієнтуватися на творчий розвиток особистості, який є світоглядною засадою сучасної освіти.

У Новій редакції Базового компонента дошкільної освіти мовленнєвий розвиток виокремлено в самостійний напрямок. Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовленням у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. Мова виступає «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного. Дитина має збалансований словниковий запас із різних освітніх ліній: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довіллі», «Гра дитини», «Дитина у світі культури», «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі»; передбачає добирання найбільш точних слів відповідно до ситуації мовлення; називає ознаки, якості, властивості предметів, явища, події; вживає слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки; володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей (Базовий документ дошкільної освіти, 2012).

Наші діти сьогодні перенасичені інформацією, тож варто освітній процес організувати так, щоб він проходив для дошкільнят цікаво та невимушено. На думку вчених (С. Рубінштейн, А. Леушина та ін.) існують декілька факторів, що полегшують процес становлення мовлення в дітей дошкільного віку. Один із таких факторів (С. Рубінштейн, А. Леушина, Д. Ельконін та ін.) – це наочність.

Другий – створення плану висловлювання, на значущість якого неодноразово вказував відомий психолог Л. Виготський (Виготський, 2002: 10). Він відзначав важливість послідовного розміщення в попередніх схемах усіх конкретних елементів висловлювання.

К. Ушинський писав: «Учить дитину яким-небудь невідомим їй п'яти словам – вона буде довго й марно мучитися, але зв'яжіть двадцять таких слів із картинками – і вона засвоїть на льоту» (Ушинський, 1955).

Кожна дитина – це маленький всесвіт, і пізнати його може той, хто вміє разом із малюком розділити його прикросі й тривоги, радощі та успіхи, є порадником і провідником, близькою людиною, яка завжди поруч, завжди допоможе, все пояснить, зрозуміє. Тож, на нашу думку, одним з ефективних, цікавих, пізнавальних прийомів розвитку мовлення дітей дошкільного віку є саме мнемотехніка. Адже в цьому віці в дітей переважає наочно-образна пам'ять. Найчастіше запам'ятовування відбувається мимоволі, просто тому, що якийсь предмет або явище потрапили в поле зору дитини. Мнемотехніка для дошкільнят якраз допомагає спростити процес запам'ятовування, розвинути асоціативне мислення і уяву, підвищити уважність. Метод мнемотехніки запроваджують у закладах дошкільної освіти для полегшення засвоєння інформації дітьми. Метою є вчення дітей описувати та порівнювати предмети за допомогою символів, вправляти дітей у складанні речень за схемами, розуміти значення символів і за їх допомогою розгадувати загадки, учити колективно складати казки та запам'ятовувати римований текст і збагатити їх словник (Полянська, 2010). Використання мнемотехніки дозволяє вирішити завдання на розвиток: пізнавальних здібностей, основних психічних процесів, англійської мови – монологічної та діалогічної; виховання морально-естетичних почуттів тощо. Методами мнемотехніки виступили:

- метод «крокетування» (від франц. croquis – креслення, схема);
- метод, що використовує образне мислення (ейдетизм);
- метод асоціативних ланцюжків (чи метод «нісенітниця»);
- метод трансформації (перетворення);
- метод Цицерона (ув'язка інформації в просторі);
- метод опор (числобуквенний метод) (Полянська, 2010).

Мнемотехнікою можна починати займатися з раннього віку, але раціональніше вводити її в заняття з дітьми 4-5 років, коли у них накопичений основний словниковий запас. Однією з таких мнемотехнік є мнемотабліця. Зміст мнемотабліці – це графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, деяких дій, шляхом виділення головних смислових ланок сюжету розповіді. Головне в якій, передати умовно наочну схему, зображувати так, щоб намальоване було зрозуміле дітьми (Чепурний, 2013).

Спочатку дітей знайомлять з мнемоквадратами – зрозумілими зображеннями, які позначають одне слово, словосполучення, його

характеристики або просте речення. Потім вихователь ускладнює заняття, демонструючи мнемодоріжки – це вже квадрат з чотирьох картинок, з яких можна скласти невелику розповідь з 2-3 речень. І, нарешті, найскладніша структура – це мнемотаблиці. Вони являють собою зображення основних ланок у тому числі схематичних за якими можна запам'ятати і відтворити цілу розповідь або навіть вірш. Спочатку таблиці складають вихователі, батьки, потім до цього процесу можна підключити і дітей, таким чином, мнемотехніка вплине не тільки на розвиток пам'яті, але і на фантазію, візуалізацію образів дитиною. Основні прийоми запам'ятовування мнемотехніки ґрунтуються на асоціаціях, логічному мисленні, спостережливості (Чепурний, 2013).

Види мнемотаблиць, що використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку є і розвиваючими та навчальними. Їх бажано використовувати для того, щоб пробудити у дітей інтерес до мнемотехніки, а саме в короткий проміжок часу вивчати вірші, при цьому щоб процес вивчення вірша був цікавим для дітей (Зіганов, 2000).

Таким чином, упровадження технології мнемотехніки в сучасній освіті є актуальним, тому що: вона сприяє поліпшенню ефективності засвоєння нової інформації, розвиває комунікативні та пізнавальні здібності особистості, розвиває творче, логічне й образне мислення, формує навички самонавчання, підвищує впевненість у власних можливостях.

Використання технології мнемотехніки у закладі дошкільної освіти є збагачувальним і перетворювальним фактором, який є одним із шляхів оновлення змісту освіти згідно сучасним вимогам.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. керів. А.М. Богуш. К.: Спеціальний випуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. 64 с.
2. Виготський Л. Психологія : Світ психології М.: ЕКСПОПрес, 2002. 1008 с.
3. Зіганов М. Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення. К.: «Школа раціонального читання», 2000. 124 с.
4. Полянська Т.Б. Використання методу мнемотехніки в навчанні розповіді дітей дошкільного віку: Навчально-методичний посібник. СПб.: Тов. «Видавництво «Дитинство-Прес», 2010. 64 с.
5. Ушинський К. Д. Вибрані твори. Т. 1. К.: Рад. школа, 1955. 280 с.
6. Чепурний Г. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Навч.-метод посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 126 с.
7. Чепурний Г. Навчання за методикою мнемотехніки / Всеукраїнська газета для психологів, вихователів «Дитячий садок». 2013. № 29. С. 14.

8. Шикун Т. Використання прийомів мнемотехніки в пізнавально-мовленнєвому розвитку дошкільників / Журнал «Дошкільне містечко» № 3. Суми, 2014. С. 27.

Лісовська Т. А., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Ямпольська М. І., студентка магістратури
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Підготовка дитини до шкільного навчання як комплексне, багаторівневе поняття має свою історію, традиції у психолого-педагогічній науковій літературі (Л. Божович, Г. Ващенко, Л. Венгер, Ю. Гільбух, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська, С. Максименко та ін.) У сучасному трактуванні воно розглядається як певний стан психофізіологічного розвитку особистості дитини в перехідний переддошкільний період, який зумовлює формування в неї здатності брати участь у шкільному навчанні (Венгер, 1984: 12-14).

Розглянемо насамперед історію еволюції терміна «підготовка дітей до школи», витоки якої сягають XVI століття. У XVI столітті Я. Коменський написав книгу «Материнська школа», в якій вперше ввів поняття «підготовка дітей до школи». Учений описав систему знань з різних предметів, яку дитина повинна засвоїти ще до школи. Він запропонував проводити спеціальні заняття з дітьми, виховувати дисциплінованість, любов і інтерес до навчання у школі (Степанова, 2011: 122). Ідеї Я. Коменського продовжив К. Ушинський, котрий зауважив, що занадто раннє навчання, так само як і пізнє, шкідливо впливає на загальний розвиток дитини. У своїй статті «Про час початку навчання» автор зазначав, щоб визначити час, коли дитині можна йти до школи, потрібно за такими показниками: а) бажання дитини малювати в зошиті; б) здатність дитини зосереджувати увагу на одному предметі, слухатися, що їй говорять; в) висловлюватись не уривчасто, а повними реченнями (Ушинський, 1974). Особливий внесок в теорію і практику підготовки дітей до школи зробив В. Сухомлинський у 50-60 роках XX століття. Ученим була створена цілісна система навчання і виховання дітей до школи; визначено принципи організації

дітей щодо підготовки їх до навчання у школі; розроблено інноваційні методики роботи з дітьми, які впливали комплексно на розумовий, фізичний, естетичний, моральний розвиток дитини. В. Сухомлинський визначив зміст і необхідність передшкільної освіти дітей старшого дошкільного віку, не вживаючи означеного терміна.

В педагогічному словнику поняття «наступність» трактується як зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи. У суспільстві означає передавання й засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації. Означає також усю сукупність дії традицій (Словник-довідник з педагогіки, 2004).

За образним виразом М. Львова, наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого проросли в попередньому ґрунті (Богуш, 2007), «це погляд знизу вгору» (Богуш, 2007). Науковець зауважує, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно є загальноживаним уже впродовж декількох десятиліть. Учені (О. Запорожець, Г. Люблінська) наступність розглядають як двобічний діалектичний зв'язок, що забезпечує розвиток духовних і фізичних якостей, необхідних для успішного навчання дітей, і використання як основи того рівня підготовки дитини, якого вона досягла на попередньому ступені навчання. Аналіз вимог, що ставляться програмами початкової школи до дітей, які вступають до першого класу, і тих психофізіологічних якостей, яких дитина повинна набути до школи, щоб виконати всі ці вимоги без надмірних перевантажень, висуває необхідність комплексного підходу до визначення змісту, форм і методів підготовки дітей до школи.

Дослідження вчених (А. Богуш, О. Запорожець, В. Котирло, С. Ладивір, Ф. Сохін та ін.) засвідчують, що суттєве значення в підготовці дітей до школи мають не стільки спеціальні заняття і вправи, спрямовані на формування у дітей конкретних знань, умінь і навичок, скільки передусім цілісна система фізичного, розумового, морального й естетичного виховання дошкільників у всіх вікових групах закладу дошкільної освіти, спрямована на всебічний розвиток особистості дитини (Степанова, 2011: 126-127). Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті.

Сучасні першокласники суттєво відрізняються від першокласників початку нового тисячоліття. І це є ключовим чинником для перегляду освітньої парадигми. Йдеться про її осучаснення, наповнення новим змістом і новими формами організації освітнього процесу. Підготовка дітей дошкільного віку до школи завжди була у центрі наукових досліджень, водночас означена проблема була однією із центральних у

соціальному плані, в сімейному вихованні дітей. Результатом процесу підготовки дітей до школи незалежно від місця перебування дітей до 6 років є їхня підготовленість або ж готовність до навчання у школі, готовність до переходу в нову соціальну позицію – позицію школяра (Степанова, 2011: 135). В структурі початкової освіти на кожному її рівні виокремлюються цикли, що зумовлені психофізіологічними чинниками навчальної діяльності учнів, характерними для певного етапу розвитку дитини. Це адаптаційно-ігровий і базовий. Перший (1-2 класи) мотивує і готує дітей до успішного навчання в школі. На цьому етапі навчання особлива увага надається індивідуальній роботі з дітьми з метою вирівнювання їхніх стартових освітніх здобутків, сенсорному розвитку, формуванню загальнонавчальних умінь, виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і схильностей учнів, їхніх пізнавальних інтересів. Характерні для дітей цього віку цілісність сприйняття навколишнього світу та пріоритетність гри серед усіх видів діяльності зумовлюють конструювання змісту та організацію навчання на інтегративній основі з переважанням ігрових методів. Другий (3-4 класи) – продовжується набуття досвіду соціальної взаємодії, оволодіння розгорнутою навчальною діяльністю, уміннями працювати самостійно і в групі, виховання морально-етичних цінностей тощо (Ляшенко, 2016). Нова українська школа має стати осередком культурно-освітнього середовища, що передбачає підвищення загальної культури усіх суб'єктів освітнього процесу і самоцінності кожної особистості, виховання на національних і загальнолюдських цінностях. Такий її статус ґрунтується не лише на здобутих людством знаннях, а й на здатності створювати нове, виявляти інноваційне мислення (Ляшенко, 2016).

Наступність між дошкільною освітою і навчанням у початковій ланці – це найскладніша проблема сьогодення. Адже треба зістикувати законодавчу й нормативну бази, що склалися як у галузі дошкільної освіти, так і в галузі початкової школи. Також необхідні глибокі зміни у процесі підготовки і перепідготовки вихователів, з одного боку, а з іншого – включення механізму наступності між початковою і дошкільною ланкою щодо мовленнєвого, фізичного, психічного, соціального розвитку дитини в дошкільлі та продовження цього розвитку в ланці початкової школи, де вже є апробовані стандарти. Оцінюючи шкільну зрілість, потрібно враховувати не тільки тих дітей, які йдуть до школи в шестирічному віці, а також і дітей які не підуть у такому віці. Важливо, щоб до школи дитина йшла здоровою і свідомою того, що вона вже повинна вчитись у школі.

Література:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. К.: Вища школа, 2007. 542 с.

2. Венгер Л.А. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 12–14.
3. Ляшенко О.І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна, 2016. Вип. 22. С. 39–42.
4. Степанова Т.М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX століття). Монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. 424 с.
5. Словарь-справочник по педагогике. / [авт.-сост. В.А. Мижериков]. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. Т. 1. М.: 1974. С. 237.

Соколовська О. С., доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри дошкільної освіти

Пашинська Є. І., студентка III курсу
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Період дошкільного розвитку можна назвати своєрідним фундаментом, з якого починається будівництво та розвиток усього подальшого – характеру, здібностей, навичок. Саме в цей цікавий і складний період починається процес соціалізації, встановлюється зв'язок дитини з провідними сферами буття: світом людей, природи, предметним світом, закладається фундамент здоров'я, закладаються міцні основи досвіду життєдіяльності, здорового способу життя. Використання різноманітних методів та прийомів у формуванні практичних навичок з безпеки життєдіяльності у дітей дошкільного віку життя є досить актуальним у наш час.

До висвітлення проблем формування навичок безпечного довілля зверталися науковці Волненко Н., Коцур Н., Литвиненко О., Лохвицька Л.

Оптимальним методом формування основ безпеки життєдіяльності у дітей в закладі дошкільної освіти є ігрова діяльність. Для цього використовуються методи переконання, спонукання до співпереживан-

ня, виховання емоційної чуйності, метод евристичних і пошукових ситуацій. В групах створюється пізнавально-розвивальне середовище, яке включає: куточок безпеки, дидактичних ігор, настільно-друкованих ігор, ілюстративного матеріалу, пізнавальної літератури для дітей в книжковому куточку, наочної інформації для батьків [1; 7].

Правильний підбір педагогом методів і прийомів допомагає керувати дитячою діяльністю, поглиблювати позитивні взаємостосунки дітей, розвиває чуйність, милосердя, гуманне ставлення до людини, збагачує емоційні враження під час відпрацювання стереотипів поведінки в умовах загрози та виникнення надзвичайних ситуацій [2; 6].

Формування основ безпеки життєдіяльності старших дошкільників здійснюється на заняттях, під час прогулянки, розваг:

Починаємо знайомити дітей старшого дошкільного віку з порівнянням. Діти можуть порівняти: отруйні рослини – це добре, або отруйні рослини – це шкідливо. При використанні цього методу, необхідно визначити, з якого порівняння починати – з порівняння за схожістю чи порівняння за контрастом. Метод порівняння допомагає дітям виконувати завдання на угруповання і класифікацію. Для того, щоб групувати, класифікувати предмети, явища, потрібні уміння аналізувати, узагальнювати, виділяти істотні ознаки. Все це сприяє усвідомленому засвоєнню матеріалу і викликає інтерес до нього. Наприклад, дітям пропонується зображення на картинках, дається завдання відібрати рослини, які можна використати як лікарські і відібрати рослини які можуть зашкодити здоров'ю. Прийом класифікації сприяє пізнавальній активності, якщо використовується не як самоціль, а в контексті близького і зрозумілого для дитини завдання: відібрати предмети для тематичної виставки, картинки для альбому і так далі [3; 28].

Моделювання ситуації. Дітей доцільно навчити складати план – карту групи, карту екологічної доріжки, дороги в заклад дошкільної освіти. Діти вчать розташовувати предмети в просторі, співвідносити їх, «читати» карту. Завдання типу «Складемо план- карту ділянки ЗДО, відзначимо небезпечні місця червоними кружечками». Моделювання таких ситуацій: дим у групі, дим із сусіднього будинку, потекла вода у приміщенні або на вулиці, що ти робитимеш; подай ножиці правильно, знайшов пігулку в групі, твої дії. Моделювання ситуацій дає дитині практичні уміння застосувати отримані знання у справі і розвиває мислення, уяву, готує дитину до уміння обирати правильні дії в екстремальних ситуаціях. Для розвитку уяви і творчого пошуку діти повинні уміти знаходити вирішення логічних і практичних завдань.

Доцільно використовувати для закріплення здобутих знань з основ безпеки життєдіяльності метод повторення. Найважливіший дидактичний принцип, без вживання якого не можна говорити про міцність засвоєння знань і виховання відчуттів. На занятті він може виступати як провідний метод або методичний прийом. Від дітей

вимагається уміння повторити те, що вони засвоїли, Повторення приводить до появи узагальнень, сприяє самостійному формулюванню висновків, підвищує пізнавальну активність.

Експериментування і досліди з формування практичних навичок безпеки життєдіяльності дають дитині можливість самостійно знаходити рішення, підтвердження або спростування власних думок та переконань. Наприклад, дітям було поставлено питання: «Чому не можна запалювати Бенгальські вогники біля ялинки?» Вони відповіли, що це некрасиво, а думок про небезпеку діти не висловлювали. Тоді вихователь, піднісши до запаленого бенгальського вогника паперову смужку, продемонстрував дітям, як вона почала диміти, і діти зрозуміли, що це не прикраса, а небезпечний вогник, від якого може виникнути пожежа. Цінність цього методу в тому, що він дає дитині можливість самостійно знаходити рішення, підтвердження або спростування власних думок [3; 29].

Ігрові прийоми саме вони підвищують якість засвоєння пізнавального матеріалу і сприяють закріпленню відчуттів. Через сприйняття казкових, театральних героїв діти вчаться аналізувати й оцінювати поведінку інших людей, а потім власні вчинки. Театралізоване дійство є найефективнішим засобом емоційного і морального виховання дитини, воно пробуджує в неї почуття співпереживання, обурення проти несправедливості, бажання допомогти, захистити, підтримати, надати допомогу слабкому.

Цікавим і дієвим є метод придумування казок, а саме придумування казок на різні теми. Діти – допитливі та безстрашні, вони ще не набули негативного життєвого досвіду. Саме тому ризик, що вони потраплять у небезпечну ситуацію, дуже великий. Крім того, усім відомо: часто повторювані заборони на дітей не діють. Тому дорослі повинні шукати інші шляхи до дитячої свідомості, щоб спонукати їх замислюватися над власними вчинками, формувати у дітей свідоме розуміння наслідків необачної поведінки – як особистої, так і оточуючих. Навчаючи дітей безпечної поведінці, важливо не залякувати їх, не зламати їхньої природної допитливості та зацікавленості навколишнім світом [3; 31].

Для безпеки життєдіяльності дитини доцільно навчити правильно користуватися побутовими предметами, давши відповідні пояснення. Зміст і форми роботи повинні бути такими, що дали б дитині змогу не лише відчувати цінність свого життя та здоров'я, а й власні можливості щодо його зміцнення та збереження, підготувати до чітких дій у небезпечних ситуаціях, сприяти вихованню самостійності. Розширення уявлень про небезпечні предмети, явища та ситуації має відбуватися не лише на інформативному, а й на емоційно-чуттєвому рівні. Найефективніший засіб впливу має художнє слово.

Художнє слово набагато ефективніше активізує дитячу пам'ять, увагу та уяву. Крім того, через загадки, віршовані рядки, приказки і

прислів'я, казки, оповідання ознайомлюють дітей з явищами та ситуаціями, які виходять за межі їхнього особистого досвіду [3; 40].

Отже, вихователь повинен добирати такий зміст роботи, який дозволить відчутти дитині не лише цінність свого життя та здоров'я, а й свої можливості у зміцненні та збереженні його, підготуватись до чітких дій у небезпечних ситуаціях; сприяє вихованню самостійності та відповідальності. Важливо використовувати методи роботи, адекватні віковим особливостям дітей. Тож дитина повно засвоює навички практичної безпечної життєдіяльності й усвідомлює, що її життя та здоров'я – це найдорожче багатство!

Основними напрямками роботи щодо формування навичок безпеки життєдіяльності у дітей дошкільного віку життя мають стати створення належних умов для безпечної життєдіяльності; формування елементарної життєвої компетенції з питань безпеки, виховання основ безпечної поведінки у дітей, а також культури у дорослих, відповідального ставлення до дітей. Щоб не допускати небезпечних ситуацій, важливо вміти передбачати їх, якщо можливо, уникати, а в разі необхідності – рішуче діяти [4; 7].

Література:

1. Александрова Т. Ф. «Гиждень безпеки дитини» – захід формування у дошкільників практичних навичок з безпеки життєдіяльності: методичний посібник. – Кіровоград: Кіровоградські міські курси ІІ категорії НМЦ ЦЗ ТА БЖД Кіровоградської області, 2013. – 115 с.
2. Безпека життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник / О. Карпенко, Л. Загоруйко. – К. : Видавничий дім «Слово». 2016. – С. 24–43.
3. Грицюк Л. А., Каротаєва М. І. / «Безпека життєдіяльності дошкільника». – К. – П. : Вид. група «Абетка-НОВА2, 2003. – С. 7–8.
4. Формування навичок безпеки життя в контексті самореалізації особистості дошкільника / К. Й. Щербакова, Л. В. Макаренко // Педагогічний дискурс. – Вип. 13. – С. 414–418.

Соколовська О. С., доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри дошкільної освіти

Сиротенко Ю. Д., студентка III курсу
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Перебудова в галузі дошкільної освіти потребує ефективних методів і прийомів виховання, що сприяє входженню дитини в соціокультурне середовище, а також креативному самовираженню в різних видах творчої діяльності.

Вирішенню проблеми об'єднання суспільно-морального, професійного та культурного розвитку особистості дитини дошкільного віку здатна одна з областей педагогіки – арт – педагогіка.

Арт-педагогіка – синтез двох галузей наукового знання (мистецтва та педагогіки), який забезпечує розробку теорії та практики педагогічного процесу творчого розвитку дітей завдяки художньо-творчій діяльності (музичній, зображувальній, художньо-мовленнєвій, театралізовано-ігровій) [1; 8-9].

Арт-педагогіка відносно новий напрямок у педагогічній практиці, який з'явився в середині минулого століття, вона об'єднує арт-терапію та навчання. Арт-педагогіка має потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально міняти дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності вихователя і дитини. Використання надбань арт-педагогіки дає можливість неформально реалізувати процес інтеграції наукових і практичних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (мовної, пізнавальної, рухової, художньо-естетичної і т. д.). Дослідження показали, що заняття, що включають арт-педагогічні технології, дають більший виховний, розвиваючий і навчальний ефект. В особливій формі: через малюнок, гру, казку, музику – ми можемо допомогти дитині проявити свої емоції, переживання, отримати новий досвід вирішення конфліктних ситуацій. Характер проведення занять залежить від індивідуальних особливостей розвитку дитини.

Цілі арт-педагогіки: пошук, розробка та впровадження засобів, методів і технологій, які сприяють якісному та ефективному розвитку особистості.

Розвиток арт-терапії зумовило прояви різних методів лікування, але всі вони мали тісний зв'язок з мистецтвом. За глибоким переконанням Н. Е. Пурніс, арт-терапія представляє собою «особливий метод терапії, метою якого є регулювання емоційної, комунікативної та когнітивної сторін особистості за допомогою мистецтва» [6].

Сучасні педагоги, психологи виділяють різні види арт-терапії залежно від засобу впливу, а саме :

- музикотерапія;
- бібліотерапія;
- імаготерапія;
- ізотерапія;
- кінезітерапія;
- казкотерапія;
- ігротерапія;
- пісочна терапія.

Всі види арт-терапії спрямовані на:

- формування у дитини естетичного ставлення до навколишнього засобами різних видів мистецтва.

- формування основ художньої культури, морально-естетичних якостей особистості дітей з різними порушеннями у розвитку.

Арт-терапія сприяє оволодіння дитиною певними художніми засобами вираження, притаманними різним видам мистецтва, і відображення з їх допомогою своїх почуттів, свого ставлення до світу, своїх творчих задумів.

Сприяє це і забезпечення і задоволення особливих потреб у вихованні та навчанні осіб з відхиленнями засобами різних видів мистецтва;

Допомагає арт-терапія в організації роботи з дітьми дошкільного віку яка заснована на їх посильної участі в різноманітних видах і формах художньо-творчої діяльності (художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, декоративно-прикладної, театралізованої).

В практиці роботи сучасних дошкільних закладів освіти використовується навчально-пізнавальна діяльність із застосуванням прийомів і методів, що одержали назву «активні методи навчання» (методи арт-педагогіки).

Активні методи, це методи при використанні яких освітня діяльність носить творчий характер, формує пізнавальний інтерес і творче мислення [3; 29].

Застосування активних методів сприяє розвитку : уваги, пізнавальної активності, розумових процесів, творчих здібностей;

Заняття з арт-терапії або з елементами арт-терапії дарують дітям радість пізнання, творчості, задоволення. Випробувавши це почуття одного разу, дитина буде прагнути у своїх малюнках, аплікаціях, грі і т. д. розповісти про те, що дізналася, побачила, і найголовніше пережила, відчула.

Отже впровадження арт-терапії сприятиме зміцненню психічного здоров'я дитини, отримання знань про навколишній світ з його постійними змінами.

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Academia. – 2001. – 328 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. – К.: Видавництво, 2016. – 26 с.
3. Белогурова М. Арт-терапевтичний супровід дошкільників / Марина Белогурова // Психолог дошкілля. – 2013. – № 4. – С. 1–16.
4. Іванюк Н. «Кольорові казки» лікують, розвивають, розважають : [кольоротерапія] / Наталя Іванюк // Дошкільне виховання. – 2012. – № 2. – С. 16–17.
5. Куртішова, І. Арт-терапія для дітей : майстер-клас для педагогів / Інга Куртішова // Психолог дошкілля. – 2015. – № 7. – С. 24–26.
6. Пурніс Н. Е. Арт-терапія в розвитку персоналу / Н. Е. Пурніс. – СПб. : Мова, 2008. – 176 с.

Соколовська О. С., доктор філософії в галузі освіти, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Ясінська Ю. В., студент I курсу магістратури
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі реформування системи дошкільної освіти в Україні пріоритетним завданням є підвищення професійної підготовки майбутніх вихователів. Рівень їхньої готовності до педагогічної діяльності позначається на успішності процесу виховання дітей дошкільного віку на засадах загальнонаціональних цінностей, у якому провідне місце відводиться художньо-мовленнєвій діяльності.

Проблема підготовки фахівців спроможних до залучення дітей дошкільного віку у коло літератури в умовах української сучасності потребує першочергової уваги та осмислення, адже література для дітей завдяки змісту поетичних творів, засобів їх виразності сприяє формуванню особистості.

У пошуках методів виховання сучасних дітей педагогіка постійно звертається до народної педагогіки. Народні методи навчання і виховання спираються на пріоритет праці, гри та казки [6].

Проблема пошуку нового змісту, форм і методів організації освітнього процесу з підготовки майбутніх вихователів, спрямована на розвиток творчого потенціалу, формування креативності студентів професійно компетентних, здатних до саморозвитку, нестандартного використання найсучасніших технологій розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема використання літературних першоджерел, авторської казки у педагогічному процесі закладу вищої освіти як високоефективної технології роботи з художнім словом, що стимулює інтерес до читання, казкотворення, сприяє розвитку уваги, уваги, абстрактного та логічного мислення, креативності особистості.

Використання авторської казки для виховання дітей дошкільного віку спрямована на: передачу дитині основних життєвих принципів і закономірностей; засвоєння життєвого досвіду попередніх поколінь і отримання відчуттів своєї причетності до світу людей; відновлення зв'язку з родиною та сімейними пам'ятками; становлення особистості і моральної компетентності [3].

Сучасні педагоги звертають увагу на ту казку, що здатна виховувати і навчати, об'єднувати дітей і дорослих, викликати сильні емоції і спонукати до дії. В арсеналі сучасної педагогічної науки є як народні, так і авторські казки.

Авторська, або літературна казка – це авторський, художній, прозаїчний або віршований твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв [2].

Використання народної педагогіки, а саме казки, у вихованні підростаючого покоління розкриті у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, методистів, науковців та філософів. Зокрема, В. Андросова, І. Бех, Л. Виготський, Л. Гурович, І. Ельконін, О. Запорожець, Г. Леушина, О. Соловйова, Н. Циванюк досліджували особливості сприймання і розуміння дітьми казкового змісту, С. Бакуліна, Р. Жуковська, С. Литвиненко, О. Соловйова, О. Усова, розглядали казку як засіб виховання, В. Пабат звертає увагу на формування естетичних почуттів, С. Алієва, Н. Карпінська, Н. Насруллаєва, Л. Фесенко вивчали вплив казки на мовленнєвий розвиток дітей, формування їхнього зв'язного мовлення, С. Русова,

В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко підкреслювали виховне і розвивальне значення казки.

Науковці довели, що авторська казка, характерною особливістю якої є передача пізнавальної, науково-достовірної інформації через казкові образи, глибоко впливає на особистість дитини. Адже вона враховує психологію дошкільника, його емоційність, наочно-образне мислення, здатність і прагнення до наслідування.

В. Сухомлинський стверджує, що казка є животворним джерелом дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками. Під впливом почуттів, що породжені казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Діти знаходять велике задоволення у тому, що їхня думка живе у світі казкових образів, в них – перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного [4].

Павлівський вчитель висвітлює у своїй праці «Серце відаю дітям», «Батьківська педагогіка», «Павлівська середня школа» основні форми роботи з казкою, а саме: слухання казок, читання казок, бесіди про казки, виготовлення і добір ілюстрацій до казок, інсценізацію казок (театралізація), творення казок [4]. Підготовка майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти вимагає глибокого вивчення дитячої літератури та обізнаності зі збірками В. Сухомлинського таких, як «Куди поспішають мурашки», «Квітка сонця», «Вогнегривий коник», «Школа під голубим небом». Саме ознайомлення дітей з художньою літературою впливає на розвиток мовлення дітей [4].

Художня література активізує й уточнює словник, сприяє розвитку образного мовлення, збагачує мовлення дітей емоційно-експресивною лексикою. Сприяє виникненню в дитини саме емоційного ставлення до дійсності, яка описується в казці. Література, яку здатні сприймати діти дошкільного віку, ознайомлюючи їх з подіями і явищами навколишнього світу, водночас формує у них перші моральні і духовні цінності, морально-етичні уявлення і оцінки [1].

У закладах вищої освіти цілеспрямовано формується і розвивається інтерес майбутніх вихователів до використання поетичних творів на лекціях, практичних заняттях, під час педагогічної практики.

Необхідність розвитку в майбутніх вихователів стійкої потреби до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності в ході практики зумовлена тим, що поетичні твори як складова поезії вважаються найскладнішим видом словесного мистецтва. Мова поетичних творів вирізняється художньо-естетичними якостями, а саме: барвистістю, красою, виразністю, емоційністю, співучістю.

Під час відвідування аудиторних занять та поза аудиторної діяльності, студенти вчать цілеспрямовано використовувати весь потенціал поетичних творів для дітей дошкільного віку, усвідомлюють важливість їх практичного використання.

Необхідний компонент професійної підготовки майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти є розвиток індивідуальних здібностей студентів, створення умов для їх реалізації на основі творчодіяльнісного підходу.

Не менш важливим для розвитку в майбутніх фахівців дошкільної освіти стійкої потреби до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності є вибір стилю педагогічної взаємодії викладача і студента.

Важливим є вміння викладача формувати у студентів бажання пізнавати багатство поетичних творів для дітей, щоб у майбутньому вміти зацікавити дошкільників поетичним словом як засобом пізнання світу й себе в ньому; розкривати естетичні функції мистецтва слова та його морально-етичний потенціал.

Під час аудиторної роботи використовуються засоби змістового впливу на особистість студента з метою розвитку стійких потреб до використання поетичних творів: стимуляція студентів до моделювання, відтворення змісту поетичних творів на основі авторської позиції та їхніх власних міркувань; розвиток вміння готувати творчі завдання із використанням поетичних творів для розв'язування їх дошкільниками. Використання поетичних творів під час художньо-мовленнєвої діяльності на практичних заняттях сприяє розвитку стійкої потреби до такого виду діяльності. Майбутніх фахівців дошкільної освіти потрібно навчати правильно формувати коло дитячого читання, міркувати над поетичними творами, отримувати задоволення від цих роздумів [5].

Отже, однією з найактуальніших проблем сучасної освіти є підготовка умотивованого вихователя, який би творчо підходив до освітнього процесу у закладах дошкільної освіти. Дітям потрібен той вихователь, який зрозуміє їх, зможе на дитячому рівні доступно й цікаво передати зміст казки, літературного твору. Авторська казка містить значний резерв творчого потенціалу для роботи з дітьми дошкільного віку.

Література:

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підручник [для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти]. За заг. ред. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. К.: Слово, 2010. 304 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник; [гол. ред. С. Головка]. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
3. Земелюк М. І. Формування інтелектуально-творчої особистості майбутнього вихователя: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2014. 164 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 т. Київ. Радянська школа, 1980.

5. Швець О. В. Науково-методичний супровід підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до використання поетичних творів. Основні напрями розвитку педагогічної науки: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 20-21 жовтня 2017 року). Херсон. ВД «Гельветика», 2017. С. 123–125.
6. Швець О. В. Організація самостійної роботи бакалаврів до використання поетичних творів з дошкільниками // Проблеми якості освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Одеса, 26–27 жовтня 2017 року). Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2017. С. 92–93.

Тимошук О. В., студентка IV курсу
факультету педагогічної освіти та соціальної роботи

*Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки
м. Луцьк, Волинська область, Україна*

ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ЗАСОБАМИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ РІДНОГО КРАЮ

Дитина пізнає світ у процесі будь-якої своєї діяльності, одержує можливість безпосередньо задовольнити властиву йому допитливість: чому, навіщо, як влаштований світ. Ознайомлення дітей з широким колом знань, формування цілісної картини світу – найважливіше завдання для досягнення мети загального розвитку дітей. Найбагатшими можливостями для рішення цього завдання володіє географія, яка супроводжує кожну людину з моменту її народження, адже людина народжується в певній країні, місті, живе на певній вулиці і в будинку. Перші питання дитини стосуються світу, у якому вона живе, Землі як середовища існування [2, с. 361].

Формування географічних уявлень – складний і тривалий процес, який починається з моменту народження дитини і триває все життя. У процесі виховання і навчання дитина постійно знаходиться в рамках образу світу, який сформувався в неї у дошкільному дитинстві. Цей період є найважливішим у житті людини, оскільки саме в ньому відбувається зародження і становлення первинних уявлень образу світу завдяки пізнавальній активності дитини.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку передбачає, що страший дошкільник повинен мати елементарні уявлення про природне довкілля: життя на планеті Земля; вплив Сонця на воду, ґрунт, рослини, тварин, повітря; властивості та стани повітря і води; сезонні та природні явища; багатоманітність тваринного і рослинного світу; діяльність людини та її вплив на екологію, первинні астрономічні поняття (Космос, Всесвіт, планета тощо).

Крім того, у мовленнєвій діяльності дошкільник повинен вживати слова, пов'язані з описом деталей та елементів ландшафту, географічні назви місцевостей, гір, річок, які мають загальну характеристику або знаходяться у місцях проживання дітей (Горинь, Устя, Карпати, Дніпро, Чорне море тощо), використовувати назви частин доби та днів тижня, часових відрізків [1, с. 10].

Особливе значення у вивченні географії дошкільниками має природа рідного краю. Адже, сформувавши свідоме, правильне ставлення дітей до природи, її явищ і об'єктів можна тільки на прикладах, які вони спостерігають повсякденно, тобто діти можуть полюбити й навчитися берегти лише те, що безпосередньо їх оточує. Специфіка методики формування географічних уявлень про природу рідного краю у дошкільників – безпосередній контакт дитини з об'єктами природи, осмислення побаченого в процесі обговорення. Опосередковане пізнання природи (через карти, книги, казки, картинки, бесіди, тощо) має другорядне значення. Його завдання – розширити і доповнити ті, враження, які дитина отримує від безпосереднього контакту з об'єктами природи [3, с. 32].

Для ознайомлення дітей з природою рідного краю варто створити:

1. Відповідне предметно-розвивальне середовище, що забезпечує вироблення екологічних знань дошкільнят:

7. організувати «зелену зону» і живий куточок, в яких діти одержуватимуть перші навички по догляду за рослинами і тваринами, а вихователі особистим прикладом демонструватимуть їм правильне ставлення до об'єктів природи; – підібрати і виготовити демонстраційний матеріал, що сприяє уточненню та закріпленню знань про рослинний і тваринний світ України (гербарії, малюнки, ілюстрації, прислів'я і приказки, загадки, народні прикмети, дидактичні ігри тощо). А пізнати розмаїття природи рідного краю, мають можливість під час виготовлення каталогу фотографій рослин і тварин.

2. Ознайомлення дітей з природою повинно здійснюватись в різноманітних формах (заняття, спостереження, ігри на ділянці і куточку природи та ін.).

3. Регулярно планувати і проводити тематичні прогулянки, що допомагають дітям спостерігати за сезонними змінами в природі і погодою в природних умовах; бачити красу навколишнього світу.

4. Інтегрувати завдання формування елементарних географічних понять на заняттях з ознайомлення з природним та соціальним

довкіллям, включати елементи географічних знань в інші заняття (ліплення, малювання тощо).

5. Проводити просвітницьку діяльність з питань екологічного виховання дошкільнят, формування у них елементарних географічних понять серед батьків.

Педагогам потрібно знаходити такі об'єкти для досліджень, адже відкривають світ разом із малюками, рухаються від відомого до невідомого, від найближчого і простого до далекого й складного.

При ознайомленні дошкільників з елементарними географічними поняттями використовують різноманітні засоби, які сприяють кращому засвоєнню дітьми матеріалу. Вихователі повинні зробити кожне заняття з ознайомлення дітей з географічними поняттями якомога цікавішими та забарвленими яскравими емоціями. Цьому сприятиме створення відповідного предметно-розвивального середовища, яке варто наповнювати різноманітними дидактичними матеріалами. Так у груповому приміщенні обов'язково розмістити глобус, мапи та атласи, які діти залюбки розглядатимуть. Посилена цікавість дітей до глобусів і карт можна використовувати під час ознайомлення дошкільників з океанами, морями, рельєфом, материками, окремими країнами, природними зонами [4, с. 19].

Незамінними засобами пізнавального інтересу дошкільників є дитячі географічні енциклопедії, що сприяють ліпшому засвоєнню інформації про навколишній світ, спонукають до пошуку відповідей на запитання про сутність природних явищ. Також потрібно активно застосовувати в освітній роботі картки із зображенням різних природних явищ, численні схеми, мультимедійні презентації, макети та моделі.

Найкраще діти засвоюють елементарні географічні поняття під час гри та експериментування, адже це природні для них види діяльності. Тож обов'язковими є дидактичні ігри та пазли на географічну тематику, а також матеріали для проведення нескладних цікавих дослідів. Долучаючи дітей до творчої діяльності, моделювання та програвання ситуацій, дошкільники усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки у природі, чітко засвоюють правила природоохоронної діяльності [5, с. 14].

Отже, ознайомлення дошкільників з елементарними географічними поняттями в цікавій, емоційно забарвленій та невимушеній формі дає змогу не лише збагатити їхні уявлення про нашу планету, її природні багатства, про світ і місце України в ньому, а й сформуванню стійкий інтерес до активного самостійного дослідження довкілля.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
2. Богущ А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В., Курінна С. М., Печенко І. П. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкіль-

ного та молодшого шкільного віку. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

3. Веретеннікова С. А. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою. – К.: Вища школа, 1979. – 248 с.
4. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: Методичний посібник / Л.М. Сімак, Л.М. Макарова, О.М. Кириленко, Н.А. Назарова; під ред. Є.П. Кулькіної. – Херсон: РІПО, 2005. – 52 с.
5. Маршицька В. Природа розкриває свої таємниці // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 14.

СЕКЦІЯ 10. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Гаврилюк С. В., викладач кафедри «Трактори і автомобілі»

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ: ОСНОВНІ ЕТАПИ

Дисципліна психології визначилася не відразу. Вона має свою історію становлення.

Слово «психологія» пішло від двох старогрецьких слів: *psyche*, що означало «дихання, душа» і *logos*, що означало «наука». Дослівно: психологія – наука про душу. Проте, в наш час ніхто так не визначає психологію як науку.

У своїх першоджерелах поняття про душу носило матеріалістичний характер. Так, матеріалістичні філософи (Демокрит, Лукрецій, Епікур) розуміли душу людини як різновидність матерії, як тілесне утворення, яке виникає із кулькоподібних, дрібних і найбільш рухливих атомів. А філософ-ідеаліст Платон розумів душу людини як щось божественне, яке відрізняється від тіла. Душа, перш ніж потрапити в тіло людини, існує відокремлено у вищому світі, де пізнає ідеї вічну і незмінну суть. Попавши в тіло, душа починає згадувати бачене до народження. Тобто, нематеріальна душа є носієм і причиною психічного життя людини, її думок, переживань і волі. Ідеалістична теорія Платона, яка трактувала тіло і психіку як два самостійних і антагоністичних начала, поклала основу для всіх наступних ідеалістичних теорій.

Релігія на основі глибокої віри внесла в поняття про душу релігійний зміст. За релігійним розумінням, душа це нематеріальна, безтілесна істота, яка нібито покидає тіло людини в момент її смерті і продовжує існувати в потойбічному світі.

Великий філософ Арістотель в трактаті «Про душу» виділив психологію як своєрідну сферу знань і вперше висунув ідею нероздільності душі і живого тіла. Душа, психіка проявляються в різноманітних здатностях до діяльності: чуттєвій, рухливій, розумній і ін., вищі здатності виникають із нижчих і на їх основі. Первинна пізнавальна здатність людини – відчуття. Воно приймає форми чуттєво сприйраних предметів без їх матерії, подібно до того, як «віск приймає відбиток печатки без заліза і золота». Відчуття залишають слід у вигляді уявлень образів тих предметів, які раніше діяли на органи чуття. Арістотель показав, що ці образи з'єднуються у трьох напрямках: за подібністю, за

суміжністю і за контрастом, тим самим вказав на основні види зв'язків асоціації в психічній діяльності.

Отже, на першому етапі свого становлення психологія існувала як наука про душу. Таке визначення було дано більше як 2000 років тому. Наявністю душі намагалися пояснити всі незрозумілі явища в житті людини. Сама душа уподібнювалась із тілом людини, що стало основою антропоморфізму. Але так як душа нечувана і небачена, то залишається лише вірити в її існування. А все те, що побудоване на вірі не є наукою, а є різновидністю релігії.

З подальшим розвитком природничих наук, психологія як наука про душу не задовольняє вчених. Тому, що все те, що стверджує психологія душі неможливо довести, так як його неможливо об'єктивно спостерігати та практично аналізувати. А тому залишається тільки вірити. Вчення, яке засноване лише на вірі, воно в тій чи іншій мірі є формою релігійного відношення до світу, а не наукового.

В результаті чого виникає інший спосіб пояснення дійсності. Цей спосіб дістав назву «Теорії захованих властивостей і субстанцій». Це мало свій відповідний вплив і на психологію. В результаті перестали говорити про душу, а почали про інше. Людина, чи людський мозок має особливу властивість, завдяки якій вона здатна думати, відчувати, бажати і таке інше. Ця властивість дістала назву свідомості. Так історично виникло друге визначення предмету психології. На зміну психології душі прийшла так звана психологія свідомості, тобто другий етап розвитку психологічної науки.

Психологія свідомості вже заснована на спостереженні, більше того, в ній навіть стає можливим експеримент, завдяки чому вона нагромадила значний матеріал про властивості і закономірності внутрішнього психічного життя людини. Проте, у всьому цьому матеріалі є одна суттєва особливість він зібраний за допомогою методу, який має суб'єктивний характер. Тобто, психологія свідомості використовує спостереження людини над самим собою, над власними внутрішніми станами, переживаннями, думками, бажаннями, і таке інше. Таке специфічне спостереження дістало назву інтроспекції.

При інтроспекції спостережувані явища «видимі» тільки тій людині, в «душі» якої вони протікають. А тому ми не можемо перевірити, чи правильно усвідомлює людина ті психічні процеси, які їй наявні. Ми не можемо бути впевненими, що втручання самоспостереження не змінює сам характер протікання психічних процесів. У зв'язку з цим багато вчених на початку ХХ століття прийшли до висновку, що психологія, щоб стати наукою повинна взагалі викинути із свого предмету питання про свідомість, а залишити лише те, що можна безпосередньо побачити і зафіксувати.

В результаті наступає третій етап розвитку психології – психологія як наука про поведінку. Цей етап дістав назву біхевіоризм. Зовні предмет психології, запропонований біхевіористами, ніби-то строго

відповідає вимогам науки. Адже поведінка, реакції це те, що можна безпосередньо спостерігати, контролювати і вимірювати. Тобто, всі вимоги науки тут мають місце. Спостерігаючи поведінку, реакції, ми дійсно досліджуємо об'єктивні факти. Але ця об'єктивність ілюзорна і поверхова. Сама поведінка, самі реакції, дії і вчинки людини визначаються її думками, почуттями, бажаннями, тобто, відповідними мотивами. І якщо ми не враховуємо ці мотиви, то ми тим самим втрачаємо можливість зрозуміти і саму поведінку. В результаті психологія поведінки викидає із психології саму психологію, а залишає лише одну поведінку.

Тому, як бачимо, шлях становлення психології як науки надзвичайно складний. На цьому шляху одна криза змінює другу. На початку криза психології душі, потім криза психології свідомості, а тепер криза психології поведінки. І кожен раз, коли з'ясовувалась помилковість або обмеженість шляху, вибраного психологією, знаходились скептики, які заявляли, що психологія взагалі не може бути наукою. При цьому посилались на те, що вона займається невидимими внутрішніми процесами в голові людини, що «душа» не пізнавана, що її науково дослідити не можна.

В чому помилковість таких тверджень? Справа в тому, що на всьому шляху становлення вчені невірно розв'язували основні для психології питання про відношення між буттям і свідомістю, між суб'єктивним і об'єктивним, духовним і матеріальним, між психікою і поведінкою. Одні з них розв'язували всі питання з позиції ідеалізму, де свідомість, психічне це особливості особливого носія душі або духа, які відрізняються від матерії і не залежать від неї. Другі розв'язували ті ж самі питання з позиції вульгарного матеріалізму, для них психічне нічим не відрізняється від матеріального.

Як одні, так і другі твердження суперечать і сучасним даним науки, і основам наукового підходу до дійсності. Вихід з цієї складної ситуації було знайдено на четвертому етапі розвитку психологічної науки, коли вдалось довести, що між психічним і матеріальним існує не протиріччя і не тотожність, а єдність. Психіка являє собою функцію, тобто спосіб дії, відповідної форми високо організованої матерії нервової системи і в вищому її прояві мозку. Носієм психічного є матерія. Таким чином психологія це наука про закономірності виникнення, розвитку і прояву психіки взагалі і людської свідомості зокрема.

Література:

1. Введение в психологию (под. ред. А. В. Петровского). – М., 1997.
2. Годфруа Ж. «Что такое психология». – М., 1992.
3. Загальна психологія: навч. посібник (О. Срипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, та ін.) – К.: «А. П. Н.», 2001.
4. М'ясоїд П. А. «Загальна психологія». К., 1998.

5. Максименко С. Д. «Психологія у соціальній та педагогічній практиці» – К., 1998.
6. Немов Р. С. «Психологія» Кн. 1. – М., 1995.
7. «Общая психология» (под. ред. А. В. Петровского). – М., 1986.
8. Рубинштейн С. Л. «Основы общей психологии». Т. 1. – М., 1989.
9. Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О. «Довідник з педагогіки і психології». (навч. посібник для викладачів, аспірантів та студентів). – К., 2000.
10. «Хрестоматія по психології» под. ред. А. В. Петровського. – М., 1977. – С. 53-74. 113-121. 134-152.

Сергата І. О., аспірантка кафедри психології,
глибинної корекції та реабілітації

*Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ АРХЕТИПУ

Поняття «архетип» досліджувалося вченими: Е. Афоніним, А. Безруких, С. Грофом, Х. Заксом, О. М. Леонтьєвим, Е. Нойманном, О. Паркулаб, К. Пірсоном, К. Прібрамом, В. Райхом, О. Ранком, Е. Фреєм, Е. Фроммом, Дж. Хілманом, Ф. Шеллінгом. Особливого значення для дослідження архетипу набули праці З. Фрейда та К. Юнга.

Архетип (грец. *archetypos* – першообраз, найдавніший зразок) – спосіб поєднання образів, символів, знаків за допомогою форм, які передаються із покоління в покоління. К. Юнг архетипи визначав як початкові, вроджені психічні структури, первинні схеми образів фантазії, які містяться в колективному несвідомому і наперед формують мотиваційний потенціал; лежать в основі загальнолюдської символіки, виявляються в міфах і віруваннях, сновидіннях, творах літератури і мистецтва тощо [2].

Існують різні підходи до розуміння змісту архетипної символіки у працях К. Юнга [3] і Т. Яценко [1; 4]. К. Юнг, зазначає що, архетипна символіка виражає зміст колективного несвідомого і має певною мірою спільні характеристики для всього людства, а Т. Яценко у своїх дослідженнях визначає що, архетипна символіка набуває індивідуального значення в конкретних виявах активності суб'єкта.

У методі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), який розроблений академіком НАПН України Т. Яценко [4], архетипи поза своїм універсальним змістом завжди набувають конкретного

індивідуально-неповторного забарвлення за рахунок унікального життєвого досвіду суб'єкта.

У своїх дослідженнях Т. Яценко вказує на те що, архетипи – це не лише здатність психіки передавати зміст в образах, а й можливість пізнавати логічний зміст несвідомого. Архетипи виявляються не лише у казках і міфах, вони відображають несвідомі прояви душі, тому в конкретному вияві архетип має індивідуальне змістове навантаження [4–6]. Архетипи розкриваються за допомогою символічних образів, що виявляються у снах, малюнках тощо. Малюнки дають змогу пізнати їхній психологічний зміст через аналіз особливостей форм, образів, кольорів.

Психоаналітична робота з тематичними малюнками за методом АСПП сприяє репрезентації психіки цілісно, в її свідомих та несвідомих виявах. Психодинамічний підхід до аналізу малюнків дає можливість об'єктивувати логічні зв'язки в неусвідомлюваному змісті символіки психомалюнків. Знання архетипної символіки необхідне психологам для психоаналітичної інтерпретації та пізнання глибинних процесів психіки суб'єкта.

Архетип об'єднує в собі ознаки і характеристики образу, символу, знаку, що задіяні у виявленні прихованого змісту психіки, яка носить цілісний характер в невід'ємності сфер свідомого і несвідомого. Розкриття змістів несвідомого можливе лише через розуміння та інтерпретацію символів, які виявляються в міфах, казках, сновидіннях, малюнках, художніх творах тощо та презентуються за участю архетипів. Це відбувається завдяки трансформуванню несвідомого в символи, які компенсують утрачені зв'язки між підструктурами [5].

Процес глибинного пізнання (за методом АСПП) вказує на вагомість вияву архетипу в єдності з системою психологічних захистів та механізми символізації. Такий підхід до розуміння архетипу відкриває перспективи пізнання його індивідуальної неповторності в процесі спонтанної активності суб'єкта. Архетип несе не лише універсальну, але й суб'єктивну інформацію, у якій закладений смисл, що пояснює індивідуальну неповторність психіки кожної особи. Діагностико-корекційний процес за методом активного соціально-психологічного пізнання каталізує задіяність архетипу в процесі візуалізації психічного.

Література:

1. Психоаналіз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: Навчальний посібник / [Т. С. Яценко, В. І. Бондар, Л. Я. Галушко, А. М. Камінська, О. В. Педченко]. – Дніпро, Київ: Інновація, 2018. – 300 с.
2. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др.]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

3. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг; пер. с англ. А. В. Мантов. – СПб.: Ренесанс, 1991. – 448 с.
4. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
5. Яценко Т. С. Психодинамическая теория: методология и научно-практические результаты / [Т. С. Яценко и др.] // Психотерапия. – 2012. – № 10. – С. 81–91.
6. Яценко Т. С. Психологічні основи глибинної психокорекції, феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., – 2006. – 382 с.

СЕКЦІЯ 11. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Чернякова О. В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне сьогодення трактує не тільки вимоги до якості освіти України, але й вказує на потрібність впровадження у зміст освіти європейського виміру, спрямування його на інтеграцію до світових та європейських стандартів.

Якою бути новій українській школі – основна тема освітянських зібрань різних рівнів – від конференцій до круглих столів. Але ж, якщо звернути увагу на постать самого вчителя, то мало хто з них витримає таке «навантаження», яке несе сучасна українська школа. Розглядаючи зміст Закону України «Про освіту» в новій редакції хочеться вірити, що нові реформи принесуть у життя вчителя позитивні емоції та відчуття того, що професія, якій ти присвячуєш своє життя потрібна суспільству. Але, повертаючись до сьогодення, хотілось би зазначити, що оскільки ми живемо в руслі постійних змін, то це безумовно, впливає на психічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів. Професія вчителя належить до сфери професій типу людина – людина, тобто професій, які відрізняються інтенсивністю і напруженістю психоемоційного стану і які найбільш схильні до впливу професійного вигорання. Сьогодні такий термін як «професійне вигорання» знає майже кожен.

Вигорання – це відповідь на хронічний емоційний стрес, що включає три компоненти: емоційне і/або фізичне виснаження; зниження робочої продуктивності; деперсоналізацію, або дегуманізацію, міжособистісних відносин [1, с. 75].

Професійне вигорання, перш за все, пов'язане з поняттям емоційного вигорання. В. В. Бойко визначив емоційне вигорання як «вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибіркові психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки», зазначаючи, що емоційне вигорання – процес, що розвивається в

часі. «Він починається із сильного й тривалого стресу на роботі у тому випадку, коли вимоги до людини (внутрішні та зовнішні) постійно перевищують наявні в неї ресурси (внутрішні та зовнішні), що призводить до порушення стану психофізіологічної рівноваги» [2, с. 101].

Закінчуючи навчання в університеті, молодий педагог приходить працювати в школу або технікум, не маючи за плечима ніякого досвіду, крім декількох тижнів практики. Чи можна вважати його підготовленим до роботи? Очевидно, що теоретичних знань, які надає вищий навчальний заклад, недостатньо. Головну роль у професійному та особистісному становленні грає досвід. Л. М. Мітіна під особистісним розвитком має на увазі стратегію вивільнення внутрішніх ресурсів, що включають здатність вирішувати ціннісно-моральні проблеми і при необхідності протистояти середовищу, активно впливати на нього, відстоюючи свою незалежність в умовах зовнішнього тиску і можливість творчих проявів [3, с. 16]. Саме під час особистісного розвитку виникають проблеми, які, як правило призводять до професійного та емоційного вигорання педагогів.

На думку К. М. Гуревича, тривале емоційне напруження з наявністю домінуючих ідей і фрустраційної переживань відбивається на професійній діяльності. Вигорання проявляється у вигляді втоми, пригніченості, невмотивованої агресивності, невдоволення собою і тими, хто навколо. Цей стан виникає у педагогів внаслідок душевної перевтоми, бо в професійні обов'язки викладача входить співчуття, віддача «тепла своєї душі», емоційне вкладання. Виникнення професійного вигорання у педагогів обумовлене системою взаємозалежних і взаємодоповнюючих факторів, що відносяться до різних рівнів організації особистості: на індивідуально-психологічному рівні це психодинамічні особливості суб'єкта, характеристики ціннісно-мотиваційної сфери та сформованість умінь і навичок саморегуляції; на соціально-психологічному рівні – особливості організації діяльності та міжособистісної взаємодії педагога [4, с. 139].

Серед найбільш характерних наслідків «вигорання» виділяють: деформацію Я-концепції (підвищення негативізму по відношенню до «Я»), безглуздого, цинічності, підозрілості, депресію, надзвичайну довірливість, ригідність і різні форми дезадаптації, які безпосередньо відносяться до психо-соціального здоров'я особистості [1, с. 90].

В. В. Бойко причини професійного вигорання розподіляє на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх причин відносять такі: хронічна напружена психоемоційна діяльність (інтенсивне спілкування з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них); дестабілізуюча організація діяльності (нечітка організація і планування праці, нестача обладнання, погано структурована і розпливчата інформація); підвищена відповідальність за виконувані функції і операції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності (різні

конфлікти); психологічно важкий контингент, з яким має справу вчитель у сфері спілкування (діти з аномаліями характеру, нервової системи та із затримками психічного розвитку). Серед внутрішніх причин наявні такі: схильність до емоційної ригідності (емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш сприйнятливий, більш емоційно стриманий); інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності (професіонал в сфері спілкування не вважає для себе необхідним або не зацікавлений проявляти співучасть і співпереживання суб'єкту своєї діяльності); моральні дефекти і дезорієнтація особистості (нездатність включати у взаємодію з людьми совість, добросовісність, добродіяльність, чесність, невмінням відрізнити добре від поганого, благо від шкоди) [1].

Вигорання відбувається дуже поступово (I стадія триває 3-5 років, II триває 5-15 років, III – від 10 до 20 років), на його тлі можуть загострюватись хронічні і виникати нові хвороби. Н. Амінов у своїх роботах наводить такі основні ознаки синдрому професійного вигорання вчителя:

- виснаження, втома;
- психосоматичні ускладнення;
- безсоння;
- негативні настанови стосовно підлеглих;
- негативні настанови щодо своєї роботи;
- нехтування виконанням своїх обов'язків;
- збільшення прийому психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки);
- зменшення апетиту чи переїдання;
- негативне самооцінювання;
- посилення агресивності (роздратованості, напруженості);
- посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадія, апатія);
- почуття провини.

У своєму дослідженні Н. Амінов підкреслює, що останній симптом властивий тільки людям, які професійно, інтенсивно взаємодіють з іншими людьми. При цьому він припускає, що синдром емоційного згоряння має місце саме у тих вчителів, у яких виявляється професійна непридатність. Професійне вигорання включає в себе три основні складові: емоційну виснаженість; деперсоналізацію; редукцію професійних досягнень. Під емоційною виснаженістю розуміється відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою [2, с. 110].

В руслі проведеного нами дослідження можна зробити наступні висновки, що у сучасному суспільстві професійна діяльність педагогів перенавантажена, пред'являються високі вимоги до особистості людини (необхідність постійного саморозвитку, вдосконалення своїх навичок та вмій) і до її психічного стану, особливо в умовах великих

негативних інформаційних перевантажень і напруженості, викликаних позаурочною, паперовою, монотонною роботою. Це викликає гостру розумову, фізичну і хронічну емоційну втому, стрес, які негативно впливають на професійну діяльність людини, можуть викликати проблеми в сфері комунікацій, взагалі негативно позначаються на психофізіологічному здоров'ї педагогів. Профілактика виникнення синдрому професійного вигорання педагогів, являє собою дуже важливу перспективну задачу, вирішення якої повинно відобразитись в розробці тренінгів, корекційно-розвивальних програм, вебінарів тощо.

Література:

1. Бойко В. В. Синдром «емоціонального вигорання» в професійно-общественной сферах: учебное пособие. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
2. Мірошніченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: навчально-методичний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. 156 с.
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: учебное пособие. Москва. СПб. : Нестор-История, 2014. С. 376.
4. Чернякова О.В., Морозова Р. Вплив психоемоційного здоров'я вчителя на його професійну діяльність : *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* № 6. Черкаси, 2018. С. 138-144.

СЕКЦІЯ 12. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Гніденко П. В., студентка IV курсу
Науковий керівник: **Османова А. М.**,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки

*Навчально-науковий гуманітарний інститут
Таврійського національного університету
імені В. І. Вернадського
м. Київ, Україна*

СМИСЛОВА СФЕРА СТУДЕНТСТВА ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕВІАЦІЇ

Нестабільна ситуація, що склалася сьогодні у державі, породжує в особистості внутрішню напругу, змушує її відчувати невпевненість у завтрашньому дні, що може призводити до появи різного роду деформацій. У цьому контексті домінантою є смислова сфера особистості, оскільки смисли є тією інстанцією, що підпорядковує собі інші життєві прояви особистості (О. Леонтьєв). Вони є критеріальним компонентом, що визначає грань особистісного, безособистісного та позаособистісного.

В час вкрай складної, нестійкої економічної та політичної ситуація, що склалася в українському суспільстві, робить проблему девіантної поведінки особливо актуальною. Адже сьогодні через нехтування загальнолюдських цінностей і зниження рівня життя значної маси населення посилились негативні тенденції, що висувають підвищені вимоги до самовизначення та самореалізації особистості, чим і провокують девіантну поведінку, деградацію та саморуйнування.

Студентський вік виступає сенситивним періодом формування ціннісно-смислової сфери, адже осмислюються професійні та переоцінюються загальнолюдські ціннісні орієнтації. Студентська молодь психологічно готова та мотиваційно прагне до переоцінки й прийняття нових цінностей, у неї з'являються унікальні можливості для побудови власної життєвої стратегії та її реалізації.

Однак, останнім часом молода людина вимушена отримувати освіту в дуже важких умовах. По-перше, упала цінність освіти як такої. По-друге, студент, навчаючись у вузі, прирікає себе на малозабезпечене життя. Він вимушений і працювати і навчатися. По-третє, взагалі протягом останніх десятиліть в житті кожної людини має місце безліч

стресогенних чинників, що впливають на психічний стан людей. Саме рівень напруженості в суспільстві впливає на розвиток особистості молодої людини, на розвиток її смислової сфери [7].

Період навчання у ВНЗ є важливою сходинкою життєвого шляху людини, крім того, це принципово новий етап в порівнянні з попереднім життям школяра. Під час навчання у вищому навчальному закладі підвищуються інформаційні навантаження, що супроводжуються ритмічність в роботі, посилюються явища гіподинамії, ускладнюються міжособистісні відносини у осіб, які прибули з віддалених районів, виникають проблеми, пов'язані зі зміною рівня урбанізації, проживанням в гуртожитку, відірваністю від своєї сім'ї. Ці та інші чинники можуть стати основою конфліктних ситуацій, що ведуть до виникнення стану емоційної напруженості.

Вважається, що девіантна поведінка, зокрема виникнення потягу до алкоголю та наркотиків саме студентською молоддю пов'язано перш за все із соціальними чинниками, з умовами життя людини.

Актуальність дослідження даної проблеми полягає в тому, щоб на основі аналізу особливостей становлення особистості в студентському віці, виділити чинники, сприяючі запобіганню і усуненню залежної поведінки шляхом формування смислової сфери студентської молоді.

Варто зазначити, що словесні аспекти дослідження ми висвітлюємо в контексті розуміння смислу, подане в студіях Д. Леонт'єва. На його думку, смисл – це суб'єктивна значущість об'єктів і явищ дійсності, що виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні образів сприйняття й уявлень цих об'єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб'єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності – у задоволенні певних потреб, у реалізації тих або тих мотивів, цінностей тощо [8, с. 423-424].

Надзвичайно важливими для нас є певні особливості смислу, що також були обґрунтовані Д. Леонт'євим: 1) смисл породжується реальними відносинами, що пов'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю; 2) безпосереднім джерелом смислоутворення є потреби й мотиви особистості; 3) смисл відрізняється дієвістю; 4) словесні утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему; 5) смисли породжуються й змінюються в діяльності, у якій лише й реалізуються реальні життєві відносини суб'єкта [8, с. 123-124].

Щодо предметного змісту смислу відбувається розширення контексту, а його осмислення – через усвідомлення смислових зв'язків у напрямі «від частини до цілого» і підключення нових смислових контекстів. Тож структуру смислової сфери майбутніх фахівців нами визначено у форматі структурно-функціонального та динамічного підходів.

Де «за вертикаллю» в смисловій сфері в значущими є і ситуативні, і стійкі словесні утворення особистості: смислова установка, смислова диспозиція та особистісні цінності. Зазначимо, що між ними відбува-

ється взаємодія. «За горизонталлю» смислова сфера майбутніх спеціалістів пов'язана зі смислоутворенням, смислоусвідомленням і смислобудівництвом у «малій динаміці», оскільки зазначені смислові процеси відбуваються в процесі конкретних видів діяльності. Конкретизуємо, що смислоутворення ототожнюється нами з появою смислових новоутворень [8, с. 216].

При цьому ми звертаємося до класичних «зон розвитку» (Л. Виготський) та відомої психологічної послідовності «входження в зону розвитку – зона актуального розвитку – зона найближчого розвитку – зона саморозвитку», що є детермінантами в тенденціях смислоутворення. Смислоусвідомлення та смислобудівництво майбутніх фахівців є вербалізацією смислу та його рефлексією [4, с. 173].

Отже, в процесі розробки теоретичних аспектів проблеми формування і розвитку смислової сфери студентства засадничими є такі позиції, як: концептуальні положення Л. Виготського [5] щодо співвідношення значення й смислу як «шляху від мислення до мови», як переходу від внутрішнього плану до зовнішнього; підходи О. Леонтьєва [6] щодо поняття «особистісний смисл», що є інтегрованою цілісністю й відбивають мотиви особистості; позиції Б. Братуся [2] щодо феномена «смислова сфера особистості»; динамічний підхід, у контексті якого виокремлено «велику» й «малу» динаміку смислових утворень (О. Асмолов [1], Б. Братусь [3]); смислова концепція особистості Д. Леонтьєва [8], у форматі якої обґрунтовано структурно-функціональний і динамічний підхід до трактування смислової сфери особистості й відповідно виокремлено стійкі та ситуативні смислові утворення, а також смислові процеси, а саме: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво; ідеї смислової дидактики щодо суб'єктно-особистісної включеності студента в освітній процес засобами активізації та спеціалістичного забезпечення дії механізмів смислоутворення.

Література:

1. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 151 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
3. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания. *Традиции и перспективы деятельностиного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева* / под ред. А. Е. Войцунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 284-298.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1984. 400 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
7. Леонтьев А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / под ред. А. Я. Зиса, М. Г. Ярошевского. *Художественное творчество и психология*. Москва : Наука, 1991. С. 184-187.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 487 с.

Сергієнко Н. П., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

Погосян М. І., студентка соціально-психологічного факультету

*Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства ставить підвищені умови до все складнішої та інтенсивнішої діяльності людини. Погіршення стану навколишнього середовища, в якому існує людство, і стрімке збільшення масиву шкідливих психологічних впливів призводить до поширення нервово-психічних розладів і соматичних захворювань, у механізмі виникнення яких важливу роль відіграють емоційні чинники. І це зрозуміло чому, адже до дії екстремальних факторів найбільш чутливими виявляється саме емоційний апарат, який першим реагує на стресову ситуацію. Емоційна стійкість у людей різна і залежить від біологічних, психічних особливостей особи, її соціального оточення, статусів і ролей, які вона виконує, а також характер подій, що викликають серйозні емоційні порушення [1].

На думку сучасних дослідників, однією з головних індивідуально-психологічних характеристик, що детермінує стійкість особистості до стресогенного впливу складних життєвих ситуацій, є емоційна стійкість. Саме їй належить провідна роль у забезпеченні можливості досягнення високих результатів у навчальній та професійній сферах. Мова йде не тільки про вміння адаптуватися до складних емоціогенних ситуацій, а перш за все, про здатність протистояти їх стресогенному характеру з метою ефективного виконання поставленого завдання.

Перш за все, емоційну стійкість розглядають як прояв волі: вона зумовлює здатність людини регулювати власні емоції і долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності.

Емоційну стійкість трактують і як особливість темпераменту людини, що дозволяє їй надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії. Емоційну стійкість розглядають також і як властивість особистості, детерміновану динамічними і змістовними характеристиками емоційних процесів.

Емоційна стійкість вивчалася Л. Аболіним, Н. Блудовою, Б. Варданяном, Л. Дикою, П. Зільберманом, Д. Івановим, Г. Лапшинською, В. Марищуком, Є. Мілеряном, С. К. Платоновим, Я. Рейковським, А. Семеновим, О. Сиротінім, Р. І. Хмелюка, Н. А. Шевченко, О. Я. Чебикіна, О. Черніковою та іншими авторами. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем емоційної стійкості, можна стверджувати, що вчені дотримуються різних точок зору щодо визначення цього феномену.

Проблема емоційної стійкості вивчалася переважно у зв'язку із завданнями прогнозування ефективності професійної та навчальної діяльності в стресогенних умовах, емоційну стійкість вважають однією з найважливіших детермінант успішності життєдіяльності людини в цілому, складовою частиною так званого «емоційного інтелекту» людини. Недарма емоційна стійкість фігурує як один з п'яти «великих факторів» особистості у новій моделі особистості, універсальність якої підтверджена на основі численних таксономічних досліджень, проведених для носіїв різних культур, у тому числі й української [3].

П.Б. Зільберман та інші дослідники визначали емоційну стійкість як інтегральну особливість особистості (психіки), що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності, яка забезпечує оптимально успішне досягнення мети діяльності в складних емотивних ситуаціях [1; 3].

Так, емоційна стійкість, за переконаннями О. Я. Чебикіна, характеризується різнобічним комплексом психічних якостей, серед яких провідними можна вважати саморегуляцію, емпатію та експресивність [2].

Л. М. Аболін переконаний, що емоційна стійкість являє собою процес емоційної саморегуляції, який в свою чергу складає єдність раціонального, емоційного та фізіологічного виявів людини [1].

Р. І. Хмелюк, З. М. Курлянд та Н. А. Шевченко виділяють показники емоційної стійкості – задоволеність власною діяльністю та помірний втом; упевненість та відсутність страху; уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження та наявність вольових якостей [3; 4].

Проведений нами теоретичний аналіз підходів до визначення емоційної стійкості дозволить більш точно позначити поняття «емоційна стійкість», визначити провідні детермінанти й методи підвищення й закріплення адекватних способів реагування в неспецифічних для організму ситуаціях, у яких істотну роль відіграє емоційна сфера людини, що дозволить, у свою чергу, знизити рівень травматизму,

захворюваності й втрати працездатності при виконанні робіт в екстремальних умовах.

Незважаючи на різнобічні підходи науковців щодо трактування феномену емоційної стійкості, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу нам стверджувати, що загалом вчені акцентують увагу на таких моментах, як: емоційна стійкість є важливою рисою, яка сприяє покращенню можливостей щодо протидії впливу негативних емоцій; вона є інтегральною рисою особистості, яка поєднує емоційно-вольові, мотиваційні та інтелектуальні характеристики людини; емоційна нестійкість, що за будь-яких обставин виступає дестабілізуючим фактором на шляху щодо досягнення душевної рівноваги та повноцінної професійної діяльності.

Дослідження проводилось на базі Національного університету цивільного захисту України. В дослідженні приймали участь курсанти і студенти соціально-психологічного факультету. Загальна кількість досліджуваних 25 осіб, віком від 21 до 22 років.

Для дослідження емоційної стійкості студентів НУЦЗУ ми використали методику «Визначення емоційної стійкості особистості». Обробивши результати методики ми отримали наступні результати.

Студенти з високим рівнем емоційної стабільності в поведінці та емоціях, спокійні, впевнені в собі, легко пристосовуються до оточуючих, не бояться складних ситуацій, постійні у своїх планах, не піддаються випадковим коливанням настрою. Вони дуже спокійні люди, з реальними поглядами на життя, їх не легко вивести з рівноваги. Таких студентів можна назвати емоційно врівноваженими та емоційно зрілими. Високий рівень емоційної стійкості мають 13 осіб, що становить 52% від загальної кількості досліджуваних.

Середній рівень емоційної стійкості мають 8 осіб, що становить 32% від загальної кількості досліджуваних. Вони не завжди впевнені в собі, інколи в них виявляється роздратованість та хвилювання, лише в деяких випадках відчувають себе відповідальними, але по можливості відповідальність перекладають на інших, уникають складних ситуацій, але якщо потрапляють, то намагаються її вирішити. Вони не роблять драми з повсякденних дрібниць, їх дратують тільки найнеприємніше речі, але і до них вони вміють повертатися спиною. Вони намагаються бути емоційно врівноваженими.

Низький рівень емоційної стійкості мають 4 особи, що становить 16% від загальної кількості досліджуваних. Вони не впевнені в собі, в поведінці та емоціях – нестабільність, відсутність відповідальності, постійне уникнення складних ситуацій, неспокійність у своїх планах. Вони запальні, легко виходять з рівноваги, їх дратують навіть незначущі дрібниці, а це призводить до «розгойдування» нервової системи та спричиняє незручність оточуючим людям. Їх можна назвати емоційно неврівноваженими та емоційно незрілими.

Висновки. Провівши емпіричні дослідження по вивченню емоційної стійкості студентів НУЦЗУ ми можемо зробити висновки, що більшість досліджуваних спокійні, впевнені в собі, легко пристосовуються до оточуючих, не бояться складних ситуацій, постійні у своїх планах, не піддаються випадковим коливанням настрою. Вони дуже спокійні люди, з реальними поглядами на життя, їх не легко вивести з рівноваги. Таких студентів можна назвати емоційно врівноваженими та емоційно зрілими.

Література:

1. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. Посібник. К.: Либідь, 2007. 256 с.
2. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М. : Просвещение, 1964. 344 с.
3. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика: колективна монографія / ред. проф, Н. І. Пов'якель. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 137-147.
4. Семиченко В. А. Психологія особистості. К. : Видавець Ешко О. М. 2001. 427 с.

СЕКЦІЯ 13. ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Махлай О. М., кандидат психологічних наук, доцент,
начальник кафедри спеціальних дисциплін

*Національна академія
Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ОФІЦЕРІВ ОПЕРАТИВНО-РОЗШУКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

В сучасних умовах діяльності правоохоронних органів неабияке значення має їх професійно-психологічна підготовка, яка охоплює розвиток умінь діяти в складних, непередбачуваних умовах, які часто бувають пов'язані з необхідністю пришвидшеного прийняття рішень, орієнтації в складних, незвичних ситуаціях, затриманням правопорушників і злочинців, збереженням життя людей та власного життя.

Сучасні дослідження з питань діяльності комунікації працівників правоохоронних органів у складних, конфліктних, екстремальних ситуаціях висвітлені у роботах В.В. Авдєєва, Н.В. Андрєєва, В.Г. Андросюка, В.Ф. Антипенка, О.М. Бандурки, В.П. Бахіна, В.І. Барка.

Процес становлення людини як особистості неможливий без спілкування. Для розвиненої особистості воно стає потребою, необхідною умовою повсякденної діяльності. В широкому значенні спілкування трактується як складний багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у спільній діяльності і охоплює обмін інформацією, сприймання, розуміння іншої людини, вироблення єдиної стратегії взаємодії. У більш вузькому значенні спілкування є складовою, а у низці випадків – особливим самостійним видом професійної діяльності оперативних працівників, незалежно від їх спеціалізації. Як теоретичну основу для такого висновку використано запропонований А.В. Петровським підхід щодо співвідношення діяльності та спілкування. На підтвердження цієї тези сучасні дослідники наводять приклади звернення громадян чи службових осіб із заявою (ст. 23 Закону України «Про Національну поліцію»), конфіденційного співробітництва та опитування осіб з метою отримання оперативної інформації (ст. 8 і 11 Закону України «Про оперативно-розшукову

діяльність»), проведення очної ставки (ст. 172 і 173 КПК України), пред'явлення особи для впізнання (ст. 174 КПК України), проведення обшуку і виймки (ст. 177 і 183 КПК України), відтворення обстановки та обставин події (ст. 194 КПК України), попереднього розгляду справи у суді (ст. 240 КПК України) та ін [1].

Професійне спілкування може здійснюватись в особливому процесуальному режимі, коли порядок міжособистісної взаємодії сторін регулюється правовими (процесуальними) нормами, наприклад, під час виявлення причин і умов, які сприяли вчиненню злочину (ст. 23 КПК України), через обов'язок роз'яснення і забезпечення прав особам, які беруть участь у справі (ст. 53 КПК України), під час прийому заяв і повідомлень про злочин (ст. 95 і 97 КПК України), допиту на досудовому слідстві (ст. 143, 167, 168, 169, 171 і 201 КПК України) тощо.

У результаті теоретичного аналізу Ю.В. Осіпової проблем професійного спілкування працівників правоохоронної системи були визначені такі його аспекти: – обмін інформацією між суб'єктами професійної діяльності; співробітниками в групах та організаціях, між колективами, працівником міліції та особою, яка проходить у справі, що розглядається, оперативним працівником Державної прикордонної служби України і громадянином, який має необхідну інформацію, у процесі юридичного консультування і т. ін.; – вироблення спільної стратегії спілкування; – сприйняття і розуміння людьми одне одного в процесі спілкування [2, с. 82]. Що до чинників ефективного спілкування в оперативно-розшукових підрозділах, то, на думку Е.О. Дідоренко, вони зумовлені: – метою, предметно-функціональним змістом, стратегічною і тактичною спрямованістю завдань; – станом нормативно-правового (процесуального) регулювання стосунків між суб'єктами, об'єктами та іншими учасниками спілкування; – психологічною структурою особистості правоохоронця як основного суб'єкта (виконавця); – психологічною структурою окремих осіб і груп як об'єктів правоохоронної діяльності; – предметно-дійовим змістом правоохоронної діяльності; – специфічними психологічними вимогами до застосування заходів і засобів правоохоронної діяльності;

– сучасною актуалізацією основних принципів правоохоронної діяльності [3, с. 19].

Оперативні співробітники, виконуючи свої професійні обов'язки, беруть активну участь у різних видах професійного спілкування: входять у контакти зі службовими особами, з керівниками місцевих органів влади, з представниками підприємств і установ, з громадянами та правопорушниками. Таке спілкування впливає на прийняття рішень організаційного, процесуального характеру та в цілому на всю професійну діяльність. На думку О.І. Дубової, структуру професійного спілкування працівників міліції утворюють п'ять етапів: 1 – прогнозування та планування спілкування (підготовка до комунікативних, перцептивних, регуляторно-управлінських дій); 2 – установа

психологічного контакту; 3 – обмін мовною та немовною інформацією для вирішення оперативно-службових завдань; 4 – завершення та вихід із спілкування; 5 – аналіз та оцінка результатів проведеного спілкування [4]. У структурі професійного спілкування важливе місце посідає психологічний контакт працівників міліції з іншими особами. Встановлення психологічного контакту є цілеспрямованою діяльністю щодо створення умов, підкреслює В.О. Дідоренко, які забезпечують розвиток спілкування у потрібному напрямі та досягнення його мети. Установити психологічний контакт – означає забезпечити наступний процес спілкування. Факт встановлення психологічного контакту визначається наявністю бажання однієї особи увійти в спілкування з іншою особою, готовністю та здатністю сприймати та переробляти інформацію, що надходить у процесі спілкування, обмінюватися довірчою інформацією, вступати у взаємодію та долати психологічні бар'єри [5, с. 42]. Психологічний контакт, що встановлюється правоохоронцями з громадянами під час вирішення оперативно-службових завдань, є важливим параметром оперативно-службової діяльності й істотно відрізняється від психологічних контактів, що встановлюються між людьми у буденному житті.

У діяльності правоохоронців дуже важливу роль виконує використання мовних засобів спілкування, зазначає Г.К. Колісницький. Від уміння правильно формулювати свої думки, грамотно їх висловлювати під час безпосереднього спілкування або складання документів значною мірою залежить ефективність службової діяльності. Професійне мовлення правоохоронця потребує поступової переорієнтації стилю спілкування правоохоронців з громадянами з режиму монологу (переважного використання примусового впливу) на режим діалогу (продуктивного спілкування і взаємодії), що є незвичним для міліціонера, який підготовлений за традиційною навчальною програмою. Тому для ефективної діяльності працівників органів внутрішніх справ у режимі комунікативної діалогової активності необхідно в процесі їх підготовки застосовувати інноваційні концепції, стратегії, педагогічні та психологічні технології, методи і прийоми. Це надасть змогу вирішувати завдання формування і розвитку особистих соціально значущих здібностей професійної міжособистісного спілкування правоохоронця [6, с. 4].

І це обов'язково полегшуватиме встановлення взаєморозуміння. Звертаючись до правоохоронця, людина очікує, що її уважно вислухають, розглянуть її проблеми і допоможуть у їх вирішенні. Уміння вислуховувати людину дозволяє правоохоронцю викликати її прихильність до себе, зняти психологічне напруження, яке зазвичай виникає на початковій стадії спілкування. Професійне спілкування офіцерів оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України є обов'язковим і важливим елементом їх професійної діяльності, в процесі якого здійснюється організація і тактика взаємодії

з різними категоріями громадян із метою попередження, припинення, документування злочинів.

Література:

1. Про оперативно-розшукову діяльність: Закон України від 18.02.1992 р. № XII // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 22. – Ст. 303.
2. Осипова Ю.В. Формирование коммуникативной компетентности у работников руководящего звена ОВД / Ю.В. Осипова // Психологія тренінгових технологій у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: матеріали міжнар. конф. (Донецьк, 27–28 травня 2005 р.). – у 2 ч. – Донецьк: ДЮІ МВС, 2005. – Ч. 1. – С. 82–89.
3. Психологія оперативного спілкування та діяльності оперативних підрозділів органів внутрішніх справ /за ред. члена-кореспондента АПрН України, професора Е.О. Дідоренка. – Луганськ, 2007. – 550 с.
4. Дубова І.О. Психологічні особливості професійного спілкування працівників міліції в екстремальних умовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / І.О. Дубова – К., 2003. – 19 с.
5. Практична психологія у правоохоронній діяльності: навч.-метод. матеріали / П. Сопек, Л. Мороз, З. Яковенко. – К.: Вид. ПАЛИВО-ДА А. В., 2005. – 164 с.
6. Колісницький Г.К. Педагогічні аспекти навчання персоналу органів внутрішніх справ професійній ситуативно-адаптивній рольовій поведінці шляхом формування та розвитку акторських здібностей / Г.К. Колісницький, О.І. Цис // Зб. наук. праць. – Харків: Академія ВВ МВС України, 2006. – № 1–2 (7–8). – 144 с.

Шмелькова А. А., студентка III курсу
факультету соціології та управління

*Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

МІЖНАРОДНЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ

Зростаючий вплив міжнародного права на систему і галузі внутрішнього права, посилення міждержавної міграції населення пророкують глибоку багатосторонню взаємодію країн в міжнародно-правовому регулюванні відносин у сфері соціального забезпечення. Право громадян на соціальне забезпечення знайшло всебічне закріплення в деклараціях та актах міжнародного права, що займають одне із значущих місць серед інших соціально-економічних прав людини.

Незважаючи на те, що міжнародно-правове регулювання розглядають в якості додаткового до національного законодавства, базисна основа права на соціальне забезпечення повинна узгоджуватися з міжнародними стандартами соціального забезпечення. Бо, беручи за основу міжнародні нормативно-правові документи, Україна розробляє низку прав і обов'язків для громадян, що є невід'ємною складовою кожної країни.

Обумовлена актуальність даної теми тим, що питання соціального забезпечення в міжнародному праві відображені в багатьох підручниках по праву соціального забезпечення, виданих за останні роки. Одночасно з цим досліджень, спеціально присвячених основним питанням, не проводилося. Стан наукової розробки цієї проблеми знаходиться на дуже низькому рівні в межах України. Велика проблематика постає серед правового життя українського населення. Більшість людей не знає своїх прав, ніхто не займається соціальною відповідальністю, знайомство зі своїми правами відбувається лише частково у закладах здобуття освіти, та більшість людей не усвідомлює їх необхідність. А тим, хто стоїть при владі це дуже корисно, адже «чим менше людина знає – тим легше нею керувати».

Одними з представників, що вивчали питання міжнародного нормативно-правового забезпечення були О. В. Зайчук і Н. М. Оніщенко, що розглядали «Міжнародні стандарти прав людини», та в своїх працях зазначали: «У сучасному світі, коли проблема прав людини вийшла далеко за межі окремої держави, виникла необхідність у створенні універсальних міжнародно-правових стандартів, які також визнаються як основні права людини. Ці стандарти відображені у низці важливих міжнародно-правових актів, що встановили загальнолюдські стандарти прав та інтересів особи, визначивши ту межу, за яку держава не може виходити. Таким чином, права людини стали об'єктом регулювання не

лише окремої держави, а й міжнародного співтовариства. Обсяг прав і свобод людини в сучасному суспільстві визначається не лише особливостями певного співтовариства людей, а й розвитком людської цивілізації в цілому, рівнем інтегрованості міжнародного співтовариства».

Також іншими дослідниками міжнародного нормативно-правового забезпечення були: О.В. Задорожній, М.О. Кармазіна (розглядали Загальну декларацію прав людини та її ратифікацію в українському законодавстві), Д.В.Скринька (що в своїх дослідженнях робив акцент на міжнародні пакти) та інші.

Отже, право на соціальне забезпечення в міжнародно-правових документах відноситься до числа найважливіших прав людини і громадянина і здійснюється згідно з принципами, закріпленими в даних документах. Однак питання структури і системи соціального забезпечення не можуть бути предметом подібних актів, оскільки це є суверенною прав самої країни. Система соціального забезпечення кожної держави є національною і встановлюється з урахуванням його історичного, політичного і економічного характеру.

За допомогою укладення міжнародних договорів і угод в сфері соціального забезпечення їх учасники реалізують міжнародні стандарти соціального забезпечення, встановлені в Конвенції МОП і переглянutoї Європейської соціальної хартії, і формують свої взаємоприйнятні стандарти. Незважаючи на те, що міжнародно-правове регулювання розглядають в якості додаткового до національного законодавства, базисна основа права на соціальне забезпечення повинна узгоджуватися з міжнародними стандартами соціального забезпечення. Бо, беручи за основу міжнародні нормативно-правові документи, Україна розробляє низку прав і обов'язків для громадян, що є невід'ємною складовою кожної країни.

Висновки. Хотілось би зазначити, що кожна людина повинна знати свої права для того, щоб ні держава, ні інші люди не могли їх порушувати, без нашого відома, та не могли «керувати» нашими головами. В кожному з нас має жити бажання до саморозвитку не лише на рівні шкіл та вищих навчальних закладах. А знання таких документів та організацій, як Загальна декларація прав людини, Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, міжнародна організація праці (МОП) та міжнародний етичний кодекс соціального працівника мають бути провідниками у світі справедливості.

Література:

1. Качан Є. П., Шушпанов Д. Г. Управління трудовими ресурсами: навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Юридична книга», 2005. 358 с.
2. Уманський А. М. Міжнародні трудові норми та рекомендації: навч. посіб. Луганськ : Просвіта, 1999. 247 с.

3. Міжнародне законодавство про охорону праці. Конвенції та Рекомендації МОП : навч. посіб. Київ : Основа, 1997. 128 с.
4. Бондаренко Н. Б. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2003. С. 52-61.
5. Холостова О. Н. Соціальна робота. Теорія і практика: навч. посіб. Київ : Главник, 2001. С. 88-99.

СЕКЦІЯ 14. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Берчук А. Р., студентка II курсу

*Інститут філології
Київського університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОСТІ

На сьогоднішній день проблема толерантності є особливо актуальною. Суспільство XXI ст. продовжує стикатися з високим рівнем інтолерантності населення в різних країнах у всьому світі. Ця тема є надзвичайно важливою саме зараз, коли людство підстерігають багато небезпек, як нових, так і старих. При цьому не менш значущими є проблеми взаємодії окремих особистостей, які часто не здатні дослухатися до думки інших, особливо, коли ці думки відрізняються від їх власних.

Взагалі саму дефініцію толерантності можна інтерпретувати як терпимість до «іншого», «чужого». Тому головною причиною нетерпимості можна назвати психологічний бар'єр свій-чужий, або страх перед несхожим на себе.

Здавна існувала тенденція пошуку механізмів гармонізації соціальних відносин, що розвивалась переважно в руслі гуманістичних напрямів, які на противагу принципам насильства, непримиренності, ворожнечі та заперечення компромісу пропонували ідею толерантності (від лат. *tolerantis* – терплячий) у стосунках з усіма «іншими», що відрізняються за індивідуальними чи груповими ознаками. Ці ідеї є актуальними і в нинішній ситуації суспільного розвитку, поряд із так званими «глобальними» проблемами [3].

Найпершими характеризувати це поняття стали філософи та мислителі Стародавнього світу. Так, давньогрецькі мислителі Сократ та Платон вважали, що мудра людина повинна бути терпимою, тобто толерантною до своїх ближніх.

Аристотель висловлювався про толерантність як про прагнення досягти «золотої середини». У своїх працях він описував певний спосіб душі ставитися однаково до знайомих і незнайомих людей. Він вважав, що людина повинна поводитись з іншими так само, як хотіла б, щоб вони поводитись із нею.

В українській культурі головною постаттю, що почала роздуми про основні положення толерантності був Г. Сковорода. Поет і філософ

займався пошуком «гармонійної рівноваги». Головною його думкою є те, що толерантна людина мусить любити своїх ворогів і творити їм добро.

Проблеми толерантності осмислюються в працях сучасних науковців: О. Бабчук, І. Бех, Л. Вишнеvsька, Р. Войтович, Н. Гончарук, О. Грива, О. Гуменюк, О. Долгополова, О. Майборода, Т. Пилипенко, О. Сараєва, П. Степанов, О. Тишков, А. Фурман, Р. Чачалова, В. Шалін, Ю. Шаюк та ін.

Психологічний зміст толерантності найповніше відображено в Англо-російському психологічному словнику: «...придбана стійкість; стійкість до невизначеності; етнічна стійкість; межа стійкості (витривалості людини); стійкість до стресу; стійкість до конфлікту; стійкість до поведінкових відхилень» [1].

Протилежним до поняття толерантності є інтолерантність. На думку дослідниці М. Пірен, толерантність та інтолерантність поділяються на такі види за ієрархічним принципом сходження від першого до другого: протекціоністська толерантність, ціннісна толерантність, прихована толерантність (упереджене ставлення до представників інших соціально-демографічних груп), вербальна інтолерантність (коли суб'єкт вважає за можливе та іноді навіть необхідне публічні висловлювання стосовно представників тих чи інших соціальних груп), агресивна поведінкова інтолерантність (коли суб'єкт вважає за можливе здійснення певних дій, спрямованих на заборону, обмеження діяльності або насильство стосовно об'єкта інтолерантності) [4].

У сучасному світі тема толерантності обговорюється в усіх колах та у різних аспектах. Тому можна виділити окремі види толерантності за ставленням до певних об'єктів.

Одним із виявів толерантності є терпимість до гендерної різноманітності. Толерантність також може виявлятися до різних конфесій. Одним із найжахливіших виявів інтолерантності є нетерпимість до людей з особливими потребами, хворих, які не є винними у своїх вадах. Так, люди з пересторогою ставляться до ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД.

В реальному житті непоодинокими є випадки прояву булінгу в школі та за її межами, вивчення причин якого має бути одним з пріоритетних завдань психологів, педагогів і батьків.

Дана проблема набуває особливої гостроти в підлітковому віці, коли підліток прагне до самоствердження, але не завжди може це зробити адекватними способами. Саме в підлітковому та юнацькому віці відбувається інтенсивне становлення особистості, коли людина «шукає себе» і поступово переходить зі світу дитинства до світу дорослих. Тому емпіричним вивченням проблеми толерантності ми охопили осіб даних вікових періодів.

Тестування було здійснено на базі Київського університету імені Бориса Грінченка та Григорівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Старокостянтинівського району Хмельницької області.

Вибірку становили представники підліткового (14-15 років) та юнацького (18-19 років) віку. Всього: 61 особа (27 учнів 8 класу та 34 студенти 1 курсу). Нами було використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаєв, Л. А. Шайгерова), який складається з тверджень, що виявляють ставлення особистості до певних соціальних груп (меншин, психічно хворих, бідних людей), комунікативні установки (повага до думок опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів та продуктивної співпраці) та етнічної толерантності-інтолерантності (ставлення до людей іншої раси й етнічної групи, до своєї етнічної групи, оцінка культурної дистанції). Три субшкали опитувальника направлені на визначення таких аспектів толерантності, як етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості.

Насамперед представляємо результати тестування осіб підліткового віку (рис. 1):

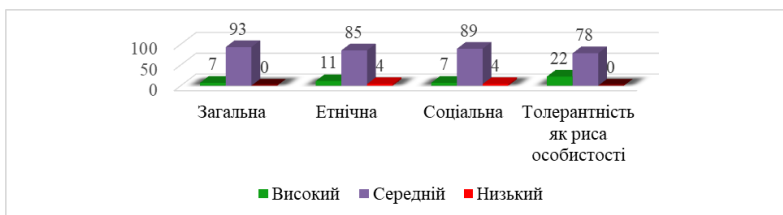


Рис. 1. Рівень вияву різних аспектів толерантності в осіб підліткового віку

Результати показали, що переважаючим рівнем толерантності за всіма її аспектами є середній рівень (так само і в юнаків). Такий показник загальної толерантності має 93% опитаних підлітків і лише 7% досліджуваних відзначаються високим рівнем загальної толерантності.

Наступним етапом нашої роботи стало вивчення рівня вияву різних аспектів толерантності в юнаків (рис. 2):

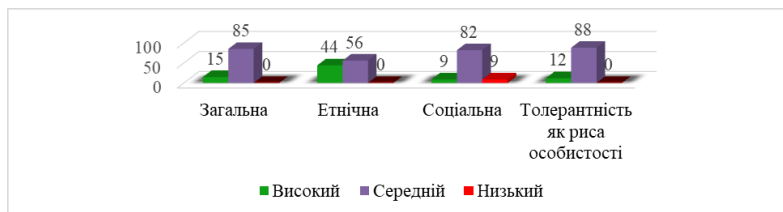


Рис. 2. Рівень вияву різних аспектів толерантності в осіб юнацького віку

Аналіз отриманих даних показав, що 85% юнаків мають середній рівень загальної толерантності, 15% опитаних осіб – високий рівень і в жодного з респондентів не було виявлено низького рівня загальної толерантності.

Отже, особи юнацького віку є більш терпимими по відношенню до представників інших етнічних груп, у сфері міжкультурної взаємодії (етнічна толерантність), порівняно зі ставленням до різних соціальних груп: меншин, злочинців, психічно хворих людей (соціальна толерантність).

Підлітки, так само як і юнаки, є досить толерантними по відношенню до інших. Однак, порівняно зі студентами, школярі виявилися менш толерантними за субшкалою «Етнічна толерантність» (високий рівень етнічної толерантності має 11% підлітків і 44% юнаків). Є певні відмінності в результатах і за аспектом «Толерантність як риса особистості» (високий рівень за даним показником має 22% осіб підліткового віку і 12% – юнацького періоду).

Зважаючи на те, що високий рівень загальної толерантності притаманний 7% підлітків і 15% юнаків, це дозволяє відзначити: з віком високий рівень толерантності збільшується майже вдвічі. Такі результати підтверджують, що в юнацькому віці молоді люди стають більш лояльними по відношенню до інших.

Однак потрібно зважати на те, що дослідження дало можливість виявити рівень толерантності на вербальному рівні, коли опитувані були орієнтовані на те, щоб давати соціально схвалювані відповіді. Тому реальна поведінка респондентів у конкретних ситуаціях може відрізнятися від ймовірних дій та реакцій людей в уявних обставинах та умовах реальної взаємодії з іншими.

Тому вважаємо, що дана проблема потребує подальшого вивчення, оскільки толерантність є нормою сучасного цивілізованого світу. Окрема особистість і суспільство в цілому лише тоді будуть успішними і щасливими, коли оволодіють мистецтвом жити разом, навчившись толерантно ставитися до інших, поважати чужу думку та іншу культуру.

Література:

1. Бардир Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Л. Бардир. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 120 с.
2. Павленко В. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія / В. М. Павленко, М. М. Мельничук. – Полтава : ФОП Мирон І. А., 2014. – 244 с.
3. Перекрестова І. Ю. Толерантність як правовий та психологічний феномен: формування поняття // Актуальні проблеми держави і права. – 2004. – Вип. 22. – С. 430-435.
4. Пірен М. І. Толерантність – дієвий чинник злагоди та консолідації в сучасному українському суспільстві // Вісник Національної ака-

демії державного управління при Президентіві України. – 2015. – № 2. – С. 51-56.

Велитченко Л. К., доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры теории
и методики практической психологии

Сюй Болунь, аспирант кафедры теории
и методики практической психологии

*Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского
г. Одесса, Украина*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ У ВОСЬМИКЛАССНИКОВ

Рассматривая личность как результат диалектического противоречия между процессами *формирования* (целенаправленное воздействие на человека с целью придания ей качеств, желательных для социума) и *развития* (процесс избирательного усвоения человеком внешних воздействий на основе механизмов социализации, интеграции, идентификации с целью придания себе качеств, укрепляющих нашу Я-концепцию), мы необходимым образом приходим к выводу о межличностных отношениях как о своеобразном формирующе-развивающем пространстве. Одним из наиболее весомых признаков этого пространства является признак отношения к другому, определяющий процессуальные и содержательные особенности межличностных ситуаций.

Используя в пилотажном исследовании методику «Диагностика межличностных отношений» (А.А. Рукавишников) [1, с. 167–171] с целью определения типового отношения восьмиклассников к другим, мы получили данные, касающиеся: а) выраженного (*фактического*) поведения (Ie), понимаемого как стремление самому пробуждать у окружающих интерес к себе и в связи с этим принадлежать к ним в составе различных социальных групп; б) требуемого (*ожидаемого*) поведения окружающих (Iw), являющихся инициаторами действий, направленных на установление коммуникативных отношений.

По шкале «Ie» (собственная инициатива в установлении контактов с окружающими) число лиц с экстремально низкими баллами (0–1) составило 12%, с низкими (2–3) – 23%, с пограничными (4–5) – 42%, с высокими (6–7) – 23%, с экстремально высокими баллами (8–9) составило 0%.

По шкале «Iw» (ожидание инициативы в установлении контактов со стороны окружающих) число лиц с экстремально низкими баллами (0–1) составило 42%, с низкими (2–3) – 19%, с пограничными (4–5) – 12%, с высокими (6–7) – 15%, с экстремально высокими баллами (8–9) составило 0% (см. рис. 1).

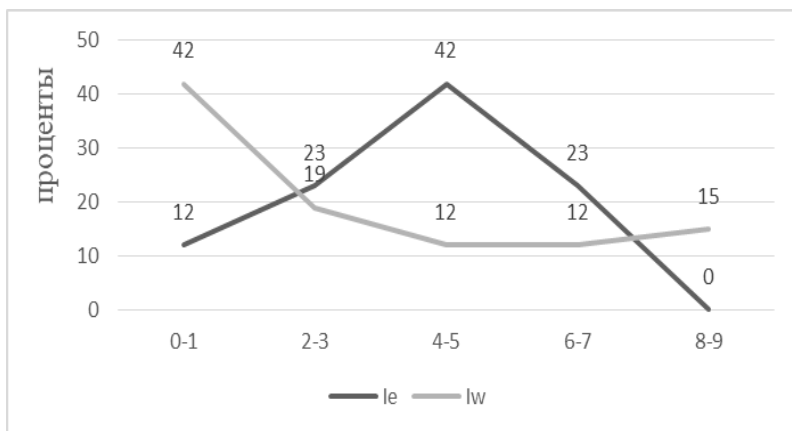


Рис. 1. Распределение ответов восьмиклассников по шкале «Включение»

Низкие значения по шкале Ie указывают на отсутствие хорошего самочувствия в обществе людей и на тенденцию к их избеганию («Избегающие» – 35%), а *высокие* – на то, что человек чувствует себя хорошо среди людей и склонен искать их общества («Ищущие общества других» – 30%).

Низкие значения по шкале Iw свидетельствуют о тенденции общаться с небольшим количеством людей. («Квази-аутсайдеры» – 61%), а *высокие* – указывают на выраженную потребность быть принятым остальными и принадлежать к ним («Аффилиативные» – 30%).

Шкала «Контроль» предназначена для выявления степени выраженности потребности контролировать и влиять на других (Ce) или быть контролируемым и ведомым другими (Cw).

В «Ce» (контроль и влияние на остальных) число лиц с экстремально низкими баллами (0–1) составило 4%, с низкими (2–3) – 19%, с пограничными (4–5) – 27%, с высокими (6–7) – 27%, с экстремально высокими баллами (8–9) составило 23%.

В «Cw» (контроль и влияние со стороны) число лиц с экстремально низкими баллами (0–1) составило 12%, с низкими (2–3) – 53%. С пограничными (4–5) – 19%, с высокими (6–7) – 12%, с экстремально высокими баллами (8–9) составило 4% (см. рис. 2).

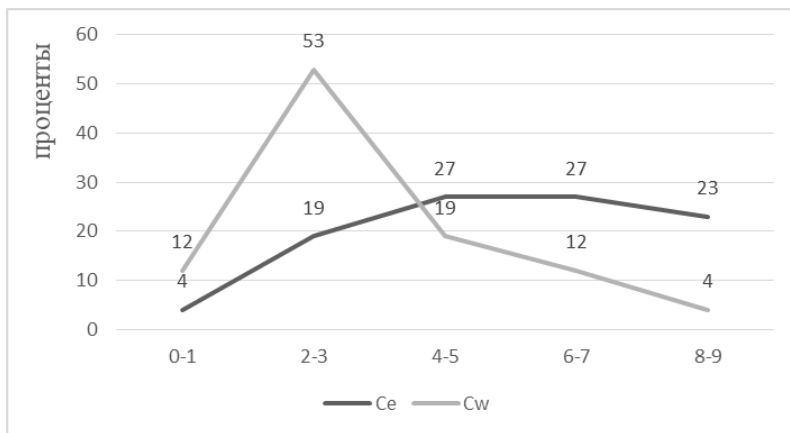


Рис. 2. Распределение ответов восьмиклассников по шкале «Контроль»

Низкие значения по шкале Ce указывают на избегание принятия решений и ответственности («Не самостоятельные» – 23%), а *высокие* – на стремление брать на себя ответственность, соединенную с лидирующей позицией («Самостоятельные» – 50%).

Низкие значения по шкале Cw являются показателем нежелания контроля со стороны других («Вольнолюбивые» – 65%), а *высокие* – на определенную степень зависимости принятия решения от других («Зависимые» – 16%).

Шкала «Аффект» предназначена для диагностирования потребности в положительных эмоциях в отношениях с другими людьми, проявляя при этом соответствующую инициативу (Ae) или предоставляя это другими (Aw).

В шкале «Ae» (активное стремление к добрым отношениям с другими) число лиц с экстремально низкими баллами (0–1) составило 12%, с низкими (2–3) – 57%, с пограничными (4–5) – 12%, с высокими (6–7) – 7%, с экстремально высокими баллами (8–9) составило 12%.

В шкале «Aw» (пассивное стремление к добрым отношениям с другими) число лиц с экстремально низкими баллами (0–1) составило 12%, с низкими (2–3) – 42%, с пограничными (4–5) – 27%, с высокими (6–7) – 15%, с экстремально высокими баллами (8–9) составило 12% (см. рис. 3).

Низкие значения по шкале Ae указывают на осторожность при установлении эмоциональных отношений («Осторожные» – 69%), а *высокие* – на склонность устанавливать близкие эмоциональные отношения («Не осторожные» – 19%).

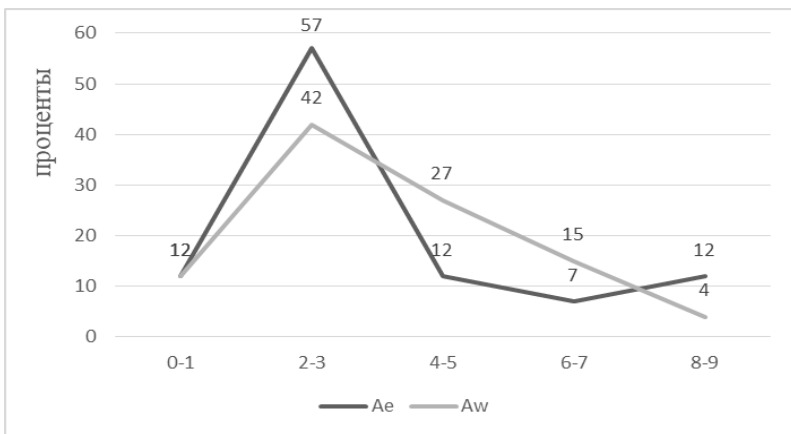


Рис. 3. Распределение ответов восьмиклассников по шкале «Аффект»

Низкие значения по шкале Aw свидетельствуют об осторожности при выборе круга эмоционального общения («Осторожные» – 64%), а *высокие* – о желании быть любимым всеми («Восторженные» – 19%).

Если при рассмотрении шкалы «Включение» принять в расчёт соотношение количества «избегающих» (35%) и «квази-аутсайдеров» (61%) (в сумме 96) и количества «ищущих общества других» (30%) и «аффилиативных» (30%) (в сумме 60), то мы можем получить *коэффициент контактности* (0.3) в качестве характеристики степени потенциальной включенности обследованных восьмиклассников в коммуникативных обстоятельствах межличностных отношений.

Аналогичную процедуру можно проделать и в плане соотношения данных по шкале «Контроль» об избегании ответственности (23%) и контроля (65%) (в сумме 88), с одной стороны, и о стремлении принимать решения (50%) и подчиняться решениям других (16%) (в сумме 66), с другой, получив при этом *коэффициент контролируемости*, равный 0.8, который может служить, как мы считаем, показателем потенциальной управляемости поведения в межличностных отношениях.

В шкале «Аффект» обращает на себя внимание соотношение суммы показателей осторожности при установлении эмоциональных отношений (69%) и осторожности при выборе круга эмоционального общения (64%) (в сумме 133) и суммы показателей склонности устанавливать близкие эмоциональные отношения (19%) и желания этих отношений со всеми (19%) (в сумме 38). Это соотношение выражается числом 0.3, которое мы склонны рассматривать как

коэффициент осторожности при установлении эмоциональных контактов в межличностных отношениях.

Исходя из приведенных рассуждений, приходим к выводу о большей ориентации обследованных восьмиклассников на внешний контроль, который, интериоризируясь, превращается в самоконтроль, чем на паттерны установления межличностных контактов в том числе и в эмоциональных отношениях.

Литература:

1. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

Зазимко О. В., кандидат психологических наук, доцент,
провідний науковий співробітник

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України
м. Київ, Україна*

НАРАТИВНА ПРАКТИКА ОСМИСЛЕННЯ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ ЮНАКАМИ

На сьогоднішній день, коли інтенсивний суспільний та технологічний розвиток зумовлює формування життєвого досвіду людини здебільшого за «мозаїчним принципом» [2], все більшої актуальності набирає вивчення психологічних практик, які здатні організувати життєвий досвід людини.

Герменевтична психологія розглядає людину не стільки в об'єктивному світі, скільки в просторі історії та культури, у світі соціально-культурних цінностей та особистісних смислів. Щоб зрозуміти особистість необхідно відшукати індивідуальне у смисловому полі соціокультурних установок і цінностей конкретної культури. Розуміння та усвідомлення індивідуального, яке базується на життєвому досвіді людини, відбувається та виражається зовні за допомогою різних дискурсивних практик, якими володіє людина. З допомогою дискурсивних практик людина вибудовує свою ментальну модель світу, яка здебільшого організується і підтримується за допомогою наративу.

Наратив є зв'язним текстом, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти себе, свій досвід, власні проблеми. На сьогодні констатується факт поступової втрати здатності

до породження особистих наративів, особистість здебільшого продукує квазінаративи, які є не результатом осмислення індивідуального та соціокультурного досвіду, а «проковтування» зразків, які породжуються ЗМК та зчіплюються між собою за мозаїчним принципом [2; 1]. Тому, з'ясуємо особливості осмислення життєвого досвіду юнаками, які, описуючи себе, обирають наративну практику на відміну від тих, які користуються іншими дискурсивними практиками.

Керуючись дослідженням О. Шиловської, можна виділити ознаки, за якими наратив суттєво відрізняється від інших текстів: наратив є специфічним способом конструювання реальності та надає досвіду порядок і узгодженість, в ньому відображається динаміка станів персонажів, афективне ставлення розповідача до подій життя, створюється ескіз майбутнього [3].

Звісно, що не всі розповіді про себе, які надавали особи юнацького віку, представлені у формі наративу. Та, слід зазначити, що майже всі життєві історії юнаків, незалежно від їх лінгвістичної подачі, насичені описовими характеристиками власної особистості.

Розповіді, які подані у формі наративу, ілюструють історії власного життя та свою особистість на фоні соціального чи культурного контексту їх перебігу. У формальних наративах особи юнацького віку часто обмежуються визначенням лише власного соціального статусу. Втім, навіть при формальному описі зустрічаються вказівки на унікальність власних здібностей, особистісних рис, які, за очікуваннями оповідачів, розкриються у майбутньому чи вже вирізняють їх як індивідуальність. У наративних розповідях більш високого рівня зустрічаються роздуми про власну унікальність та своєрідність свого життя у межах соціокультурного контексту.

Наративні оповіді спрямовані на перспективу. Тема майбутнього поряд з пошуком сенсу власного життя стає головним виміром у постановці життєвих завдань та самоздійсненні сьогодні. Усвідомлення плинності часу та думки про своє майбутнє відстежуються і у текстах, що не містять завдань на перспективу. Уникнення планованого майбутнього виражається у фразах типу: «не хочу загадувати наперед, хочу жити теперішнім», «не можу ні знати, ні прогнозувати як складеться і що мене чекає завтра». Втім, такі акценти здебільшого стосуються сфери особистісних стосунків, а не всього життя.

У наративних розповідях студентів часто відстежується породження смислів щодо власних життєвих цінностей. Такі досліджувані у часовій і логічній послідовності різносторонньо висвітлюють історію власного життя, охоплюючи майже всі його сфери: особистісну, дружню, навчальну, професійної діяльності, соціальну тощо. Вони хоча і зрідка, пишучи автобіографію, без стороннього впливу схильні реінтерпретувати власний досвід.

Осіб юнацького віку, які у своїх наративах схильні описувати власні смисли життєвих цінностей, вирізняє подієва насиченість теперішнього

часу. У висвітлених подіях свого життя вони відіграють роль головного героя оповіді з прийняттям відповідальності за їх наслідки. У цілому на життєвій історії не відбивається фаталістичність, лише у сферах дружби та кохання простежується покладання авторів на власну долю. Втім, активна інтерпретація подій теперішнього не пов'язана з домінуванням у власній життєвій історії певного сучасного етапу життя, оповіді здебільшого зорієнтовані на майбутнє. Футурологічний нарратив включає мрії, надії, очікування і сподівання, а також і цілком визначені життєві плани та завдання. Опис майбутнього ґрунтується переважно на активній позиції з передбаченням досягнень, здійснення яких залежить як від самого автора оповіді, так і від обставин, що мають скластися.

Хоча для юнацького віку характерне усвідомлення неперервності й наступності часу, а тема майбутнього є головним виміром у постановці життєвих завдань та самоздійснення сьогодні, ненаративного типу опису життєві історії здебільшого обмежуються описанням лише теперішнього стану оповідача чи його характеристик. Характерною рисою таких історій є відсутність опису будь-яких подій, вчинків та емоційних переживань, пов'язаних з ними. Є лише позитивна оцінка суб'єкта опису з якої не проглядається усвідомлення своєрідності власного життя.

Рефлексія теперішніх подій у їх зв'язку з минулим досвідом та перспективою на майбутнє забезпечує усвідомлення власного досвіду та можливість осмисленого привласнення соціокультурного досвіду. Результатом такої рефлексії є *відкритість новому досвіду*. Одним із показників відкритості досвіду є різностороннє висвітлення власної історії.

В автонаративах юнаків простежується наявність декількох сюжетних ліній, які пов'язані переважно з особливостями їхнього особистісного становлення у дружній та особистісній сферах життя, а також з особливостями самореалізації, як шляху набуття індивідуальності. Ще однією загальною сюжетною лінією юнацького віку є здобутки та перспективи у сфері навчання і професійної діяльності. Відстежуються також лінії сімейних сюжетів та здобутків у соціальній сфері. У наративах не наводяться сюжети, пов'язані із сферою матеріального благополуччя, хоча такі життєві завдання ставляться.

У цілому, юнацький нарратив характеризується незавершеністю спрямованою на перспективу та наявністю інших героїв розповіді, які здійснили той чи інший вплив на певні їхні досягнення. Інші особи оцінково характеризуються досить рідко, частіше визначається не особиста важливість, а цінується вплив, який здійснено чи здійснюється на автора розповіді.

Результатом відкритості досвіду особистості є *відносна її незалежність від навколишнього соціокультурного контексту*. В юнацтві саморозуміння та самоприйняття характеризується адекватністю та

стверджується самостійність особистості. Стан викладу фактів свого життя юнаками в основному має реальну модальність, навіть стосовно подій майбутнього, лише 10% подій висвітлено з модальною забарвленістю можливості та жодна – з належною модальністю, що може вказувати на відносну свободу від зовнішніх метанаративних впливів.

Темпоральні автобіографічні тексти насичені амбівалентними емоціями щодо переживання життєвих подій переважно на тлі позитивного наративу. Цей факт вказує на повноцінне проходження особистісного становлення в юнацькому віці, для якого є необхідними переживання пошуків, сумнівів та розчарувань, без яких неможливий повноцінний розвиток та відкритість досвіду оповідачів.

Незалежність від зовнішніх впливів констатується й за самостійною реінтерпретаційною діяльністю у процесі інтерпретації власного досвіду. Звісно, не всі віхи, виділені юнаками як значущі для становлення власної особистості, піддаються навіть рефлексивному аналізу. Втім, 20% значущих подій власного життя були реінтерпретовані юнаками без стороннього втручання психолога, лише на основі власної роботи з діагностичною методикою.

Подальшою характеристикою життєвого досвіду в юнацькому віці є *відповідальність за власні історії (тексти)*, що характеризує відношення особистості до них «як до своїх». Відповідальність за власні історії є результатом особистісної зрілості як рівня особистісного і духовного розвитку. Цю характеристику в текстах можна діагностувати за ступенем активності особистості при керуванні власним смисловим простором, її здатністю впливати на загальноприйняті дискурсивні практики, а не пасивно «піддаватися» їм. Критерієм даної характеристики в тексті є дієслова, що виражають дію від першої особи. Якісний змістовний аналіз наративних життєвих історій юнаків показав, що більше половини (60%) респондентів відчувають і передають в розповідях про себе свою автономію, і менша частина (40%) описує та аналізує події, що вказують на соціальну відповідальність. Отже, в даному віці відповідальність як особистісна характеристика, яка є надбанням життєвого досвіду людини, перебуває на стадії формування.

Наративний текст в юнацькому віці допомагає формувати світогляд як цілісну картину світу і себе у ній, поглиблювати і організовувати мотиви поведінки. Забезпечення лабільності і динамічності власних перспектив і футурологічних сюжетів відбувається з урахуванням змін соціокультурного контексту життя, які можна відстежувати, порівнюючи певні його прояви у часовій на просторовій динаміці як той чи інший феномен трансформується порівняно з його попередніми станами та розповсюджується на інші сфери та галузі. Розуміння та інтерпретація цих змін відбувається стосовно того прогнозу, який передбачається в їх протіканні.

Література:

1. Зазимко О. В. Формування життєвих цінностей в юнацькому віці: психологічні особливості. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2012. № 4 (84). С. 89–104.
2. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей. 2009. Вип. 22 (25). С. 3–11.
3. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження нарративу як засобу саморозвитку особистості : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 282 с.

Коробова Н. В., практичний психолог

КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Токмацької районної ради

м. Токмак, Запорізька область, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

За останні роки в Україні відбувається істотна зміна відношення суспільства до осіб з проблемами здоров'я, особливостями психофізичного розвитку та оцінки можливостей дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Все більш стає зрозумілим, що психофізичні порушення не заперечують людської суті, здатності відчувати, переживати, набувати соціального досвіду. Приходить розуміння того, що кожній дитині необхідно створювати сприятливі умови розвитку, які враховують її індивідуальні освітні потреби і здібності. Назріла гостра необхідність в розумінні проблем дітей з ООП, у пошані і визнанні їх прав на освіту, бажанні і готовності включити їх в дитяче співтовариство. Це допоможе звільнити таких дітей від соціальної ізоляції, сприятиме здоровій взаємодії їх з іншими дітьми та розвитку позитивного, терпеливого, толерантного, лояльного ставлення до них з боку оточуючих. Соціалізація дуже важлива для кожної маленької людини, а для дитини з обмеженими можливостями особливо. Аналіз стану здоров'я, порушення психофізичного розвитку дитини, бажання батьків надати їй освіту в дошкільному закладі, загальноосвітній школі, виховання в сімейному колі дає поштовх для змін в освітньому процесі.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з ООП в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзія визначається в зусиллях, спрямованих на введення дітей у регулярний освітній простір. Відмінність такого підходу полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалося до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Кожна дитина індивідуальна, неповторна. А діти з ООП неповторні по-своєму. Для них характерна низка особливостей у психічній та особистісній сфері:

- зниження розумової працездатності;
- підвищення психічного виснаження;
- зайва збудливість і роздратування;
- емоційна нестійкість.

Формування емоційно-вольової саморегуляції є однією з найважливіших умов становлення особистості дитини з ООП та її подальшої соціалізації.

Розглядаючи емоційно-вольову сферу, потрібно зупинитись на волі. **Воля** – це сторона свідомості, її діяльнісний і регулюючий початок, покликаний створити зусилля і утримувати його так довго, як це необхідно; здатність людини, яка проявляється в самодетермінації і саморегуляції нею своєї діяльності і різних психічних процесів. Завдяки їй людина може за власним бажанням, виходячи із власної необхідності, виконувати дії в заздалегідь запланованому напрямку, порядку і заздалегідь запланованою силою[1]. Ще Л. С. Виготський вказував, що «... воля, яка лежить в основі побудови особистості, стає в кінцевому підсумку первісною соціальною формою поведінки» [4].

Дитина з ООП має ряд специфічних рис, що ускладнюють процес її спілкування з однолітками і дорослими, що, в свою чергу, негативно позначається на подальшому розвитку її емоційно-особистісної сфери. У зв'язку з цим діяльність практичного психолога інклюзивно-ресурсного центру (ПРЦ) спрямовується на виховання у дітей інтересу до оточуючих людей; розвиток контактності та вміння вчитися з помилок невеликого досвіду спілкування; формування навичок довільної регуляції свого емоційного стану та уникнення конфліктів. Також важливе значення має формування довільної регуляції діяльності і поведінки дітей із різними видами нозологій. Недостатня сформованість усвідомленої саморегуляції діяльності є гальмуючим фактором когнітивного і особистісного розвитку дитини, а також однією з основних причин, що породжують труднощі в навчально-пізнавальній діяльності.

Тому, працюючи з такими дітьми, необхідно велику увагу приділяти грі – постійній і незмінній супутниці дитинства. Виховне значення гри, її різнобічний вплив на розвиток дитини важко переоцінити. Гра органічна

для дитячого віку, й за умови вмілого керівництва з боку дорослих здатна творити дива. Гра допомагає створювати дружний дитячий колектив, приєднувати до активної діяльності замкнених дітей [2].

Добираючи ігри, необхідно продумувати ігрову ситуацію, обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Коли визначається певне завдання – надавати йому ігрового характеру. Завдяки успішному втіленню ігрового задуму виникає інтерес до гри. А коли з'являється зацікавленість, виникає й активність, і творчі думки. Кожна дитина у процесі дидактичної гри намагається показати свої вміння та знання.

Корекція емоційно-вольової сфери дітей з ООП в умовах ІРЦ буде ефективною за умови виконання таких корекційно-розвиткових завдань:

- 1) розвиток самоусвідомлення (тілесного, емоційного, особистісного, соціального);
- 2) активізація пізнавальної потреби (в тому числі, і потреби у самопізнанні);
- 3) розвиток мотиваційної сфери особистості;
- 4) формування здатності до емоційної децентрації;
- 5) формування адекватної самооцінки;
- 6) розвиток тілесної, емоційної, вольової регуляції, що проявляється у поведінці;
- 7) корекція та профілактика особистісних порушень;
- 8) корекція емоційно-вольової незрілості;
- 9) покращення соціальних навичок;
- 10) розширення рольового репертуару, розкриття індивідуальних особистісних та творчих здібностей дітей з ООП.

Велику роль у даній роботі відіграють індивідуальні та групові заняття з дітьми театралізованою діяльністю, застосування методик і технік ігрової терапії та різних видів арт-терапії. У процесі такої роботи діти вчаться розуміти зміст і прогнозувати наслідки власної емоційної поведінки, власного самопочуття, і відносин з однолітками.

Процес реалізації психологічної підтримки батьків тривалий і потребує комплексного підходу, який передбачає участь не тільки психолога, а й усіх інших фахівців, які супроводжують дитину, – вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, лікаря, соціального працівника та інших.

Серед заходів, які забезпечують психологічну підтримку, досить ефективним є створення в ІРЦ клубу для батьків дітей з ООП. Спілкування батьків, які мають майже однакові проблеми, передбачає взаємопідтримку та обмін інформацією, що є важливим чинником пом'якшення наслідків психотравматичного стресу.

Психологічна підтримка педагогів, які працюють із такими дітьми, спрямована на формування у них психологічної готовності до роботи з цими дітьми та на профілактику емоційного вигорання.

Слід зазначити, що для того, щоб досягти відчутних результатів, важливо поважати природні особливості дитини. Скільки дітей – стільки фізичних, психологічних, соціальних портретів. А тому вибір форм та методів корекційно-розвиткової роботи буде різним навіть у дітей з однаковою нозологією.

Література:

1. 48-я сессия Международной конференции по образованию. Заключительный доклад [Электронный ресурс]. – ЮНЕСКО, 2008. – С. 44. – Режим доступа : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPO_RT_rus.pdf
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Аналитическая Записка Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании за октябрь 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214675/>.
4. Ворон М. В. Інклюзивна освіта: українські реалії / М. В. Ворон, Ю. М. Найда // Підручник для директора. – Червень. – № 6. – К. : Плеяди, 2006.
5. Понятковская О. Такие же как все / О. Понятковская // Социальная защита. – 2004. – № 2. – С. 10-13.
6. Смульсон М. Л. Проектування середовища дистанційного навчання / М. Л. Смульсон // Тези доповідей науково-практичної конференції «Нові технології навчання: психологічні проблеми» / [За ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 40.
7. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Кол. Авторів : Колупасва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; [За ред. Даниленко Л. І.]. – К., 2007. – 128 с.

Перепелюк Т. Д., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Ольховецький С. М., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ СТИМУЛИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ

Результативність будь-якої діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто від прагнень самостверджуватися, досягати високих результатів. Адже чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників спонукають людину до діяльності, тим більших результатів вона може досягти.

Кожен вчитель прагне, щоб його учні добре навчалися, з бажанням і зацікавленістю ходили до школи. У цьому зацікавлені і батьки учнів. Але часом і вчителям, і батькам доводиться з жалем констатувати: «не хоче вчитися», «міг би добре займатися, але бажання немає». Ці ситуації є свідченням низького, недостатнього рівня сформованості у учнів мотивів особистісних та соціальних. Тому, виникає цілий ряд запитань, які потребують не тільки наукового обґрунтування, але і практичних кроків для подолання таких негативних ситуацій.

Ця проблема сьогодні хвилює багатьох педагогів і батьків. Вчителі знають, що школяра не можна успішно навчати, якщо він байдуже відноситься до навчання і знань, без інтересу і не усвідомлюючи потреби до них. Тому перед школою стоїть завдання з формування і розвитку у школяра позитивної мотивації до навчальної діяльності.

Адже для того щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним у ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але і внутрішньо прийнятні школярем, тобто щоб вони були значимі для нього.

Вивчення мотивації і її формування – це дві сторони процесу виховання мотиваційної сфери цілісної особистості учня. Вивчення мотивації – це виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони найближчого розвитку в кожного учня і класу в цілому. Результати вивчення стають основою для планування процесу формування свідомої особистості.

Разом з тим у процесі формування мотивації розкриваються нові її резерви, тому справжнє вивчення і діагностика здійснюються в ході формування. Саме по собі формування є цілеспрямованим, якщо

вчитель порівнює отримані результати з тим вихідним рівнем, що передував формуванню, і з тими планами, що були намічені.

За визначенням І. Зязюна «мотивація – це спонукання активності організму і його цілеспрямованості. У широкому розумінні мотивація використовується в усіх сферах психології, що досліджують причини і механізми поведінки людей» [1, с. 59].

Одним з прийомів стимулювання закріплення інтересу до навчання є створення ситуації успіху для учнів які мають труднощі у процесі навчання:

- повага та визнання учня як особистості;
- диференційовані завдання відповідно до можливостей учня, які допоможуть йому досягти впевненості у собі;
- створити і забезпечити сприятливу емоційно-психологічну атмосферу у ході виконання завдань;
- креативні підходи до організації навчання;
- евристичні варіанти щодо компонентів навчального процесу;
- диференційована допомога учням у ході розв'язання навчальних завдань.

Дані стимули найкраще використовувати застосовуючи ігрові технології та створюючи проблемно-пошукові ситуації, також впроваджуючи інтегровані уроки, встановлюючи міжпредметні та життєві зв'язки з навчальним матеріалом, обов'язкове використання наочності, залучення школярів до управління навчальним процесом та оцінної діяльності, в ході якої формуватимуться моральні якості особистості (обов'язок, відповідальність, критичність, самоконтроль тощо) та соціальні мотиви учіння.

Отже, в ході навчально-виховного процесу для формування позитивної мотивації молодших школярів до навчання слід приділити увагу наступним стимулам у роботі вчителя: стимул довіри, стимул інтересу, стимул пріоритету, стимул важливості, стимул професії, стимул часу і швидкості, стимул контролю, стимул оцінки, стимул важкості, стимул відповідальності [2, с. 604].

Література:

1. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. Х. : Основа, 2012. 207 с.
2. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; за заг. ред. В. А. Козакова. К.: КНЕУ, 2003. 829 с.

Петяк О. В., аспірант кафедри психології та педагогіки

*Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАТЕВОРОЛЬОВИХ РЕАКЦІЙ НА РЕВНОЩІ У СТОСУНКАХ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ

Вступ. В наш час проблема ревнощів стає все більш актуальною і є частиною повсякденного життя багатьох сімей. Про цю проблему тривалий час мовчали і усе зводилося до того, що ревнощі служили приводом для сімейних конфліктів. У зв'язку з цим зростала кількість неблагополучних сімей, в яких причиною усіх негараздів були саме ревнощі і відчуття недовіри партнерів один до одного.

Психологічні механізми виникнення ревнощів досліджувались в психоаналізі З. Фрейдом, К. Юнгом, Е. Фроммом та ін. Відомі спостереження за приводом ревнощів зустрічаються також у Дж. Ролза, К. Ізарда, В. Татаркевича, В. Франкла, А. Маслоу, К.Роджерса і др.

Основні уявлення про ревнощі формуються філософами в період античності. Сократ бачив в ревнощах складне і суперечливе душевне почуття, «суміш страждання та задоволення». На цю амбівалентність ревнощів, їх генетичний зв'язок як зі злом, так і з добром у подальшому також вказували Платон і Аристотель.

В періоди Середньовіччя і Відродження ревнощі тісно пов'язувались з любов'ю. В цей період ревнощі не заохочувались і не заперечувались з однозначністю, в них сприймалися почуття, що є постійними і невід'ємними супутниками справжньої любові. Для Августина Аврелія і Фоми Аквінського, Дж. Бруно і М. Монтеня ревнощі виступали, як складний стан, в якому любов зафарбована ненавистю, але причиною якої в кінцевому рахунку залишається любов [3, с. 45].

В роботах західноєвропейських мислителів Нового часу: Ф. де Ларошфуко, Б. Паскаля, Р. Декарта, Б. Спінози, Т.Гоббса, Б. Мандевіля, Ш. Монтеск'є, К. Гельвеція, Д. Юма, І. Канта та ін., дається аналіз даного явища, розглядаються форми його прояву. Основною тенденцією цього етапу є переважне трактування ревнощів як асоціативного, ірраціонального афекту та заклику до обмеження або придушення їх за допомогою розуму. Особливий інтерес до ревнощів проявили представники західноєвропейського ірраціоналізму XIX – XX ст., Перш за все А. Шопенгауер, досліджував їх у зв'язку з метафізією статевого кохання і Ф. Ніцше, що вписав ревнощі у більш широкий контекст такого складного соціально-психологічного явища, моралі як *ressentiment* [7, с. 14].

Західні психологи Е. Хетфілд і Г. Уолстер вважають, що причиною появи ревнощів є ущемлена гордість і усвідомлення порушення права власності.

Враховуючи недостатній рівень вивчення цього феномену, дане питання набуває актуальності у практично важливих аспектах вивчення проблеми ревнощів.

Метою дослідження є визначення статевих відмінностей у почуттях ревнощів, кохання та сексуальної задоволеності. Вік вибірки респондентів був визначений необхідністю вийти за рамки більшості досліджень у цій сфері, що охоплюють студентів початкових курсів, які мають обмежений досвід подружнього життя. Враховуючи специфіку розвитку вищезгаданих почуттів, ми звернулися до їх вивченню у старших курсів та представників середнього віку, що мають більший та глибокий досвід партнерських відносин.

В дослідження взяли участь 42 чоловіки та 58 жінок у віці 22-45 років. Всі учасники заповнили два опитування: опитувальник трьохмірного кохання, шкалу ревнощів SRJS.

Результати дослідження. Історія виникнення поняття «ревнощі» походить із давнини. Ревнощі пов'язували з такими емоціями, як образа самоповаги, гнів, прагнення до повного панування, сумнів, самодокір, страждання, тривога. Деякі вчені об'єднували ревнощі з почуттям заздрощів. У тлумачному словнику В. І. Даля [8, с. 55] цим словом позначається сліпа й пристрасна недовіра, сумніви в любові, вірності. У словнику Д. Н. Ушинського ревнощі визначаються ще як бажання безроздільно володіти чимось, боязнь чужого успіху, побоювання, що інший зробить краще. Отже, *ревнощі* – це підозріле ставлення людини до об'єкта обожнювання, пов'язане із сумнівами в його вірності, чи інформацією про його невірність [2, с. 7].

Одна з найкращих опитувальних методик вивчення кохання основана на трьохмірній моделі кохання Стернберга. Її привабливість пояснюється її високими психометричними показниками та відповідністю іншим моделям кохання. Відповідно до наших даних, методика кохання Стернберга володіє високою надійністю за внутрішньою узгодженістю (α Кронбаха по підшкалам кохання у жінок складає по інтимності, пристрасності і обов'язкам, відповідно – 0,899, 0,904, 0,937; у чоловіків, відповідно – 0,919, 0,945, 0,945). Також високою надійністю відрізняється методика SRJS Брінгла і його колег (α Кронбаха = 0,88-0,92, а двотижнева ретестова надійність – 0,77, за даними Брінгла), де α Кронбаха за нашими даними у жінок – 0,906 і 0,953 у чоловіків.

В таблиці 1 можна побачити середні, стандартні відхилення і статеві відмінності ревнощів, кохання і задоволення по d-Cohen.

Статеві відмінності були виявлені в усіх підпунктах кохання, але не в ревнощах і не в сексуальній задоволеності. Жінки сильніше люблять, але за рівнем ревнощів та сексуальної задоволеності не відрізняються від чоловіків. Виявилось, що схильність до ревнощів у жінок не пов'язана з коханням, а у чоловіків пов'язана. Для обох статей сексуальна задоволеність пов'язана з любов'ю і ревнощами, але, очікувано, ці зв'язки більше виражені у чоловіків, оскільки

сексуальна задоволеність у чоловіків більш явно пов'язана з якістю взаємин, ніж у жінок.

Таблиця 1

Статеві відмінності ревнощів, кохання і задоволення

Стать	Чоловіча		Жіноча		d Cohen
	M	SD	M	SD	
Ревнощі	67.25	21.72	67.98	16.13	0.04
Кохання-інтимність	7.24	1.14	7.86	0.73	0.66**
Кохання-пристрасть	6.99	1.42	7.56	1.01	0.47*
Кохання-обов'язки	7.27	1.45	7.85	1.05	0.46*
Сексуальна задоволеність	75.89	16.21	74.99	14.42	0.06
Значимість відмінностей у відповідності з двостороннім t-критерієм *p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01.					

Отримані аналітичні розбіжності можуть бути інтерпретовані на основі моделі інвестицій Розбалта та еволюційних та соціокультурних ідей про статево-рольові очікування [6, с. 47]. У той час як фінансові та психологічні інвестиції чоловіків, в основному, фокусуються на житті партнерів, інвестиції жінки фокусуються на житті дітей і на створенні домашнього затишку. Це зовсім не означає більш слабку любов жінки до партнера. Жінка поєднує любов до партнера і любов до дитини, так само, як і любов до інших близьких людей. В той час, як чоловіча любов у більшій мірі фокусується на сексуальних відносинах і тому носить більш власний та особистісний характер. Вивчення чоловічих пріоритетів виявило істотні кореляції між задоволенням взаємин та інвестицією в ці взаємовідносини. Наявність відповідальних відносин зумовлює більшу прихильність від невірності партнера і більші ревнощі у чоловіків, ніж у жінок.

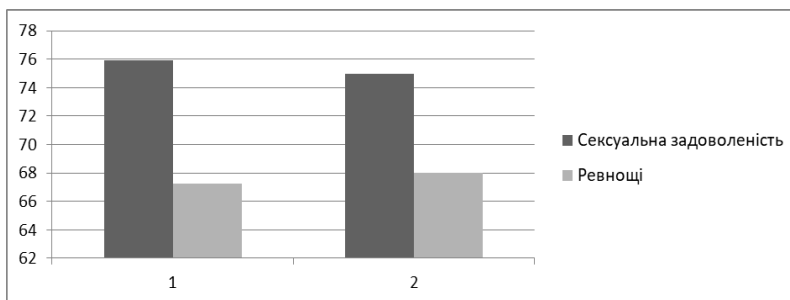


Рис. 1. Середні показники ревнощів та сексуальної задоволеності чоловіків (1) і жінок (2)

Висновки. Згідно з отриманими даними, позитивний зв'язок між ревностями і любов'ю виявився тільки у чоловіків. Це означає, що ревності навряд чи можна зарахувати до універсальних механізмів збереження партнерських відносин, але їх можна розглядати як захисний супровід кохання у дорослих чоловіків. Згідно з цими даними, ревності можна вважати позитивним фактором збереження партнерських відносин у чоловіків. Для перевірки обґрунтованості такого висновку треба також вивчати різні аспекти задоволення партнерськими відносинами, переконання, очікування і інвестиції в ці відносини. Особливу важливість представляє контроль типу та тривалості партнерських відносин в різних вікових групах, бо наші дані говорять про те, що в дорослому житті відбувається істотне зниження такого компонента кохання як пристрасть. Дані факти представляють відому прикладну цінність, але потребують більш ретельного контролю всіх найбільш важливих факторів, включаючи питання наявності або відсутності спільних дітей.

Література:

1. Бреслав Г. Разработка частотного индекса сексуальной удовлетворенности (ЧИСУ) в диагностике супружеских отношений. Психология. Журнал Высшей Школы Экономики, 2013. С. 25-36.
2. Бреслав Г. Психология эмоций. Москва: Смысл, 2016. 127 с.
3. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 80 с.
4. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. СПб.: Б.С.К.1997. 96 с.
5. Кохут Х. Анализ самости: Системный подход к лечению нарциссических нарушениях личности. М.: Когито-Центр, 2003. 308 с.
6. Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей.– СПб.: Б.С.К., 1998. 115 с.
7. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. 260 с.
8. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб., 2002. 224 с.
9. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа. М.: Университетская книга, ПЕР СЭ, 2000. 320 с.
10. Rusbult С.Е. Commitment processes in close relationships: an interdependence analysis. Journal of Social and Personal Relationships, 10,175-204.

Татьянчиков А. О., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

В умовах сучасного реформування освіти особлива увага приділяється формуванню творчої особистості дитини, здатної до самостійної й ефективної діяльності. Нова школа – це передусім загальноосвітній навчальний заклад цілісного й успішного розвитку і саморозвитку учнів як творця своєї долі, свого життя. Саме тому інноваційна модель освіти потребує виявлення і розвитку творчої обдарованості особистості, що має суттєве значення як для подальшого існування всього суспільства в контексті розроблення новітніх технологій, впровадження яких забезпечує інтелектуальний потенціал нації, так і для самореалізації конкретної людини.

Ось чому кардинальні зміни у цьому напрямі диктують необхідність оновлення системи освіти. Школа XXI століття обумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації й удосконалення технологій становлення особистості учня як суб'єкта і творця свого життя, створення життєтворчого простору, конкурентноздатної особистості, яка спроможна творчо розв'язувати певні проблеми і змінювати на краще своє життя. Акцентується увага на необхідності розроблення теоретичних та практичних аспектів проблеми формування творчої особистості дитини, створення сприятливих умов для розвитку її творчого потенціалу в плані особливої творчої якості, нестандартності і оригінальності мислення, потреби в творчій самореалізації, насамперед у ситуації постійних непередбачуваних змін.

На жаль, саме в шкільні роки, дитина втрачає ті великі творчі здібності, якими її щиро нагородила природа. При цьому виховання, оточуюче середовище можуть впливати на розкриття творчих здібностей дитини, які в неї є прихованими, як в позитивному напрямі, так й в негативному, тобто можуть їх не тільки розвивати, але й гальмувати.

Особливої значущості набуває проблема розвитку креативності, творчого мислення в підлітковому віці на етапі переходу з початкової до середньої ланки навчання, оскільки саме цей період, як правило, пов'язаний з істотними ускладненнями. Між тим, підлітковий вік визначається сенситивним періодом для розвитку творчого мислення дітей. Саме в цей період у дитини формується здібність до творчості, яка пов'язана з певною сферою діяльності людини. Відтак, вивчення

факторів, які впливають на розвиток і прояв творчих задатків у підлітковому віці, є особливо актуальним.

Підлітковий вік характеризується суттєвими зрушеннями у психіці дитини: змінюються сформовані раніше життєві поняття та інші психічні процеси, відбуваються також зміни і в розвитку самосвідомості учнів, що пояснюється активним становленням особистості. Шкільне навчання в середніх класах сприяє розвитку творчого мислення у доступних цьому віковій формам. Ось чому перехід до середньої школи може стати для учня початком нового життя, нових творчих успіхів, розкриттям інших граней характеру, власних можливостей, прихованих ресурсів. Усе це в комплексі є істотним фундаментом для розвитку творчих здібностей.

У психологічній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал із різних аспектів дослідження творчого мислення (Д. Богоявленська, Л. Гурова, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, О. Тихоміров та ін.). Автори підкреслюють, що до складових творчого мислення (креативності) належать оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, велика працездатність, здатність, що приводить до успіху.

На підставі існуючих підходів визначено зміст понять «креативний потенціал» та «творчість». Звертається увага на те, що креативний потенціал являє собою складну підсистему, яка тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, в основі яких лежать творчі процеси.

Сучасна психологічна та педагогічна науки розглядають творчість як цілеспрямовану діяльність, наслідком якої є відкриття нового, що відповідає потребам часу; як діяльність, спрямовану на створення матеріальних та духовних цінностей, засвоєння вже існуючого багатства культури. Під творчістю слід розуміти процес побудови, відкриття чогось нового, раніше невідомого для конкретного суб'єкта, центром творчості, її основою буде сама особистість [3].

При цьому складовими творчого потенціалу особистості визначаються: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість (Д. Богоявленська, Е. де Боно, Н. Кузьміна, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Шадріков та ін.). Значну роль у формуванні творчого потенціалу особистості відіграють її якості (когнітивні, емоційні, вольові); здібності, життєва компетентність; певні вміння, перш за все – конструктивні, комунікативні, організаційні.

Практика свідчить, що креативні діти швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто негативно оцінюється вчителями. Отже, від того, наскільки легко і швидко молодший підліток пристосується до умов

середньої школи, залежить передусім від сформованості відповідних умінь і навичок, які, на наш погляд, будуть також впливати на розвиток творчих здібностей школяра.

Особливого значення на цьому перехідному етапі набуває проблема психологічної діагностики творчих здібностей дитини і далі – визначення впливу різних соціально-психологічних факторів на розвиток його креативності. Між тим, за нашими даними, в цей віковий період показники креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, винахідливість розробки) зростають, але під впливом певних соціально-психологічних факторів і в результаті створення сприятливих умов.

Не останню роль в розвитку творчих здібностей підлітка відіграє реалізація ним своєї індивідуальності, оскільки розкриття творчих можливостей школяра залежить від його внутрішнього потенціалу, розуміння ним своїх здібностей, тобто свого «Я» у формі самосвідомості. Як підліток буде сприймати себе, як буде оцінювати себе і свої можливості, залежить від успішності його пристосування до умов навчання в середній школі. Саме школа повинна бути головним фактором, який забезпечує розвиток особистості учня, його творчого потенціалу, здібності до творчості взагалі.

Отримані нами результати дають підставу зробити наступні *висновки*:

1. Формування творчої особистості школяра здійснюється в цілісному навчально-виховному процесі закладу освіти.

2. Зростання всіх показників креативності дитини відбувається саме в період її навчання в середній ланці школи. При цьому найбільше зростають показники швидкості, гнучкості, оригінальності. Втім, це можливе тільки в результаті їх постійного розвитку і під впливом сприятливих соціальних і психологічних умов, які забезпечують цей розвиток.

3. На зростання показників креативності можуть вплинути: специфічність інформації, яку отримує дитина, об'єм знань зовнішнього (предметного) світу, власне продуктивний процес, а також взаємовідносини з певною соціальною групою, рівень самосвідомості підлітка, його загальний психічний розвиток у дошкільному і молодшому шкільному віці.

4. Рівень творчих здібностей школяра визначається не тільки психологічною, але й фізіологічною природою дитини.

5. Необхідною умовою розвитку творчого потенціалу підлітків в умовах навчального закладу є розроблення комплексу методів його визначення, вивчення, усвідомлення учнями з метою подальшого прогнозування їхніх досягнень. Складовими процесу формування творчої особистості визначаються наступні:

- віра у обдарованість і творчі здібності кожного учня;
- всебічний розвиток школяра;
- глибина знань, сталість умінь і навичок як фундаменту творчості;
- різноманітні види творчої праці у школі;
- творчий підхід з боку вчителя.

6. Структурними елементами педагогічної системи формування творчої особистості можуть бути природа, співпереживання, творча думка (перш за все, творча, самостійна), творча праця.

7. У розвитку творчих здібностей школярів особливого значення набуває створення творчої атмосфери як вдома, так і в школі.

Література:

1. Гергель Є.Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є.Л. Гергель. К., 2007.20 с.
2. Грек О.М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп'ютерного тренінгу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Грек. Одеса, 2009.20 с.
3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Рад. школа, 1983. 95 с.
4. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 2. С. 52-54.
5. Синьов В.М. Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико-орієнтований посібник / за ред. І.Г. Єрмакова, К.С. Тороп, К.В. Рейди. Дніпро: «Інновація», 2018. С. 26-32.
6. Татьянчиков А.О. Розумові операції в контексті учнів до навчання в основній школі: Методичні рекомендації педагогічним працівникам загальноосвітніх шкіл та практичним психологам. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. 114 с.

Томаржевська І. В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології

*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Для позначення процесу формування людини в трудовій діяльності використовуються різноманітні терміни. Серед понять, які характеризують цілісний процес оволодіння спеціальністю і охоплюють весь професійний шлях особистості, найбільш популярними і часто вживаними слід визнати наступні: «професійне становлення», «професійне самовизначення», «професійна придатність», «професіоналізація», «професійний розвиток», «ідентифікація особи з професією», «самореалізація в професії».

Найбільш повно і однозначно визначено, на нашу думку, поняття «професійна придатність». Згідно з дефініціями, даними в психологічних словниках вона являє собою сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення нею при наявності спеціальних знань, умінь і навичок, суспільно прийнятної ефективності праці. Цей об'єктивний критерій сформованості профпридатності, підкреслюють багато авторів, повинен бути доповнений суб'єктивним, в якості якого розглядається задоволення від виконуваної діяльності.

Але, у понятті «професійна придатність» мало уваги приділено особистісному компоненту, а саме активності особистості, її бажанню самореалізуватися. Процес оволодіння професією розглядається у багатьох випадках як адаптивний процес.

Наступний термін, часто використовуваний психологами, особливо закордонними, для характеристики професійного становлення – «ідентифікація людини з професією». Найбільш близьким до нього за змістом слід визнати термін «професіоналізація особистості». Під ідентифікацією особистості з професією розуміється таке злиття життя людини з її професійною діяльністю, при якому набуті нею професійні риси починають проявлятися в усіх сферах життєдіяльності і визначають ставлення до дійсності. Підсумком повної ідентифікації особистості стає формування професійного типу особистості (Рої А.), пристосованої до вимог професії.

Поняття «професіоналізації особистості» найчастіше розуміється як оволодіння людиною системою професійних знань, умінь, навичок, як безперервний процес професійного розвитку людини з моменту вибору

професії до припинення активної трудової діяльності (Машін В.А.; Поваренка Ю.П. та ін).

До професійного становлення найбільш близьким за змістом є поняття професійного розвитку, що описує закономірні зміни особистості в ході професійної діяльності, тобто кількісні, якісні і структурні перетворення індивіда, які забезпечують його функціонування і розвиток як суб'єкта праці. Особливу увагу тут привертають дві концепції: концепція професійного розвитку американського психолога Д.Е.Сьюпера і концепція професійного становлення вітчизняного автора Т.В.Кудрявцева (1983).

В.Ф. Сафін і Г.К. Ніков, що аналізують психологічний аспект самовизначення особистості, відзначають, що існує тенденція вживати це поняття «в широкому діапазоні значень – від прийняття життєво важливих рішень до одноактних самостійних вчинків» [7, с. 65].

Детально розглядаючи різні форми самовизначення (життєве, соціальне, професійне), автори приходять до наступного розуміння цього терміна: «У психологічному плані самовизначення особистість – це суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), хто він є (свої особистісні та фізичні властивості), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), що від нього хоче або чекає колежтив, суспільство, суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних взаємин» [7, с. 67].

Оскільки у психолого-педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення» особистості, а сучасні дослідники розглядають його із різних позицій та підходів, доречно детальніше зупинитися на окремих із них.

Наприклад, Т. Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості із початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центральною ланкою цього процесу виступає професійне самовизначення [3].

Вчений також вважає, що професійне становлення не є короткочасним актом, що охоплює лише період навчання у ВНЗ. Воно є тривалим, динамічним, багаторівневим процесом, що складається із чотирьох основних стадій (виникнення професійних намірів; безпосереднє професійне навчання; процес активного входження в професію; повна реалізація особистості в професії). Перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду суперечностей і криз.

На думку Є. Зеєра, професійне становлення, будучи «формуванням» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності [4].

Такий підхід до розуміння процесу соціалізації дозволяє говорити про те, що особистість у цьому процесі повинна змінитися так, щоб відповідати вимогам професійної діяльності.

З нашої точки зору, професійне становлення, крім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, повинне розглядатись у контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значимих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо.

Спроби охарактеризувати процес професійного становлення та його стадії знаходимо також у роботах В. Бодрова, А. Деркача, В. Зазикіна, Є. Климова, С. Максименка, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Самоукіної, Д. Сьюпера, В. Шадрікова, Т. Щербан та ін.

Так, Є. Климов [2] пропонує наступну послідовність стадій професійного становлення: *оптація* – період вибору професії в навчально-професійному закладі; *адаптація* – входження в професію і звання до неї; *фаза інтернала* – придбання професійного досвіду; *майстерність* – кваліфіковане виконання трудової діяльності; *фаза авторитету* – досягнення професійно високої кваліфікації; *наставництво* – передача професіоналом свого досвіду.

Стадії професійного розвитку, за Д. Сьюпером, співвідносяться із етапами життєвого шляху людини. Пропонуючи поняття професійної зрілості, автор наголошує на відповідності поведінки завданням професійного розвитку, характерним для даного віку [6].

Загалом, увесь процес професійного розвитку можна розділити на три великі етапи: 1) професійне самовизначення і вибір професії – тут відбувається зародження того, що виступає потім як професійна компетентність і ефективність; 2) професійне становлення – в цей період відбувається безпосереднє формування професійної компетентності; 3) професійне вдосконалення. Тут більшість проблем розглядається в рамках конкретних професійних дисциплін або ж в акмеології [5].

Останнім часом, при аналізі проблеми динаміки професійного становлення і розвитку, вчені фокусують увагу на дослідженні такого явища, як «кризи професіоналізації» (Є. Зеер, Є. Климов, Є. Симанюк).

Соціально-професійна активність може стати причиною виникнення кризи, а саме почуття постійної незадоволеність собою, пошук нових форм і способів самоздійснення в професійній діяльності, зосередження на питаннях професійного розвитку неминуче приводить людину до протиріччя з реальністю, породжує конфлікт с собою.

Література:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1974, – С. 3-15.

2. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога / Антонова Н.О. // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – Т. 2. – Вип. 6. – Київ., 2009.
3. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28-41.
4. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова – М., 1991.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн., 1981. – 383 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – Т. 18. – № 6. – С. 35-44.

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
Міжнародної науково-практичної
конференції

«СУЧАСНІ ДОСЯГНЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ
ВЧЕНИХ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК»

6–7 березня 2020 року, м. Київ

ЧАСТИНА ІІ

Видавник: ГО «Київська наукова організація
педагогіки та психології»

Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62

Електронна пошта: office@knopp.org.ua сайт: www.knopp.org.ua
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 10.03.2020 р. Здано до друку 11.03.2020 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Цифровий друк. Ум. друк. арк. 9,53.

Тираж 100 прим. Зам. № 1103-20.