

**Громадська організація
«Південна фундація педагогіки»**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції**

**«ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ:
НАПРЯМКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
В УКРАЇНІ ТА СВІТІ»**

17–18 квітня 2020 р.

Частина I

**Одеса
2020**

УДК 37.01+159.9(477+100)(063)
П24

П24 **Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі:** Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (17–18 квітня 2020 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. – Ч. I. – 132 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 37.01+159.9(477+100)(063)

© Автори статей, 2020
© Південна фундація педагогіки, 2020

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Васянович Г. М. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
Денисова І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ	11
Гльїна Ю. Ю., Панченко Д. М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНИХ ПРОЯВІВ ТА ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ.....	15
Кокорина Ю. Е., Кондрашова Е. Б. СОЦІАЛЬНА УСПЕШНОСТЬ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ.....	19
Кравчук С. Л. РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЇХ ІННОВАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ	22
Крілишин А. Я. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ	25
Нерушенко Є. І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ СУЇЦИДЕНТА	28
Суходольська О. С. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	31
Хижняк М. В. ПРОЦЕС СЕПАРАЦІЇ: СТАДІЇ ВІДОКРЕМЛЕННЯ БАТЬКІВ.....	35

СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Михальчишин Г. Є. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ДЛЯ ПОВЕДІНКОВОЇ ДІАГНОСТИКИ В ОРГАНІЗАЦІЯХ	39
---	----

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Вдовенко В. В.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ-ОРГАНІЗАТОРАМИ
У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ 42

Головченко Н. І.

ЗАСТОСУВАННЯ СТРУКТУРНО-СТИЛЬОВОГО АНАЛІЗУ
ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ В ЛЩЕЇ ЯК ЧИННИК ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ..... 46

Дубровіна І. В., Ковальковська І. І.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
З УЧИТЕЛЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ
ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 50

Лазарєва А. Д.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ХОРОМ ВИДАТНОГО
УКРАЇНСЬКОГО ДИРИГЕНТА ОЛЕКСАНДРА КОШИЦЯ..... 55

Неїжпапа Л. С.

МОЖЛИВОСТІ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ
У СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 58

Рапава Р. Б.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
ТА САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 61

Самойлова О. М.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ БІЗНЕС-ТРЕНЕРА
НА КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ОСНОВІ..... 65

Черепехіна О. А.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ З САМОРЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ 67

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Аргюхова О. В.

АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРАКТИЧНИЙ
АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ В ЗДО 71

Дибська Т. С. ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ «ЗМІНА РОБОЧИХ ЗОН» ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ.....	75
Коростіянець Т. П. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	79
Кравченко І. М. ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	83
Літвін Ю. О. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	85
Лятамбур А. М., Баюрко Н. В. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	89
Мирошниченко О. А. ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЙОГО СКЛАДОВИХ В ПЛОЩИНІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	93
Мисник М. О. ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	95
Назаренко І. М. ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	99
Перга А. А. СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ	101
Процюк Н. Ю. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ОДНА ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ФОРМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	105

Рокицька О. Д.
УПРОВАДЖЕННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ
ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 109

Салі О. В.
ДЕЯКІ КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 114

Супрун В. М.
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 117

Tsymbaliuk T. P.
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING 120

Шама І. П.
ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ЯК ЕЛЕМЕНТУ
КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 122

СЕКЦІЯ 5. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Марціхів Х. Р.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ США..... 127

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Васянович Г. М.

відмінник освіти України, заслужений вчитель України,
вчитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії,
вчитель-методист

*Криворізька загальноосвітня школа I-III ст. № 8
Криворізької міської ради Дніпропетровської області
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Емоційний інтелект – узагальнення, яке вчені використовують, щоб описати, наскільки добре люди можуть керувати своїми власними емоціями та реагувати на емоції інших. Люди, в яких добре розвинений емоційний інтелект, вміють управляти конфліктами, тонко відчувати потреби інших людей і стримувати свої емоції.

Американські психологи Джон Мейєр (John Mayer) та Пітер Саловей (Peter Salovey) почали використовувати його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як: самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички спілкування з оточуючими, вміння налагоджувати взаєморозуміння [2; 3].

Е. Носенко та Н. Коврига розглядають емоційний інтелект у контексті єдності зовнішнього та внутрішнього світу особистості: «Йому притаманні внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості [1, с. 95].

Особливу важливість і актуальність розвиток емоційного інтелекту набуває в молодшому шкільному віці тому, що саме в цей період йде активне емоційне становлення дітей, відбувається вдосконалення їх самосвідомості, здатності до рефлексії та вміння встати на позицію партнера, враховувати його потреби і почуття.

Значення емоцій в молодшому шкільному віці дуже велике, як під час психічної діяльності, так і при становленні особистості дитини. Вони збагачують психіку, надають яскравості та різномані-

тності почуттям, роблять життя більш цікавим і для оточуючих, і для самого себе. Різноманітність власних переживань допомагає більш глибоко зрозуміти різноманітні події.

Під час навчання дитини в початковій школі відбувається інтенсивний розвиток дитячого організму. Під час вступу до школи у молодшого школяра змінюється спосіб життя, з'являються нові цілі, все це призводить до значних змін емоційного життя дитини. На відміну від дошкільного віку у молодших школярів з'являються нові переживання, виникають нові завдання, цілі, народжується нове емоційне ставлення до дійсності та явищ, що відбуваються навколо нього.

Спочатку школяреві важко приймати участь у навчальній діяльності на уроках, важко спілкуватись з учителем та однокласниками в процесі навчання тому, що це вимагає стриманості в почуттях. Поступово молодші школярі вчаться контролювати свою поведінку, вести себе більш стримано в процесі виконання повсякденних шкільних обов'язків, вимог, що пред'являються до дітей учителем, а пізніше і колективом. Загальна орієнтація емоцій молодшого школяра пов'язана з наростанням усвідомленості, стриманості, стійкості почуттів і дій.

Процес і результат освітньої діяльності, потреба в оцінці і в доброму ставленні оточуючих, для молодших школярів є значущим, тому на них спрямована більша частина емоційних реакцій, а не на гру та спілкування з однолітками як це спостерігалося в дошкільному віці.

У шкільному віці виникають ситуації, які викликають високу ситуативну тривожність у дітей, відбуваються оціночні ситуації, такі як відповідь біля дошки, рішення тестових робіт. 85% дітей в початковій школі відчувають високий рівень тривоги по відношенню до перевірки знань, що пов'язано зі страхом покарання та боязню засмутити батьків.

Друга причина тривоги це труднощі в навчанні. Тривогу під час навчання відчувають багато школярів, як діти з середнім та низьким рівнем учбових досягнень, так і з достатнім та високим рівнями учбових досягнень, що відповідально ставляться до навчання, шкільної дисципліни.

Невідповідність молодшого школяра рівню вимог, які він до себе пред'являє, а також вимог батьків до результатів освітньої діяльності дитини, здатні привести до афектів в поведінці, а при нестачі уваги з боку вчителя, може закріпитися як негативна риса характеру. Така поведінка характеризується підвищенням загальної емоційної збудливості, симптомами і синдромами страхів, проявом агресії або негативізму.

Як правило, діти дуже багато працюють для досягнення високого рівня учбових досягнень, що небезпечно зривами, особливо при ускладненні діяльності. У таких школярів відзначаються виражені вегетативні реакції, неврозоподібні порушення.

У школярів молодшого шкільного віку ще не сформовані навички усвідомлення своїх почуттів та розуміння почуттів інших людей. Вони часто не можуть адекватно сприймати міміку обличчя, не можуть правильно інтерпретувати вираз тих чи інших почуттів оточуючих, що призводить до неадекватної реакції дитини. Діти часто нагадують батьків і вчителя за стилем спілкування з людьми, недосконалість в сприйнятті і розумінні почуттів спричиняє зовнішнє наслідування дорослим [2].

Незважаючи на те, що школярі емоційно чуйні, бурхливо реагують на події, що відбуваються, вони починають стримувати вольовим зусиллям свої небажані емоційні реакції, намагаються подолати сильне хвилювання, наприклад, стримати сльози, побороти свої бажання, підкоряючись вимогам вчителя. Це призводить до того, що школяр може не зрозуміти емоцію, яку він відчуває або зображати емоцію, яку він не переживає, тобто спостерігається відрив експресії від пережитої емоції як в ту, так і в іншу сторону.

Школярам молодшого шкільного віку властивий легкий емоційний перехід до підтримки емоційних переживань інших людей. Вчителям добре відомі факти, коли сміх окремих учнів викликає сміх інших учнів класу, хоча останні можуть і не знати причини сміху. Дівчатка починають плакати, дивлячись на заплакану подругу, не тому, що вважають її несправедливо скривдженою, а тому, що бачать сльози. Крім того, школярі дуже вразливі. Події, побачені в театрі, кіно, відео, пережиті в сім'ї, що мають негативне забарвлення призводять до страху, переляку. Такі події можуть надовго закріпитися в пам'яті дитини, турбувати її, тим самим відволікаючи від освітнього процесу.

Учні початкових класів легше розуміють емоції, що виникають в знайомих їм життєвих ситуаціях, але не можуть виразити свої емоційні переживання словами. В них краще розрізняються позитивні емоції, ніж негативні. Їм важко відрізнити страх від подиву. На відміну від дітей дошкільного віку, які вважають за краще сприймати тільки веселі та радісні картини, у молодших школярів виникає здатність до співпереживання під час сприйняття тяжких сцен і драматичних конфліктів [3].

В останні роки збільшується число дітей з емоційною нестійкістю, що серйозно ускладнює взаємини дитини не тільки з навколишнім світом, але й з оточуючими людьми. Виділяють п'ять головних

складових емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія, навички відносин, мотивація.

Діти з недостатньо розвиненим емоційним інтелектом проявляють агресію, у них низький рівень освітніх досягнень і концентрація уваги, відсутній інтерес до освітньої діяльності.

Школярі з високо розвиненим емоційним інтелектом виявляють емпатію, розуміють почуття інших, у них більш успішно протікає адаптація до школи, ці діти в більшій мірі задоволені своїм шкільним життям, менш схильні до тривожного стану і депресії, більш ефективно управляють емоціями.

Необхідно вчити дитину ідентифікувати (визначати) свої емоції. Якщо у дитини виникла якась емоція, просто скажіть: «Мені здається, ти зараз відчуваєш ...». Запитайте, чи вірна ваша здогадка. Щоб надавати приклад дитині, можна промовляти те, що відчуваєте «Я відчуваю радість, тому, що ...», «Я засмучений (а), тому, що ...».

Потрібно дозволяти дитині виражати емоції. Несхвалення страху або злості не усуне ці емоції у дитини, але може привести до їх придушення, а придушення, в свою чергу – до вибуху. Систематично треба знайомити дітей з основними емоціями і їх функціями.

Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку буде протікати ефективніше, якщо:

- активно проводити та вдосконалювати комунікативну діяльність в початковій школі;
- використовувати вправи, засновані на ігрових прийомах з метою формування емоційного інтелекту.

Виділяють наступні особливості розвитку емоційного інтелекту у школярів молодшого шкільного віку: легка чуйність на події, що відбуваються; безпосередність і відвертість вираження своїх переживань; велика емоційна нестійкість; слабе усвідомлення своїх і чужих емоції і почуттів. Дані особливості необхідно враховувати в освітньому процесі.

Таким чином, для успішної адаптації в суспільстві людина повинна володіти розвиненим емоційним інтелектом, який являє собою готовність особистості орієнтуватися на іншу людину і враховувати її емоційний стан.

ЛІТЕРАТУРА

1. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія [текст] / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – С. 6–7, 23.
2. <https://markmanson.net/emotions/emotional-intelligence-skills>
3. <https://lifehacker.com/emotional-intelligence-the-social-skills-you-werent-ta-1697704987>

Денисова І. В.
старший викладач кафедри педагогіки та психології

*Чернігівський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського
м. Чернігів, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік являє собою період становлення особистості, який характеризується наявністю різноманітних психологічних проблем і труднощів, викликаних суперечностями у розвитку. Це етап онтогенезу людини, який триває від 11-12 років до 20 років і охоплює підлітковий вік, ранню та зрілу юність. Головною його особливістю є перехід від дитинства до дорослості. Період дорослішання характеризується якісними і кількісними змінами у біологічній, психологічній, особистісній і соціальній сферах людини. Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Паралельно зі змінами фізіологічними, соціальними, відбувається психосексуальний розвиток особистості.

П.П. Горностай вважає, що становлення особистості підлітка відбувається лише у прийнятті соціальних ролей у суспільному середовищі, у контактах з дорослими, у міжособистісному спілкуванні серед однолітків. Даний період традиційно вважається одним з найбільш критичних моментів у розвитку особистості [1].

Тривалий час, вивчення сексуального розвитку та поведінки підлітків, було табуовано у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях. Проте, у кінці ХХ – початку ХХІ в. гострота цієї теми притягнула до себе увагу психологів, медиків, соціологів, педагогів.

У сучасному світі характер психосексуального розвитку підлітків зазнав істотні зміни. Акселерація прискорила психосексуальний розвиток підлітків, а більш раннє формування статевої зрілості означає і раннє пробудження сексуальних інтересів, еротичних переживань.

Важливими для визначення психосексуального розвитку підлітків є і соціокультурні причини. В нинішній час відбувається переорієнтація громадської думки щодо норм сексуальної поведінки, вони набувають особливого значення. Але, в той же час, в

нашому суспільстві як і раніше тема сексуальності не звучить вільно. Більшість дорослих не готові говорити з підлітками про їх нові відчуття і потреби, підтримуючи традицію сексуальної культури, оскільки у самих дорослих немає досвіду і вони самі не знають, як говорити з підлітком про сексуальність. В результаті, багато підлітків знають про особливості протікання процесу статевого дозрівання і психосексуального розвитку тільки найзагальніші відомості, відповідно, не завжди готові адекватно реагувати на тілесні і особові зміни у себе і однолітків.

І.С. Кон дає таку характеристику психосексуальному розвитку – це один з аспектів онтогенезу, тісно пов'язаний із загальним біологічним розвитком організму, особливо із статевим дозріванням і подальшою зміною статевої функції. Найчастіше, в період статевого дозрівання, підлітки стикаються з проблемами, які пов'язані із заклопотаністю змінами зовнішності, реакціями на менархе у дівчаток і першої еякуляції у хлопчиків, з відношенням до гендерної і віковим ролям. Також, І.С. Кон вказує на те, що на психосексуальний розвиток впливають соціальні чинники, такі, як взаємовідносини зі значимими іншими, норми статевої моралі, вік і типові форми раннього сексуального експериментування[4].

Одним з сучасних дослідників розвитку психології підлітків М. Кле відзначається громадська обумовленість процесів їх розвитку. Він формулює завдання розвитку підліткового віку які включають: а) необхідність реконструкції тілесного образу Я і побудови чоловічої або жіночої ідентичності; б) поступовий перехід до дорослої сексуальності. Також М. Кле відмічає, що становлення ідентичності, яка лежить в основі феномену підліткової самосвідомості, включає три основні завдання розвитку : а) усвідомлення тимчасової протяжності власного Я, що включає дитяче минуле і визначає проєкцію себе в майбутнє; б) усвідомлення себе як відмінного від батьківських образів; в) здійснення системи виборів, які забезпечують цілісність особи (професії, статевої ідентичності і ідеологічних установок) [3].

Шведська дослідниця підліткової сексуальності Гізела Хельміус вважає, що взаємодія біологічних і соціальних чинників робить підлітковий період найбільш критичним етапом в психосексуальному і соціосексуальному розвитку людини. Молоді люди повинні переосмислити свою Я-концепцію у світлі нових відчуттів, вражень, знань про себе і нових очікувань, оцінок з боку оточення і суспільства. Г. Хельміус підкреслює, що в підліткові роки сексуальність не стільки «проривається» з біологічно необхідною неминучістю, скільки заучується через взаємодію з оточенням. Для молодої людини підлітковий період являється тим часом, коли він або вона

відповідно до очікувань оточення повинні інтегрувати сексуальність у свою особу і своє особисте життя, а також, навчитися вкладати у свої сексуальні дії той сенс і ті цінності, які відповідають в цьому суспільстві уявленням про сексуальність і сексуальні дії [8].

Відповідно до розробленої у вітчизняній сексології концепції психосексуального розвитку початок етапу формування сексуальних орієнтацій і переваг (сексуальних ролей, сексуальних стереотипів), які оформляються в сексуальні сценарії, відносять до пубертатного періоду [7].

У західній літературі вказується, що в становленні сексуальності підлітків важливе значення мають різні види переживань і практик : романтична закоханість, ніжна дружба, флірт, генітальний сексуальний досвід. Ці різні типи переживань визначають психосексуальний розвиток молодих людей в двох напрямках, що є соціоемоційним і практико-технічним аспектами сексуальності (Ш. Бюлер). Якщо розвиток в якому-небудь одному напрямі гальмується і якщо досвід в одній з двох областей стає домінуючим, взаємодія порушується, і це обмежує можливості індивіда розвиватися в психологічно гармонійну особу. Емоційний досвід не може замінити практичний – так само, як практичний не може замінити емоційний [8].

Одним з найбільш значимих чинників сексуальної соціалізації є спілкування з однолітками. Більшість підлітків залучаються до соціальних стосунків з однолітками іншої статі, в яких відбувається формування комунікативних навичок і навичок емоційного зближення, необхідних для створення і підтримки сексуальних стосунків. Відсутність спілкування з однолітками, особливо в передпідлітковому і підлітковому віці, може істотно загальмувати психосексуальний розвиток дитини, залишивши його непідготовленим до складних переживань пубертата. На підставі цих зарубіжних дослідників І.С. Кон відмічає, що перші еротичні почуття і закоханість з'являються у хлопчиків і дівчаток вже близько 10 років [4].

Американські сексологи У. Мастерс, В. Джонсон і Р. Колодни, автори одного з найвідоміших у світі підручників по сексології, аналізуючи вплив сексуальності підлітка, що формується, виділили ряд специфічних проблем в цьому віці, які пов'язані з уявленням про власний тілесний і духовний вигляд, про пізнання власного тіла, його чуттєвих і статевих потреб і реакцій, формування статевої самоідентифікації, пізнання сексуальних і любовних стосунків між людьми, а також про формування індивідуальної системи сексуальних цінностей [4, с. 212-216]. Особливостями статевого дозрівання, які викликають проблеми в підлітковому віці, виступають такі фактори: це питання до своєї зовнішності і привабливості, оволодіння культурою тіла, що змінюється, і розуміння його нових

функцій, формування гендерної і сексуальної ідентичності, входження в простір міжстатевих стосунків і розвиток системи ціннісних орієнтацій по відношенню до них. Проте ці проблеми можуть відчуватись ще гостріше, якщо на сексуальні переживання підлітка, що пробуджуються, навішуються ярлики, не відповідаючи традиційним установкам суспільства на гендерні ролі і особливості прояву сексуальності людини [6].

У підлітковому віці організм дитини зазнає значні зміни, які впливають на усі сторони біологічного, психологічного і соціального розвитку. В цей час відбуваються глибокі тілесні зміни; міняється характер мислення, зазнаючи якісні і кількісні перетворення; а соціальний розвиток набуває нових значень. Нарешті, розвиток самосвідомості і самооцінки, що завершують формуванням характеру, характеризується становленням нової суб'єктивної реальності для підлітка, а саме ідентифікації себе як продукту сексуальних, когнітивних і соціальних трансформацій. Таким чином, підлітковий період це перехід до дорослості, і особливості його протікання накладають відбиток на усе подальше життя.

Роздуми про секс і різноманітний сексуальний досвід є важливою частиною дорослішання. Підліток вирішує задачу переосмислення себе в якості суб'єкта і об'єкту сексуальності, що наповнює новим змістом його гендерну ідентичність. У цілому, сексуальний розвиток підлітків є динамічним процесом, який призводить їх до набуття і ускладнення вмінь виражати еротичний зміст через соціальну поведінку. Слід підкреслити, що переважно у підлітковому віці відбуваються найглибші зміни психосексуальної свідомості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горностай П.П. Культурні особливості рольової поведінки та психологічна допомога / П.П. Горностай // Практична психологія в контексті культур. – К.: НікаЦентр, 1998. – С. 119-124.

2. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Гендерный дисплей // Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.owl.ru/gender/046.htm>

3. Кле М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1991. С. 74, 109–115.

4. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.

5. Левин, Курт / Леонтьев Д. А. // Лас-Тунас – Ломонос. – М. : Большая российская энциклопедия, 2010. – С. 117. – (Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов ; 2004–2017, т. 17). – ISBN 978-5-85270-350-7

6. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии. – М., 1998.

7. Сексопатология: Справочник / Г.С. Васильченко, Т.Е. Агаркова, С.Т. Агарков [и др.] / под ред. Г.С. Васильченко. – Медицина, 1990. – 576 с.

8. Хельмиус Г. Сценарий повзросления. О любви, сексуальности и социализации в подростковые годы. – СПб.: «Нордмедиздат», 2003. – 128 с.

Гльїна Ю. Ю.

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

Панченко Д. М.

студентка II курсу соціально-психологічного факультету

Національний університет цивільного захисту України

м. Харків, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНИХ ПРОЯВІВ ТА ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ

Юність – це період становлення самооцінки, знаходження свого місця в світі, особистісного та професійного самовизначення, врегулювання особистісних характеристик. Певна невизначеність, відсутність сталості обумовлює прояви підвищеної особистісної тривожності, яка у юнацькому віці може закріплюватись як стійке особистісне утворення. Тривожність – психічний стан, що проявляється у схильності часто переживати сильну тривогу. Особистісна тривожність – стабільна особистісна ознака, що проявляється в постійній схильності до переживання тривоги в різних ситуаціях [3; 4]. Вона характеризується страхом перед невизначеністю, відчуттям загрози та готовністю до сприйняття небезпечних подій. У багатьох людей підвищена тривожність (емоційна властивість особистості) є природньою та обов'язковою складовою активної діяльності особистості. Кожна людина відрізняється своїм індивідуальним, або бажаним рівнем тривожності – це так звана корисна

тривожність. Високий рівень тривожності проявляється у тенденції оцінювати явища, предмети, які є об'єктивно небезпечними, як погрозливі. Тривожні люди побоюються труднощів, відчувають себе невпевнено у групі. Підвищений рівень особистісної тривожності негативно впливає на успішність професійної діяльності. Розробкою питань тривожності займались: Ф.Б. Березін, К.З. Ізард, Є.П. Ільїн, Б.І. Кочубей, О.В. Новікова, Г.М. Прихожан, Ч. Спілбергер, Дж. Тейлор, З. Фройд, Ю.Л. Ханін, Х. Хекхаузен, К. Юнг та ін.

Основним компонентом структури особистості, який має виключне значення у будь-якій діяльності, є спрямованість – система стійких мотивів, домінуючих потреб, інтересів, схильності, переконань, світогляду, які визначають поведінку особистості в мінливих зовнішніх умовах. Спрямованість через позитивну домінуючу мотивацію поліпшує психічний стан працівника, активізує його пізнавальні процеси і трудові дії [5]. Спрямованість особистості через визначення її як готовності до діяльності вивчав М.І. Томчук [5]. На його думку, готовність до будь-якої діяльності – це складна особливість, яка включає такі компоненти, як: мотиваційний когнітивний, операційно-процесуальний та вольову готовність. Ситуаційна готовність до діяльності характеризується системою психічних станів особистості і проявляється в екстремальних умовах.

Традиційно прийнято виділяти такі наступні види спрямованості. По-перше, особистісна спрямованість (на себе), що проявляється перевагою мотивів власного благополуччя, прагненням до особистої першості, свого престижу. Люди з такою спрямованістю часто зайняті собою, своїми переживаннями та почуттями, та мало реагують на потреби інших людей. Їм характерна агресивність, владність, тривожність та дратівливість. По-друге, колективістська спрямованість (на взаємини), що виражається у потребі в спілкуванні, прагненні підтримувати гарні відносини з друзями та товаришами. Таким людям властива щира допомога іншим, уникнення самотності, потреба в прихильності та залежність від соціуму, вони легко знаходять спільну мову з іншими та проявляють інтерес до суспільної діяльності. Проявляють організаторські здібності та отримують від цього задоволення. По-третє, ділова спрямованість (на задачу) – прагнення до пізнання, оволодіння новими навичками та здібностями. Такі люди захоплюються процесом діяльності, зацікавлені у вирішенні ділових проблем, прагнуть досягти цілей та виконувати роботу краще за інших. Не залежать від критики, завжди здатні відстоювати свою думку, схильні до трудоголізму [8].

На сьогодні питання зв'язку спрямованості особистості юнацького віку та тривожності мало вивчене, а саме це й обумовило вибір нашого дослідження.

Метою нашої роботи стало виявлення взаємозв'язку між емоційними проявами (тривожність) та особистісними (спрямованість) особливостями курсантів та студентів – майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій. Дослідження проводились на базі Національного університету цивільного захисту України, у якості респондентів виступили курсанти та студенти соціально-психологічного факультету та факультету цивільного захисту у кількості 60 осіб. Для досягнення мети використані емпіричні (психологічне тестування – тест Спілбергера – Ханіна, орієнтована анкета Басса, Смекала, Кучера) і математико-статистичні методи.

Проаналізуємо отримані результати. Так, у більшості респондентів – 53,4% (середній бал 38) переважає помірний рівень особистісної тривожності, тобто вони найкраще контролюють свій психічний стан. На другому місці 41,6% респондентів (середній бал 52), які мають високий рівень особистісної тривожності, що передбачає схильність до прояву стану тривоги у різноманітних ситуаціях. На третьому місці низький рівень особистісної тривожності, його мають 5,0% респондентів нашої вибірки (середній бал 28), що свідчить про їх недооцінювання небезпечних ситуацій, що може призвести до поганих наслідків, адже тривожність попереджує про небезпеку та мобілізує організм. Мінімальний показник по всій вибірці – 25 балів, середній показник – 43 бали, максимальний показник – 65 балів. Нами прораховано, що асиметрія ($A_s=0,33$) та ексцес ($E=-0,45$) не є дуже значущими. Результати нашої вибірки відповідають нормальному розподілу.

Задля визначення спрямованості особистості нами використана методика Басса, Смекала, Кучера. Результати представлені у таблиці 1.

Як демонструють результати, у респондентів переважає домінуюча спрямованість на себе (особистісна), її мають 46,7% курсантів та студентів, що свідчить про переважання в них мотивів власного благополуччя, тобто їм властивий прояв агресивності, дух суперництва, вони частіше зайняті своїми почуттями та переживаннями. На другому місці 28,3% респондентів, які мають домінуючу спрямованість на взаємини (колективістська), такі люди мають велику потребу у спілкуванні, підтримці гарних взаємин між людьми, частіше такі люди уникають прямих рішень проблем та поступаються тиску групи. Менш за все, а саме 25,0% респондентів мають спрямованість на задачу (ділова), що свідчить про переважання

мотивів породжуваних самою діяльністю, такі люди прагнуть до пізнання, до оволодіння новими вміннями і навичками.

Таблиця 1

**Показники прояву домінуючої спрямованості
у респондентів (бали, %)**

Напрямок спрямованості	М±δ	%
Особистісна	37 ± 4,09	46,7
Колективістська	37 ± 2,97	28,3
Ділова	38 ± 3,55	25,0

Використання математико-статистичних методів (коефіцієнту рангової кореляції Спірмена) нам дозволило виявити достовірно значущий прямий взаємозв'язок між особистісною тривожністю та особистісною спрямованістю ($r = 0,39$, при $p = \leq 0,01$), не було виявлено достовірно значущого взаємозв'язку між особистісною тривожністю та колективістською спрямованістю ($r = 0,084$), між особистісною тривожністю та діловою спрямованістю ($r = -0,083$).

Таким чином, оброблені результати після проведення дослідження особистісної тривожності свідчать про те, що у респондентів юнацького віку (курсантів та студентів) переважає помірний її рівень.

Домінуючою спрямованістю у них є особистісна спрямованість. Найменш вираженою є ділова спрямованість. Це дає нам можливість у майбутньому розробити психокорекційну програму для підвищення рівня ділової спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность. Хрестоматия. Издательство Когито-Центр, 2008. 116 с.
2. Заброцький М.М. Вікова психологія: навч. посібник. К.: МАУП, 1998. 92 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
4. Ільїна Ю.Ю., Шумара І.М. Особливості тривожності курсантів в процесі професійної підготовки. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. *Психологія*. Випуск 33, Харків, ХНПУ, 2010. С. 121–131.
5. Ільїна Ю.Ю. До питання щодо вивчення особистості студента (курсанта) // Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого погляд у майбутнє: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (5-6 жовтня 2018 року). Київ, 2018. С. 116–118.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

7. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності // Психологія і суспільство. 2010. – № 4. С. 41–46.

8. Шилова Н.Є. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище. Вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип. 5. Т. 1. 2017. С. 135–140.

9. Экман П. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2018. 448 с.

Кокорина Ю. Е.

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психиатрии, наркологии и психологии

Кондрашова Е. Б.

магистр кафедры психиатрии, наркологии и психологии

Одесский национальный медицинский университет

г. Одесса, Украина

СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПОДРОСТКА В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Социальная успешность как актуальная категория современной жизни становится той рамкой, в которой существует современный субъект. Следует отметить, что человек оказывается перед лицом требования общества, которое, так или иначе, определяет характер отношений/взаимодействия и характер взгляда субъекта на актуальную жизненную ситуацию, в которой он оказывается помещенным, на другого как участника коммуникаций/отношений и самого себя. Это задает определенную стратегию его жизни, которая напрямую связана с формированием социально приемлемых/ожидаемых качеств, которые позволят ему включиться в систему общественных отношений, так называемый процесс социализации.

Одним из важных возрастных периодов, в котором ярко проявляются те стратегии, через которые субъект будет конституировать себя и отношения с миром – подростковый возраст. Известно, что данный возраст характерен формированием нового психического образования – чувство взрослости по отношению к самому себе, окружающему и сверстникам, что порой сопровождается противоречиями и кризисами (К. Абульханова-Славская, А. Адлер,

Дж. Аткинсон, Н.А. Батурич, И.С. Кон, А. Маслоу, Э.Ш. Натанзон, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Ф. Тайсон, Д.И. Фельдштейн, Э. Эрикссон и др.) [1; 2].

Следует отметить, что ведущую роль в формировании социальной успешности подростка, которая связана и опирается на систему ценностных взглядов, систему требований, играет семья. Говоря о социальной успешности, необходимо помнить о том, что ее переживание значительным образом зависит от особенностей функционирования внутреннего мира подростка, сформированности Я-концепции, т.е. речь идет о динамической системе представлений и переживаний своих достижений, коммуникативных умений, самого себя, окружающей действительности.

С целью изучения социальной успешности подростка был применен комплекс диагностических методик, среди которых «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. Для диагностики личностного развития использовался обобщенный показатель уровня смысложизненных ориентаций.

Уровень сформированности ценностных ориентаций у подростков по результатам методики СЖО

Уровень сформированности ценностных ориентаций у подростков	Ответы респондентов в % соотношении	
	Ж	М
Низкий уровень	33%	25%
Средний уровень	58%	39%
Высокий уровень	9%	36%

Кроме исследования уровней сформированности смысложизненных ориентаций у подростков, нами был проведен анализ результатов в зависимости от типов семей по признаку отношений между родителями. Было выявлено, что высокий уровень сформированности смысложизненных ориентаций характерен для подростков, где у родителей наблюдаются гармоничные отношения (67%), низкий уровень сформированности смысложизненных ориентаций характерен для подростков, где у родителей выявлен дисгармоничный тип отношений (12%).

Далее, исследовались коммуникативные навыки, а именно: выраженность коммуникативных и организаторских склонностей у подростков с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (КОС). Проведенное исследование показало, что для подростков характерны низкие показатели коммуникативных способностей (57,8%

испытуемых). Средние показатели коммуникативных способностей отмечаются у 31,2% подростков, а высокие показатели лишь у 11%.

Что касается организаторских способностей респондентов, то в нашей выборке у 17,2% высокий уровень развития организаторских способностей, у 53,7% подростков отмечается средний уровень организаторских способностей, и 29,1% опрошенных демонстрируют низкий уровень его развития.

Корреляция результатов, полученных по методике КОС с типом взаимоотношения в семье следующая: высокий и средний уровень коммуникативных способностей наблюдается у большинства детей из семей с гармоничными взаимоотношениями – 9% и 15% респондентов соответственно, что касается низкого коммуникативных способностей, он наблюдается у большинства подростков из семей с дисгармоничными отношениями между родителями (33,4%).

Таким образом, в ходе исследования были проанализированы показатели личностного развития респондентов подросткового возраста в зависимости от характера отношений родителей. Так, было выявлено, что показатели личностного развития подростка и его социальной успешности зависят от характера отношений родителей, в частности уровень сформированности ценностных ориентаций ($p = 0,001$), Я-концепции ($p = 0,001$), взаимоотношений подростков в коллективе сверстников ($p = 0,001$), уровень организаторских способностей ($p = 0,001$), уровень коммуникативных способностей ($p = 0,001$).

Полученные в ходе исследования данные показывают, что именно семейные детерминанты являются определяющими для становления социальной успешности подростка, которая, в свою очередь, оказывается одной из значимых составляющих в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї. – Дис. ...канд. Пед. наук. 13.00.05: – К., 2009.
2. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель: Посібник. – Херсон: Гринь Д. С., 2011. – 96 с.

Кравчук С. Л.

кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування

*Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
м. Київ, Україна*

РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЇХ ІННОВАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ

Успішне впровадження освітніх інновацій можливе за наявності необхідних ресурсів та за тісного співробітництва всіх учасників освітнього процесу: вчителів, дітей, батьків, психологів, соціальних працівників.

Визначення умов партнерської взаємодії, налагодження партнерських відносин у учасників процесу реформування зумовить ефективно впровадження освітніх інновацій.

Студенти педагогічних спеціальностей є потенційними майбутніми вчителями і батьками. Саме тому проблема умов партнерської взаємодії у здобувачів вищої педагогічної освіти як учасників процесу реформування освіти набуває все більшої актуальності та практичної значущості.

Важливою умовою партнерської взаємодії учасників процесу реформування виступає особистісна рефлексивна культура.

Поняття «рефлексивна культура» є відносно новим і недостатньо розвиненим поняттям в психології.

В філософії під рефлексією розуміється властивість розуму звертатися до внутрішнього світу, спостереження за діяльністю або станом розуму та аналіз деяких знань, що приводить до отримання нового знання.

У психології вчені розглядають рефлексію як здібність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом, як необхідну складову розвинутого інтелекту людини.

С. Ю. Степанов і І. М. Семенов [5] зазначають, що суб'єкт може рефлексувати: 1) знання про рольову структуру та позиціональну організацію колективної взаємодії; 2) представлення про внутрішній світ іншої людини та причини тих чи інших її вчинків; 3) свої вчинки і образи власного «Я» як індивідуальності; 4) знання про об'єкт та способи дії з ним.

С. Ю. Степанов розглядає рефлексивність як якість, властивість особистості.

На думку С. Ю. Степанова і І. М. Семенова, можна виокремити такі типи рефлексії: кооперативна, комунікативна, особистісна, інтелектуальна.

В. Є. Лепський [2] визначає рефлексивну культуру як систему способів організації рефлексії, що створені і функціонують передусім на інтелектуальних й ціннісних засадах.

Структура рефлексивної культури може бути представлена через структуру психічних процесів і їх властивостей, особистісних властивостей, знань, вмінь та навичок.

Згідно із В. О. Сластьоніним [3], рефлексивна культура поєднує в собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і пересмислення суб'єктом власної життєдіяльності. В. О. Сластьонін вважає, що рефлексивна культура характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості і професійної компетентності, соціально і професійно обумовлених способів усвідомлення і переосмислення змісту професійної діяльності [3, с. 37].

Дослідник В. Є. Лепський вважає, що якісними показниками рефлексивної культури є такі: здатність і готовність її носіїв діяти в ситуаціях з високою мірою невизначеності; гнучкість у прийнятті рішень; готовність до пошуку шляхів вирішення творчих завдань у кризових ситуаціях; здатність переосмислювати стереотипи власного досвіду; можливість адекватно ситуації реалізовувати особистісні, комунікативні і інтелектуальні якості [2, с. 128].

На основі аналізу теоретичних джерел [2; 3; 4; 5; 6], присвячених даній проблемі, встановлено, що високий рівень рефлексивної культури є значимим чинником формування самоконтролю, адекватної самооцінки, способів саморегуляції, а також досягнення особистістю високих результатів діяльності.

Компоненти рефлексивної культури тісно пов'язані з реалізацією задач і функцій професійної діяльності.

На думку В. Єлісеєва [1], рефлексивна культура педагога вважається як психологічне новоутворення, властиве природі творчої педагогічної праці, як системоутворювальний чинник професіоналізму, який характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання і діяльності шляхом їх переосмислення і висунення інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей складових рефлексивної культури студентів педагогічних спеціальностей як умови їх інноваційної активності.

Нами використовувались такі психодіагностичні методи: 1) методика вимірювання комунікативної та соціальної компетентності В. М. Куніциної; 2) авторська дослідницька анкета, спрямована на дослідження суб'єктивних ставлень до впровадження освітніх інновацій.

В нашому емпіричному дослідженні взяли участь 112 респондентів (62 особи жіночої статі та 50 осіб чоловічої статі) юнацького віку (від 19 до 25 років) – студенти педагогічних спеціальностей Національного університету імені М. П. Драгоманова.

На основі авторської дослідницької анкети, спрямованої на дослідження суб'єктивних ставлень до реформи у сфері загальної середньої освіти, ми сформували дві групи учасників дослідження:

1 група – студенти педагогічних спеціальностей, які характеризуються активним негативним ставленням до освітніх інновацій (27 осіб);

2 група – студенти педагогічних спеціальностей, які характеризуються активним позитивним ставленням до освітніх інновацій (32 особи).

Інші 53 особи з загальної вибірки не ввійшли в обидві групи, бо обрали інший варіант відповіді.

Емпірично встановлено, що у студентів педагогічних спеціальностей, які характеризуються активним позитивним ставленням до впровадження освітніх інновацій в більшій мірі виражені розуміння педагогічних ситуацій, комунікативна компетентність, соціально-психологічна компетентність, стабільність людських стосунків, порівняно зі студентами педагогічних спеціальностей з вираженим активним негативним ставленням до впровадження освітніх інновацій.

Активне позитивне ставлення студентів педагогічних спеціальностей до впровадження освітніх інновацій, їх психологічна готовність до їх впровадження визначається їх розвинутою рефлексивною культурою.

В перспективі ми плануємо продовжити дослідження особливостей інноваційної активності здобувачів вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елисеєв В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / В. К. Елисеєв. – М.: Московский госуд. университет, 2005. – 42 с.

2. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. – М.: Когито-Центр, 2010. – 255 с.

3. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. – 2005. – № 3. – С. 7-9.

4. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, Е. Р. Новикова // Проблемы инженерной психологии. – 1984. – Вып. 2. – С. 127-129.

5. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.

6. Швыдкая М. В. Рефлексивная культура как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. / М. В. Швыдкая. – М.: РГБ, 2006 – 176 с.

Крiлишин А. Я.

студентка IV курсу
навчально-наукового інституту психології
та соціального захисту

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ

Успішна реалізація особистості в професії залежить від здібностей, знань та навичок засвоєних під час навчання у ВНЗ, досвіду здобутого на практиці. Але застосування професійних знань, вмінь та практичного досвіду залежить від мотивації професійної активності. Усвідомлення особливостей вибраної професії, процесу навчання та професійної діяльності пов'язана з тим, якого особистісного сенсу набувають для людини професійні цілі, зміст діяльності, вимоги професійного та етичного характеру. Проте бажання оволодіти професією та процес становлення особистості як фахівця значною мірою залежить від професійної мотивації [1].

Вітчизняна і зарубіжна наукова література володіє безліччю матеріалів вивчення мотивації і її впливу на успішність виконання професійної діяльності. На основі теоретичного аналізу можемо стверджувати, що мотивація розглядається як комплексний феномен, який тісно пов'язаний з емоційною, когнітивною та вольовою сферами особистості. Професійну мотивацію, особливості

формування і прояву мотивів, роль психологічних «мотиваторів» у мотиваційному процесі вивчалися такими науковцями як: В. Бодров, Л. Божович, Л. Виготський, Е. Ільїн, С. Каверін, Н. Лебедєв, Б. Ломов, А. Маслоу, В. Мерлін, Д. Ольшанський, Л. Перелигіна, Л. Сиркін, О. Тімченко та інші. Зокрема в них робиться акцент на те, що професійна здатність до конкретної діяльності визначається як рівнем розвитку здібностей, особистісними властивостями, так і характером мотиваційної сфери – змістом мотивів, їх спрямованістю, мірою активності.

Питання професійної мотивації постає особливо гостро коли мова йде про ризиконебезпечні професії. Оскільки стійка професійна мотивація сприятиме підвищенню власної кваліфікації та як наслідок здатністю та готовністю виконувати фахові обов'язки. Якщо ми говоритимемо про рятувальників, як найяскравіших представників ризиконебезпечних професій, то необхідно наголосити на тому, що вони свідомо ризикують своїм життям задля порятунку потерпілих. Тому важливо дослідити особливості професійної мотивації саме рятувальників.

З огляду на те, що професійна мотивація рятувальників залежить від сформованості професійно важливих мотивів, доцільно буде сказати, що в кожного рятувальника при виборі професії переважали різні мотиви. Для одних важелем вибору даної професії було соціальне визнання, самовдосконалення, альтруїстичні мотиви, тоді як для інших висока та стабільна оплата праці та налагодження впливових соціальних зв'язків [1].

О. Тімченко запропонував класифікацію професійних мотивів представників ризиконебезпечних професій. Автор виокремлює п'ять типів професійних мотивів:

1. Адекватний тип, який характеризується тим, що ціннісні орієнтації та пов'язані з ними професійні мотиви повністю узгоджуються з суспільною поведінкою особистості.

2. Ситуативний тип, пов'язаний з романтичною привабливістю професії або матеріальними інтересами.

3. Конформіський тип, властивий тим працівникам, які обрали професію під впливом референтної групи.

4. Компенсаторний тип, який притаманний особам, що прагнуть подолати слабкі сторони своєї особистості завдяки обраній діяльності.

5. Кримінальний тип, який характеризується антисоціальною спрямованістю та прагненням використовувати професію в своїх цілях [2].

Нами проведено емпіричне дослідження з метою визначити особливості професійної мотивації рятувальників. Дослідження

проводилось із рятувальниками Державної служби України з надзвичайних ситуацій у Львівській області. Для визначення професійної мотивації рятувальників нами було використано методика «Діагностика професійної мотивації службової діяльності». Дана методика дозволила дослідити шість типів професійної мотивації: адекватного; ситуаційного, пов'язаного з престижем професії та матеріальними стимулами; ситуаційного, пов'язаного з романтичною привабливістю професії; конформістського; компенсаційного; кримінального.

На основі результатів проведеного дослідження можемо стверджувати, що значній частині досліджуваних рятувальників притаманний адекватний тип (48%), для 29% респондентів характерний ситуаційний, пов'язаний з престижем професії та матеріальними стимулами, 12% досліджуваних рятувальників вмотивовані романтичною привабливістю професії та 11% респондентів вибрали професію під впливом референтної групи. Жодному із досліджуваних рятувальників не притаманні компенсаційний та кримінальний типи мотивації службової діяльності.

Як бачимо, досліджувані рятувальники обрали професію, продовжують виконувати службові обов'язки та розвиватись за адекватним типом. Професійні мотиви є адекватними змісту та цілям професії, тобто спрямовані на захист громадян. Така спрямованість говорити про чіткі уявлення щодо майбутньої професійної діяльності, прагненням розвинути в собі необхідні якості. Поведінка людей з таким типом мотивації відрізняється активністю, цілеспрямованістю, помірним прагненням до лідерства. Мотивація даного типу сприяє швидкій адаптації до умов навчання та безпосередньо професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавринів О.С. Професійна мотивація майбутніх рятувальників до діяльності в особливих умовах / О.С. Вавринів // Матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. «Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів», 15 лют. 2018 р., м. Кривий Ріг. – Кривий Ріг : Донецький юридичний інститут МВС України, 2018. – С. 343–345.

2. Тімченко О.В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція): дис. доктора психол. наук: 19.00.06 / Тімченко Олександр Володимирович. – Харків, 2003. – 427 с.

Нерушенко Є. І.
студентка III курсу факультету психології
*Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ СУЇЦИДЕНТА

Тема самогубства завжди викликала у людей інтерес та бажання розібратися у витоках цього феномену. Незважаючи на це, вона й досі залишається табуованою, оскільки людина, що знаходиться в екзистенційній кризі, потребує підтримки та допомоги, проте суспільство, стверджує що суїцид слід відносити до категорій психіатрії та патології. Таким чином суїцидент не має можливості говорити про свою проблему і мусить залишатися з нею наодинці [1]. Суїцид – акт самогубства, що здійснюється людиною в стані сильного душевного розладу або під впливом психічного захворювання, усвідомлений акт усунення з життя під впливом гострих психотравмуючих ситуацій, при яких власне життя як вища цінність втрачає для людини сенс [6].

Актуальність цієї теми підтверджує і статистика. За офіційною статистикою щороку 1 млн. чоловік закінчують життя самогубством. Серед них: 280 тис. китайців, 60 тис. росіян, 30 тис. американців, 25 тис. японців, 20 тис. французів, 10 тис. українців, 2,8 тис. білорусів.

Офіційна статистика самогубств значно відрізняється від реальної (приблизно в 4 рази), оскільки в неї потрапляють тільки явні випадки. На думку судових експертів, причиною більшості так званих «смертей від нещасного випадку» (передозування лікарськими препаратами, автомобільні аварії, падіння з висоти і т. д.) насправді є суїциди. Також ніхто не фіксує випадки невдалих спроб самогубства, число яких за різними оцінками в 10-20 разів більше, ніж закінчених самогубств. Тільки один з чотирьох (24%) тих, хто вчинив спробу самогубства і залишився живий, стикається з професійною системою охорони здоров'я.

Число закінчених самогубств серед чоловіків в середньому в чотири рази більше ніж жінок (цей показник може сильно відрізнятися в різних країнах). З віком (65-85 років) це співвідношення збільшується до 6-9. З іншого боку – жінки намагаються накласти на себе руки в 4 рази частіше, ніж чоловіки, але вибирають «щадні» способи, які значно рідше призводять до смерті.

За останнє десятиліття число самогубств серед молоді виросло в три рази. Головні причини самогубств: нещасливе кохання, конфлікти з батьками і однолітками, страх перед майбутнім, самотність. Щорічно, кожен 12-й підліток у віці 15-19 років намагається вчинити спробу самогубства. Всесвітня організація охорони (ВООЗ) здоров'я налічує 800 причин самогубств. З них: 41% – невідомі, 19% – страх перед покаранням, 18% – душевна хвороба, 18% – домашні негаразди, 6% – пристрасті, 3% – грошові втрати, 1,4% – пересиченість життям, 1,2% – фізичні хвороби [2].

У результаті дослідження Лазаревої І. В. було виявлено, що формуванню суїцидальних тенденцій сприяють такі особливості особистості:

1) емоційна ригідність, пов'язана з високою домінантністю і вираженою потребою в самоствердженні;

2) застрягаючий тип акцентуації характеру зі схильністю до «затримки» ефекту при одночасній наявності циклотимічної та емотивної акцентуації темпераменту, що призводить до поєднання легкості впадання в афективний стан і «застрягання» афекту;

3) особистісний інфантизм і егоцентризм як його компенсаторна реакція;

4) емоційна залежність від значимого іншого;

5) неадекватний рівень домагань, що викликає напруженість потреб у поєднанні з недостатньою здатністю до утворення компенсаторних механізмів;

6) переважання в групі досліджуваних з демонстративними суїцидальними спробами поведінкових реакцій екстрапунитивної спрямованості і дефіциту реакцій інтрапунитивної й імпульсивної спрямованості, тобто схильність суїцидентів даної групи пред'являти завищені вимоги до оточення, до перекладання провини і відповідальності на інших;

7) низький показник міри соціальної адаптації, що свідчить про низьку пристосованість осіб, що вчинили спробу суїциду, до соціального оточення, наявності різного роду конфліктів, оскільки їм властиве переважання афективних елементів в регуляції поведінки [4].

Едвін Шнейдман, визначає самогубство як умисну смерть – акт позбавлення себе життя, при якому людина робить цілеспрямовану і свідому спробу припинити існування. Шнейдман дав описи чотирьох типів людей, які навмисно прагнуть покласти край своєму існуванню: шукачі смерті; ініціатори смерті; ті, що заперечують смерті і гравці із смертю.

1. Шукачі смерті у момент здійснення спроби самогубства явно прагнуть померти. Така цілеспрямованість зберігається порівняно

недовго, потім її змінюють сумніви – через яку-небудь годину або наступного дня, а потім це ж бажання померти повертається знову.

2. Ініціатори смерті теж прагнуть померти, але вони діють виходячи з переконання про неминучість смерті, що наближається, і вважають, що своїм вчинком просто прискорюють цей процес. Деякі з них вважають, що їх смерть це усього лише питання декількох днів або тижнів. Під цю категорію підпадають багато випадків суїциду серед літніх і важко хворих людей.

3. Ті, що заперечують смерть не вірять, що позбавляючи себе життя, повністю припиняють своє існування. Вони вважають, що просто віддають своє нинішнє життя в обмін на надбання щасливішого існування у іншому світі. Більшість самогубств, що здійснюються дітьми, потрапляють саме в цю категорію, так само як і самогубства дорослих людей, що вірять в існування після смерті і здійснюють самогубство заради досягнення іншої форми життя.

4. Гравці із смертю переживають суперечливі почуття або двоїстість по відношенню до можливості власної смерті навіть під час спроби самогубства, причому ця двоїстість проявляється і в самому способі самогубства. Хоча такі люди в якійсь мірі бажають померти, і часто саме так і відбувається, спосіб, яким вони намагаються піти з життя, не гарантує смертельного результату. Людина, що грає в російську рулетку (стріляє в себе з револьвера, барабан якого заряджений навмання одним патроном) є гравцем зі смертю [3].

В результаті дослідження А. С. Бондаренко було виявлено, що людина з суїцидальними тенденціями має ряд специфічних особистісних домінант, що впливають на розвиток суїцидальних тенденцій. Найбільш вираженими є такі: високий рівень переживання самотності і алекситимії; наявність вираженого внутрішнього конфлікту, який є наслідком незадоволення значимих життєвих цінностей; домінування екстернального локуса контролю; високий рівень усвідомленості життя; високий рівень психологічного захисту. Виявлені домінуючі типи психологічного захисту, характерні для суїцидентів, – це компенсація, заміщення і заперечення. Мінімально виражені – проекція і інтелектуалізація. Було виявлено, що для осіб з вираженим типом психологічного захисту «компенсація» характернішим є демонстративний суїцид, для «заперечення» – прихований суїцид, а для «інтелектуалізації» – афективний суїцид [1].

Отже, незалежно від причини, умов і форм дезадаптації і конфлікту, ухвалення суїцидального рішення припускає нездоланий етап особистісної переробки конфліктної ситуації. Суїцидальна поведінка завжди опосередкована системою особистісних характе-

ристик суб'єкта і особливостями його взаємодії з соціальним оточенням [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А. С. Личностные доминанты у лиц с суицидальными тенденциями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Бондаренко А. С., 2004.
2. Петрунникова Р. В. Суицид как проблема современного общества / Р. В. Петрунникова.
3. Взаимосвязь детско-родительских отношений и суицидальной активности у подростков. – 2009.
4. Лазарева И. В. О некоторых особенностях личности суицидента, определяющих характер аутодеструктивных действий / И. В. Лазарева. // Конференция Lomonosov. – 1996.
5. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения / Е. Б. Усова. – Мн., 2010.
6. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=967>.

Суходольська О. С.

студентка IV курсу

факультету педагогічної освіти

Львівський національний університет

імені Івана Франка

м. Львів, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стрімкі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в соціальній сфері нашої країни, актуалізують потребу сучасного суспільства у професійній підготовці фахівців із соціальної роботи. Різномісна підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної сфери сьогодні стала провідним завданням вищих навчальних закладів.

Після закінчення вищого навчального закладу від молодого спеціаліста вимагається володіння високим рівнем загальної культури, вміння успішно вирішувати соціальні завдання, прагнення до професійного росту, соціальна та професійна мобільність.

Здійснення підготовки такого рівня фахівців неможливе без сформованої у них на етапі навчання у ВНЗ психологічної готовності до професійної діяльності, оскільки саме психологічна готовність до професійної діяльності фахівців із соціальної сфери підвищує якість і ефективність їх підготовки і є однією з необхідних умов формування особистості майбутнього фахівця [5, с. 147].

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності особистості, міра її професійних здібностей [3, с. 156]. Психологічна готовність включає в себе, з одного боку запас професійних знань, умінь і навичок, а з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій [2, с. 229].

Психологічна готовність соціального працівника до професійної діяльності – це сукупність якостей соціального працівника, на основі яких виникає стан мобілізованості психіки, спрямованості на професійні дії в умовах практичної діяльності [3, с. 157].

М.В. Левченко вважає, що готовність до навчання і трудової діяльності складаються з психологічної готовності й підготовленості, де психологічна готовність включає:

- ідейно-політичну спрямованість;
- потребу у певній фаховій діяльності і знаннях, інтерес, любов до них;
- внутрішнє прийняття й усвідомлення вимог діяльності;
- усвідомлення відповідності своїх власних особистих якостей вимогам діяльності;
- усвідомлену мотивацію особистих прагнень до цієї спеціальності, а підготовленість включає:
 - глибоке й досконале знання наук, певний рівень професійного розвитку, підготовленість у певній професійній сфері знань;
 - обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистих якостей і здібностей фахівця;
 - умінь вчитися й удосконалюватися;
 - морально-психологічну підготовленість фахівця [4, с. 188].

В структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяють такі компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний; 3) пізнавально-оперативний; 4) емоційно-вольовий; 5) психофізіологічний; 6) оцінюючий.

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення працювати майбутніх фахівців соціальної

сфери. Його основою є професійно спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно світогляду майбутніх фахівців соціальної сфери.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають: впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують майбутнім фахівцям соціальної сфери високу працездатність у виконанні професійних функцій.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу майбутніх фахівців соціальної сфери в професійному самовдосконаленні [1, с. 9-10].

Отже, психологічна готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності є неоднозначним та багатоаспектним утворенням, що потребує більшого вивчення. У наш час основним критерієм оцінки випускника вищого навчального закладу є, в основному, знання, тоді як визначальним фактором успіху його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості, духовне багатство, моральний та естетичний образ, що спроможний захистити молодого фахівця від професійної деградації, проте саме теоретичних і практичних

психологічних знань не вистачає студентам, глибокого розуміння умов і сенсу діяльності у соціальній сфері й психологічної готовності до неї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан Л. М., Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / Л.М. Богдан // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Актуальні проблеми психології. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2016. – Випуск 14. – С. 5-14.

2. Гудима О. В. Формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією / О. В. Гудима, Н. І. Снігур // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. – 2012. – Випуск 18. – С. 228-237.

3. Лоза, А. С. Психологічна готовність та адаптація соціального працівника до професійної діяльності / А. С. Лоза, Р. В. Лаврецький // Соціальна робота в Україні : теорія і практика : науково-методичний журнал. – Київ : ТОВ Вид-во «Аспект-Поліграф», 2014. – № 3-4. – С. 154-161.

4. Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності / Л. А. Онуфрієва // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2011. – Випуск 13. – С. 185-195.

5. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ / С. М. Стрельбицька // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 69(2). – С. 147-151.

Хижняк М. В.

кандидат біологічних наук, доцент,
викладач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту

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

ПРОЦЕС СЕПАРАЦІЇ: СТАДІЇ ВІДОКРЕМЛЕННЯ БАТЬКІВ

Метою батьківського виховання є виростити/сформувати дитину як самостійну та відповідальну особистість. Широко відомі теорії розвитку, щодо сепарації дитини від первинного симбіозу з матір'ю. Так, М. Малер виділяє чотири етапи, які проходить дитина для відділення від матері і народження власного психологічного «Я». За злиттям з матір'ю симбіотичною фазою розвитку дитини уже в п'ять – шість місяців починається сепарація. Вона включає чотири етапи (диференціації, дослідження, відновлення відносин, повного відокремлення) і завершується до трьох років. Діти з цього віку легше і без особливого дискомфорту переносять відсутність матері, і починають ходити в дитячий садок, грати з однолітками або іншими дорослими. За М. Малер, після проживання дитиною етапів сепарації відбувається психологічне народження її особистості [2, с. 397–402].

Сучасний психотерапевт, транзактний аналітик Т. Вайт пропонує трьохфазну теорію сепарації-індивідуації, де кожна фаза сепарації представлена чергуванням стадій симбіозу та негативізму. Вслід за першою фазою (в теорії М. Малер описаною як сепарацією трьох років), де дитина відділяється від матері на фізичному рівні, настає друга фаза, коли дитина визначає власну статеvu ідентичність, відокремлює свої почуття від почуттів іншої людини, а також розпочинає відстоювати власні кордони. Третя фаза сепарації призводить до «ментальної сепарації» – відстоювання власних цінностей і формування сексуальної ідентичності. Сепарація дитини та її психологічне народження завершується к 17 рокам. Якщо на якійсь з стадій відбулася фіксація, то дитина психологічно не відділилася від батьків, таким чином вона завжди буде прагнути до симбіотичних відносин, тобто буде залежною особистістю [1, с. 37–45].

Для успішного завершення сепарації необхідно, щоб не тільки дитина поводитися правильно, але й батьки виконували свої ролі

певним чином. По мірі того, як дитина дорослішає і менше залежить від батьків, вони повинні розривати зв'язок з дитиною. Якщо у батьків є проблеми з власною сепарацією, це сприятиме проблемам з сепарацією у дитини. Також, сепарація порушується, якщо батьки не дають дитині дозволу бути окремою самостійною особистістю, і дитина боїться, що втратить любов батьків, якщо буде поводитися за власним вибором. Деякі батьки на словах говорять, що зацікавлені, щоб дитина була окремою особистістю, однак на справді сепарація їх лякає, і вони прагнуть бути нерозривно пов'язаними з дитиною.

Порушенням сепарації з боку батьків є надмірний контакт з дитиною (сплять разом), тривала турбота (продовжують годувати), протидія незалежній поведінці (не відпускають від себе в дитячий табір, не дозволяють дружити з дітьми), надмірний контроль (сверхтурбота матерів часто буває при загрозі під час вагітності та пологів; коли вони у їх власному дитинстві не отримували любові в разі смерті одного або обох батьків; коли в їх родині не було контакту і взаєморозуміння). У перелічених випадках мати може використовувати дитину для задоволення власного недоліку любові та прийняття.

Сепарація батьків від дитини відрізняється емоційною реакцією. Так, відділення дитини від матері пов'язано з гнівом або страхом, тоді як сепарація матері від дитини пов'язана з сумом і оплакуванням. По мірі дорослішання дитини, батьки розуміють, що вже ніколи в них не буде такого малюка, дошкільняти, підлітку. Дитина не буде такою, як раніше. І не буде такого зв'язку с нею, як раніше. Батьки у відповідь на розривання зв'язку будуть відчувати сум через те, що дитина все в меншому ступені буде мати потребу в них. Емоції та почуття, що відчувають батьки у відповідь на відділення дитини, можуть бути різними: гнів («Невдячний, якщо мене залишаєш»), страх («Що я буду тепер робити?»), полегшення («Тепер поживу для себе»), ревності («Тепер він прив'язаний до іншої людини»), почуття провини («Я зробила недостатньо, потрібно було зробити більше»), невпевненість («Що я не так зробила, що він пішов»), радість («Якій людині я допомогла вирости») [1, с. 60–61].

В основі цих почуттів лежить почуття суму і втрати, з якими батькам потрібно впоратися. І перш за все, батькам потрібно сказати дитині, що вони відчувають з приводу сепарації: що їм приємно бачити, що дитина виросла і як вона відділяється, а не залишає їх, і що почуття батьків належать тільки їм. Батькам потрібно висказати свої почуття близькій людині або психотерапевту, щоб відчути полегшення і зберегти відносини з дитиною

здоровими. Іноді батьки не мають проблем з сепарацією зі старшими дітьми, але коли приходить черга останній дитини, проблеми батьківської сепарації виходять на перший план [1, с. 62].

Перелічимо події, з якими пов'язані точки найбільш значущої сепарації, скрізь які проходять більшість людей в західних культурах.

Після народження (фізична сепарація) дитина перестає бути фізично єдиною з матір'ю.

З початком навчання дитини в школі поряд з нею з'являється нова людина – вчитель, який є джерелом інформації для дитини, і вона ставить під сумнів те, що говорять батьки (інформаційна сепарація). Цей тип сепарації привносить проблеми, пов'язані з успіхом: батьки не хочуть, щоб діти були успішніше, ніж вони. В дітей виникає «страх перед успіхом». Також в школі дитина проводить окремо від батьків значну кількість часу (фізична сепарація). «Шкільна фобія», пов'язана з цілою низкою захворювань (горло, живіт, застуда, діарея та ін.), які тривають з 9 ранку до 15 годин дня, виникає у зв'язку зі страхом сепарації батьків, а не дітей, як вважалося раніше. Дитяча дружба (соціальна сепарація) також виникає зі вступом до школи. У дитини з'являються нові люди для спілкування, яких вона обирає самостійно. Якщо батьки нав'язують дитині «правильних» друзів, незабаром дитина почне обирати саме таких друзів, яких батьки не ухвалять.

У підлітковому віці дитина стає членом групи однолітків, що дає їй почуття безпеки, яке раніше надавали лише батьки (сепарація структури підтримки), тому негативізм на цій фазі виражається у повній мірі без страху бути покинутим батьками. Ще один вид дружби (соціальна сепарація) в цьому віці – побачення. Якщо батьки нав'язують «правильних» партнерів, дитина розуміє, що кращий засіб бунтувати – зустрічатися з «неправильними». Це ознака того, що дитина відділяється.

Перша робота (економічна сепарація) значно зменшує батьківський вплив, це буває значущим в сім'ях, де гроші мають велике значення, або де дитину карали, лишаячи кишенькових грошей.

Вісімнадцятиріччя (юридична сепарація) – вік повної юридичної незалежності від батьків. Отримання посвідчення водія (фізична сепарація) робить тинейджера більш вільним, він може пресуватися на великі відстані, а батькам вже не треба його перевозити, вони втрачають ще один важіль управління.

Переїзд (фізична сепарація) – самий важливий момент сепарації. Дитина залишає батьківський дім і може жити не по його правилам. Переїзд дитини визиває у батьків найсильніші почуття.

Брак (соціальна та юридична сепарація) – подія, що є остаточною сепарацією дитини від батьків. З цього часу дитина повністю руйнує зв'язок з батьками і створює нову власну родину. Якщо в новій родині виникають проблеми з тещою/свекрухою, то повного відділення не відбулося. Таке часто відбувається в родинях, де дітям не було дозволено сепаруватися [1, с. 63–70].

Таким чином, розглянуто роль батьків у глибинних причинах проблем з сепарацією і психологічним народженням особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайт Т. Как дети вырастают и покидают дом / Т. Вайт. – Київ : Інтерсервис, 2018. – 88 с.
2. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 392–410.

СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Михальчишин Г. Є.

старший викладач кафедри психології

Львівський національний університет

імені Івана Франка

м. Львів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ДЛЯ ПОВЕДІНКОВОЇ ДІАГНОСТИКИ В ОРГАНІЗАЦІЯХ

Одним з найбільш ефективних методів психологічного дослідження є спостереження. Використовується у практичній діяльності для візуальної діагностики клієнта, у дослідженні дітей (наприклад, карта спостережень Стотта), у клінічній психології, активно запроваджується у межах концепції «Нової української школи».

Метод є ефективним у роботі з колективом, в організаціях, що мають кадрові проблеми, де є особливості конкурсу в компаніях, питання з підбором персоналу. Зрештою, у дослідницькій діяльності кожного науковця цей метод дає багато цікавих можливостей для успішного доповнення результатів тестувань та експериментів.

У роботі з персоналом організацій, з кадровими питаннями громад, колективів підприємств, для експертного психологічного дослідження внутрішньо організаційних проблем, можна продуктивно використати алгоритм дій (програму дослідження) із застосуванням методу спостереження з поведінковою діагностикою. Якщо під час спостереження програма коректується, то всі зміни фіксуються. Аналіз результатів спостереження обумовлений його метою і створеною програмою [2, с. 39].

Найперше, вирізняється той простір психологічної реальності, котрий будемо піддавати дослідженню у спосіб спостереження. Отож, виділяємо об'єкт спостереження, як область в психології особистості, де знаходиться предмет дослідження. Об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію і обирається для вивчення. Предмет дослідження – явище або процес, що знаходиться в межах об'єкта та розглядається як елемент, частина об'єкта дослідження [1, с. 15].

Цей крок дає можливість здійснити наступне завдання – виділити параметри (категорії) оцінки досліджуваного предмету. Наприклад, якості котрими володіє певна група людей, або виміри в структурі людського компоненту організації, у межах кадрового конкурсу. Успішному виокремленню допомагають конференції психологів експертів з цього питання. Наприклад, виділяють параметри гнучкість та ініціативність. Описують ці два критерії та здійснюють експертну оцінку шансу спостереження їх.

Подальший крок – опис поведінкових індикаторів спостережуваних категорій. Досліднику необхідно поставити собі запитання: «Як можна цей параметр спостерігати у поведінці, мовленні, роботі досліджуваного?». Емоційний сенс досліджуваного явища визначити важко. Переживання людини можуть приховуватись, демонструватись навмисне.

Надалі є етап роботи над описом двох полюсів виокремлених поведінкових категорій у досліджуваних методом спостереження: наявність (яскраво спостерігається через поведінку і мовлення) і відсутність (акти поведінки свідчать про брак спостережуваних параметрів). Наприклад, коли спостережувана людина впевнена у собі, то наявність цього параметру буде спостерігатися як відкритість і розслабленість у позі, точна жестикуляція, розміреність мовлення, прямий погляд та інше. Відсутність упевненості у собі буде спостерігатися у безладних рухах, запинанні, вегетативній нестійкості, метушливості тощо.

Формуються завдання, організовується діяльність у групах, створюються ситуації для індивідуальних випробувань. Досліджуваним подається такий зміст завдань, що забезпечує якнайкращий, найповніший прояв спостережуваного явища у різноманітності його параметрів для успішної поведінкової діагностики. Це можуть бути вправи з тренінгів, ігри, експерименти та інше. Наприклад, вправа «Самопрезентація» або «Презентація групи», як розповідь про себе, про досягнення і переваги, цінності і мрії, риси характеру і переживання, спричиняє виокремлення набору певних характеристик (часто здійснюється інтуїтивно, несвідомо), які демонструють обраний образ особистості. Як людина представляє себе, що саме виокремлює, як промовляє, у чому переконали іншіх – все може піддаватися аналізу психологом-спостерігачем.

Дослідник створює діагностичні бланки для оцінювання параметрів спостереження. Для кожної процедури досліджуваної ситуації, чи це робота в групі, чи самопрезентація, чи виконання іншого проекту, наприклад, роботи у створенні сценарію фільму про особистий кар'єрний ріст досліджуваного, підбираються відповідні

критерії оцінки. Визначається оцінкова шкала, наприклад сім чи дев'ять балів.

Психолог (чи група психологів-експертів) формує зібрану інформацію у поведінковий портрет. Він включає повідомлення про мовну діяльність спостережуваного, поведінку по відношенню до інших людей, ставлення до себе, наявність суперечностей, особливості мислення, дії у психологічно значущих ситуаціях та інше. Опис може мати наступні формулювання: людина комунікабельна, легко йде на контакт з оточенням; не схильна брати на себе більше ніж інші; послідовна в поведінці і аргументації; впевнено репрезентує себе і свої погляди; виразно і ясно висловлює свої думки; має чіткі уявлення про свої цілі чи інше.

Отож, ця інформація, у поєднанні з показниками тестових методик та результатами бланків оцінок з спостережень, дозволяє залучити статистичний аналіз до даних дослідження. Результати дослідження подаються у вигляді підсумкових документів: інформаційного звіту про науково-дослідницьку роботу, психологічні портрети, рекомендації психологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень: Навч. посіб. / С.Е. Важинський, Т.І. Щербак. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260 с.

2. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. 2-е изд., переработанное и дополненное / Л.А. Регуш. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.

СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Вдовенко В. В.

студентка I курсу магістратури
факультету менеджменту освіти та науки
*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ- ОРГАНІЗАТОРАМИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Згідно з Концепцією «Нової української школи» пріоритетним завданням професійної освіти є формування у школярів загально-людських духовних цінностей та орієнтирів, формування гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості, тому одним з актуальних напрямів виховного процесу виступає моральне виховання особистості, формування ставлення до світу та себе [5]. Тому методична робота у закладі освіти має бути спрямована на удосконалення професійних компетентностей сучасного педагога-організатора в контексті загальнолюдських моральних цінностей та викликів сучасної освіти.

Методичну роботу з педагогами ґрунтовно досліджували І. Бех, В. Буткевич, Б. Ведмеденко, Т. Гаврилова, А. Зосимовська, Л. Ігнатівський, В. Кисельов, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, П. Лесгафт, С. Максименко, А. Петрова, О. Петуніна та ін.

Разом з цим сучасні завдання і пріоритети суттєвого оновлення цілей, змісту, інструментарію професійної діяльності учителів з морального виховання учнів потребують пошуку нових форм методичної роботи.

Складові методичної роботи з педагогами у середній школі визначаються нормативними документами та відповідними цілеспрямованими діями адміністрації закладу середньої освіти. Вчені розкривають сутність організації методичної роботи з вчителями у кількох аспектах, а саме: як процесу управління, засобу контролю за діяльністю фахівців, інструменту підвищення їхньої кваліфікації [1, с. 5]. А сутність організації методичної роботи

визначається участю в ній освітян різного рівня професійної компетентності [2, с. 34].

Сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогами-організаторами полягають в універсальності роботи цієї категорії фахівців, орієнтуються на гнучке перенесення суб'єкт-суб'єктних відносин (педагог-дитина) в основу виховної діяльності з учнями [2]. Так, суб'єкт-суб'єктні відносини сприяють формуванню позиції активного учасника методичної роботи. Забезпеченню таких умов сприятимуть: діагностика професійної компетентності ладу (вхідний контроль), урахування індивідуальних потреб освітян (А. Морозова), моделювання творчих освітніх завдань (В. Кан-Калик), створення «ситуацій успіху» (В. Логвін), використання діалогічних форм спілкування (Л. Лукіна), інтерактивних методичних заходів (Л. Лукіна, О. Пометун), диференційована побудова методичних програм (П. Сікорський), мотивація (І. Тимошенко), постійний зворотний зв'язок у процесі навчання (поточний і підсумковий контроль, моніторинг К. Крутій).

У сучасний період розвитку професійної освіти склалися позитивні можливості для цілеспрямованої оптимізації методичної роботи з педагогами-організаторами різних кваліфікаційних рівнів (молодих педагогів, досвідчених фахівців, що мають великий стаж роботи та ін.). Передумовами цих процесів є: досягнення педагогічної та психологічної наук, наявність певного передового досвіду диференційованої методичної роботи, новітні технології управління в різних сферах педагогічної діяльності, послідовність та передбачення результатів методичного впливу на суб'єктів педагогічного процесу із різним професійним потенціалом.

Праці А. Богуш дозволили не лише значно розширити зміст методичної роботи з педагогами-організаторами, але й якісно змінити її. Найбільш сучасні багатоаспектні дослідження професійної досконалості фахівця оформлюються в педагогічній акмеології, доробки якої доцільно впроваджувати в методичній роботі з педагогами-організаторами [6].

Вважаємо, що сутність методичної роботи з педагогами-організаторами можна подати як комплекс упорядкованих елементів, які поєднані між собою, постійно взаємодіють, є взаємозалежними та утворюють єдине ціле. До таких елементів належать мета, завдання, форми, технології, умови, результати методичної роботи.

Згідно з аналізом науково-методичної літератури (М. Галяпи, Г. Григоренко, В. Гайди та ін.) є підстави стверджувати, що система методичної роботи у середній школі є відкритою для всіх її учасників. Проте для того, щоб методична робота удосконалювалася, вона повинна мати здатність до внутрішньої регуляції, бути

гнучкою та постійно змінною. Такі умови можуть забезпечуватися наявністю зворотних зв'язків між учасниками методичної роботи та наявністю «центру прийняття рішень» – методичного осередку, який координує методичну роботу між закладами освіти [4, с. 40].

На основі аналізу наукових джерел визначено одним із важливих напрямів методичної роботи з педагогами-організаторами – моральне виховання учнів, що ґрунтується на засадах морального спрямування, виконує соціально-моральні цілі та виступає засобом всебічного розвитку особистості. Виокремлено основні проблеми морального виховання школярів на сучасному етапі розвитку навчання в Україні: проблема формування життєвих цінностей; недостатній рівень сформованості моральних якостей; проблема неповаги до старших та невміння батьків взаємодіяти з дітьми; проблеми внутрішніх суперечностей виховання; прояви агресії в учнівському колективі; проблема відсутності єдності у вихованні; проблема спілкування; проблема совістності; проблема виховання поваги до старших, формування гідності, формування позитивного відношення до світу і себе, толерантності до людей з особливими освітніми потребами [2].

Основними завданнями перед педагогом-організатором з морального виховання учнів на заняттях з виховної роботи виступають: формування моральної свідомості вихованців; виховання і розвиток їх моральних почуттів; вироблення умінь і навичок моральної поведінки.

При розгляді цієї проблематики в наукових дослідженнях нами визначено ефективні форми методичної роботи з педагогами-організаторами, що сприятимуть удосконаленню морального виховання учнів, а саме: різновиди проблемних семінарів з морального виховання (семінар-ринг, семінар-диспут, семінар-конференція, семінар-бесіда з вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського), круглий стіл, методичний фестиваль, методичний турнір, ярмарок педагогічних ідей, авторська школа молодого педагога-організатора, методичний діалог, методичний ринг, методичний міст.

Отже, сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогами-організаторами залежать від саморегуляції діяльності її учасників, яку забезпечує наявність зворотних зв'язків між ними та центром прийняття методичних рішень, гнучкості та мобільності фахівців, їхньої здатності до взаємодії з методистами-дорадниками та іншими членами педагогічного колективу. Формуючи особистість дитини засобами слова, мистецтва, доброго вчинку педагог-організатор впливає на становлення світогляду молодих громадян України, закладає базові поняття честі, гідності, права, поваги до

старших засобами виховних технологій та методик. Тому незаперечним є значення сучасних підходів до організації методичної роботи з педагогами-організаторами, які стимулюють та мотивують фахівців до навчально-методичної творчості, направляють увагу та педагогічний пошук до знаходження нових засобів та педагогічних впливів у роботі з молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активные методы обучения в системе непрерывного образования: межвуз. сб. науч. тр. – Л. : ЛБИ, 1991. – 101 с.
2. Блауберг И. В. Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Е. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 268 с.
3. Вяткин Л. Г. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога : учеб. пособие / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева. – Саратов : научная книга, 2001. – 198 с.
4. Єрмола А. М. Організація науково-методичної роботи з педагогічними кадрами району : метод. реком. керівникам освіти / А. М. Єрмола. – Харків, 1998. – 45 с.
5. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий підхід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

Головченко Н. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу навчання
української мови та літератури
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ СТРУКТУРНО-СТИЛЬОВОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЛЦЕЇ ЯК ЧИННИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Серед навчальних дисциплін гуманітарного циклу «особливе значення має література як мистецтво слова» [1]. Метою вивчення літератури, як і будь-якої навчальної дисципліни, є формування гармонійної компетентної особистості, «естетичний розвиток учнів» [2] старшої школи забезпечується насамперед на уроках української та зарубіжної літератур.

Вивчення художнього тексту крізь призму стилю сприяє формуванню компетентного учня-читача, який підходить до вибору, читання та інтерпретації книги як до процесу власного духовного становлення, розвиває інтелектуальні, творчі здібності школярів, формує естетичне сприймання.

Опанування учителем методики вивчення художнього тексту шляхом структурно-стильового аналізу сприяє підвищенню його фахової компетентності.

Методика структурно-стильового аналізу (ССА) художнього тексту передбачає «тлумачення ідейно-художнього наповнення твору шляхом розгляду його типологічних і домінуючої стильових ознак – стильових констант (СК), стильової домінанти (СД), які є гармонійним сплетінням загально-мистецького та індивідуального стилів і які мають своє конкретне вираження в художній закономірності певного тексту» [3, с. 41]. Структурно-стильовий аналіз забезпечує реалізацію діагностичної, інформаційної, розвивальної та виховної функцій, спирається на основні дидактичні принципи аналізу художнього тексту: історизму, науковості, єдності змісту і форми, доступності, емоційності; враховує методичні принципи викладання зарубіжної літератури: нерепресивної свідомості (толерантності), іманентності, країнознавства, компаративності, контекстового розгляду літературних явищ тощо, а також специфічні для системного застосування структурно-стильового аналізу художнього тексту принципи, а саме: тлумачення стилю як

художньої закономірності; виділення в структурі стилю стильових констант (СК), стильової домінанти (СД); забезпечення якісного рівня цілісного аналізу тексту шляхом розгляду найхарактерніших ознак художнього стилю твору; розуміння індивідуального стилю як концентрованого оригінального вияву спільного та індивідуального; сприймання тексту як ієрархічної системи; аналіз тексту як діалогічної моделі автора і читача; системне застосування структурно-стильового шляху аналізу за умови поступової підготовки до цієї роботи.

Структурними складовими системи ССА художнього тексту є:

- 1) формулювання методологічних засад його успішної реалізації;
- 2) встановлення обсягу інформаційного забезпечення;
- 3) обґрунтування застосування категорій СК і СД як одиниць структурно-стильового аналізу художнього тексту;
- 4) визначення етапів структурно-стильового аналізу, їх змісту, логіки та структури;
- 5) перелік художніх текстів;
- 6) визначення доцільних методів, прийомів і форм навчальної діяльності;
- 7) формулювання критеріїв оцінювання ступеня оволодіння вміннями й навичками структурно-стильового аналізу художнього тексту.

Умовою успішного впровадження в практику методики структурно-стильового аналізу художнього тексту є методологічна підготовка суб'єктів процесу, тобто формування підходу до літератури як до мистецтва слова, що живе за іманентними законами, усвідомлення важливості аналізу літературного твору, що є суб'єктивною художньою реальністю, не тотожною об'єктивній реальності, розуміння можливості та доцільності тлумачення смислового наповнення твору шляхом аналізу його стилю, поступове системне здобуття знань, формування вмінь і навичок характеристики особливостей певного стилю шляхом розгляду його структурних складових: стильових констант (СК) і стильової домінанти (СД).

Вивчення літератури як мистецтва слова, що пов'язане з життям суспільства, але не є їхнім прямим відбитком, як виду мистецтва і як об'єкта літературознавчої науки, що має свої, внутрішні закони творення і функціонування, визначається Концепцією літературної освіти [1], завданням формувати культурну компетентність учня-читача («читати твори літератури, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях; створювати тексти, виражаючи власні ідеї, досвід і почуття, добираючи відповідні художні засоби; добирати літературу для читання, щоб одержати насолоду і користь від прочитаного» [4]), чинними програмами із української та зарубіжної літератур, засадничими принципами побудови підручників із цих дисциплін.

Варто усвідомлювати важливість напрацювання навичок аналізу художнього тексту з урахуванням своєрідності його стилю, жанру, змісту, образної системи, композиції, мови, тобто з урахуванням об'єктивно-суб'єктивної, завершено-незавершеної природи твору мистецтва слова. Сприймання художнього тексту будується за принципом діалогічного спілкування письменника з читачем. Художнє сприймання – «це і спілкування з автором, і суперечка з ним, і відкриття нового в житті, і пізнання самого себе, і самовиховання» [5, с. 53]. Основна сутність твору – естетична, він не тотожний об'єктивній реальності, а є художньою реальністю. Необхідно бути налаштованим на читання-відкриття, усвідомлювати, що справжній художній твір після першого прочитання повністю не піддається розумінню, що в ньому закладені смислові потенції, які розкриваються поступово, і тому текст не може мати вичерпної, однозначної чи спрощеної інтерпретації. Важливо співвідносити прочитаний і проаналізований твір з особистим художнім досвідом та розглядати всі аналітичні операції, що проводяться з текстом, як процес співтворчості з автором.

Оволодіння науково-методичним понятійно-категорійним апаратом структурно-стильового аналізу художнього тексту, а саме категоріями художнього стилю (С), стильової константи (СК), стильової домінанти (СД) реалізує інформаційне забезпечення і є важливою умовою ефективного застосування структурно-стильового аналізу художнього тексту. У школі засвоєння цих понять варто планувати на етапі систематичного вивчення курсу української літератури. Під час вивчення літератури бароко спостерігаємо явище художнього стилю, стильових констант (принагідне, первинне знайомство) як способу вираження специфічного світогляду в химерних, контрастних, нетрадиційних формах. Згодом вводимо терміни «художній стиль» (С), «стильова константа» (СК). Розглядаючи літературу романтизму, – закріплюємо знання про С, СК і вводимо поняття стильової домінанти (СД). У подальшій навчальній діяльності щодо творів літератури реалізму школярі вивчають, а також можуть самостійно визначати окремі СК реалізму як напряму чи індивідуального стилю. У старшій школі набути знання про СК, СД модернізму, течій модернізму, індивідуальних стилів письменників-модерністів учні можуть застосовувати як операційний елемент, як одиниці аналізу художнього тексту. Процес вивчення категорій С, СК, СД має бути теоретично (визначення термінів С, СК, СД) і практично (етапи, види, прийоми навчальної діяльності, вимоги до знань, умінь і навичок) збалансований у курсі української та зарубіжної літератур шляхом використання насамперед міжпредметних зв'язків.

Учені-методисти, психологи наголошують на важливості проведення будь-якого аналізу художнього тексту на належному науково-методичному рівні з метою забезпечення цілісного сприймання творів, повного, свідомого засвоєння їх морально-естетичних багатств. Кожен із видів аналізу має свій підхід до твору, ставлячи в центр уваги одну з його «домінантних сторін» [6, с. 58], зосереджуючись на певних «фактах», застосовуючи певні одиниці аналізу. Оскільки стиль як художня закономірність реалізується на всіх рівнях структури художнього твору, такими одиницями аналізу можуть бути категорії стильової константи (СК) та стильової домінанти (СД), тому що вони суміщають у своєму смисловому наповненні поняття структури стилю й виявляють свою своєрідність у структурі художнього тексту [3, с. 47].

Структурно-стильовий аналіз художнього тексту наприклад, письменників-модерністів, потребує багатоступеневого підготовчого етапу, низки вступних занять: з'ясування СК, СД модернізму (у порівнянні з реалізмом) як провідного стильового напрямку розвитку літератури на межі XIX – XX ст.; визначення СК, СД символізму, імпресіонізму, літератури «потoku свідомості» тощо, стильових течій модернізму; знайомство зі СК, СД індивідуального стилю певного письменника, твори якого презентують літературу символізму, імпресіонізму, інші стильові течії модернізму чи оригінальний авторський стиль, що уклався поза межами течій і шкіл; словникова робота; прочитання твору. Логіка такої підготовки до структурно-стильового аналізу художнього тексту передбачає розгляд твору крізь призму типологічних і переважаючих рис (СК, СД) стилю напрямку, течії, індивідуального стилю і водночас визначення їхньої специфіки, своєрідності, оригінальності, новаторства. Наприклад: вивчення художнього тексту відповідно до стильових констант, стильової домінанти модернізму, певної течії (наприклад, імпресіонізму), індивідуального стилю (наприклад, М. Коцюбинського), які щодо конкретного твору (наприклад, «Intermezzo») виступають у ролі чинників стилю.

Отже, стильові константи (СК) і стильова домінанта (СД) є певним концентрованим вираженням стилю твору, його «формулою». Уміння осягнути смисли художнього тексту крізь призму стилю сприяє формуванню педагогічної майстерності вчителя і культурної компетентності учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Концепції літературної освіти. Наказ МОН № 58 від 26.01.11 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/

2. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту). URL: <https://bit.ly/3bwV7Iy>

3. Головченко Н. І. Література модернізму: художній стиль, методика вивчення: навчальний посібник. К. : Освіта України, 2011. 236 с.

4. МОН пропонує для громадського обговорення проєкт Державного стандарту базової середньої освіти. 04.03.2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>

5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середній школі. К. : Ленвіт, 2000. 384 с.

6. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. К. : Ленвіт, 2002. 344 с.

Дубровіна І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи

Ковальковська І. І.

студентка I курсу магістратури
педагогічного факультету

*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Потреба у розвитку професійно-фахових якостей учителів української мови, набуття високого рівня професійної компетентності зумовлена вирішенням стратегічних суспільних завдань, визначених Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та іншими державними нормативно-правовими документами. Підвищена увага та високі європейські вимоги до фахового рівня цієї категорії педагогів зумовлені їхньою особливою місією у формуванні любові та поваги до рідної мови, рідного слова, фундаментальних основ моральних та інтелектуальних якостей молоді України, необхідних для демократичного і соціально-економічного розвитку держави.

Разом з тим, питання організації методичної роботи з учителями української мови потребують поглиблення, модернізації, розробки нових концепцій, що враховують сучасні соціально-економічні реалії в Україні, інтегративні процеси та взаємозбагачення педагогічної світової науки і практики, викликів дистанційної освіти та Інтернет-платформ.

Пошук інноваційних підходів до організації методичної роботи з учителями української мови в середній школі є предметом наукового пошуку в численних педагогічних та психологічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Ґрунтовні дослідження педагогічної інноватики у процесі організації методичної роботи здійснили І. Жерносек, Н. Клокар, Н. Красовицький, В. Маркєєва, А. Морозова, В. Пікельна, Л. Поздняк, Л. Сушенцева та ін.

Так, в «Енциклопедії освіти» методична робота визначена як цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу, система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому та вдосконалення якості навчальної роботи [4]. Таке трактування є похідним від слова «методичний» – послідовний, систематичний, який діє згідно з планом; той, хто діє згідно з правилами методики, пов'язаний або відноситься до неї [1, с. 723]. Найбільш чітко трактування знайдено у великому тлумачному словнику сучасної української мови: «методичний – 1) стосовно до методики (сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета); 2) який здійснюється за певним планом; дуже послідовний, систематичний [2, с. 522].

Визначення терміна «методична робота в освітніх закладах» подано у сучасній педагогічній енциклопедії як частина системи неперервної освіти викладачів та вихователів [4, с. 497].

Як зазначає В. Пікельна, методична робота з учителями середніх шкіл потребує відповідності сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитах освітян та здійснюватися на підставі педагогіки партнерства у контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Погоджуємося із думкою автора та вважаємо, що пошук інноваційних підходів у роботі методичних служб з учителями української мови має знаходитися у площині апробованих технологій лінгводидактики. Цей процес потребує удосконалення рівня методичної підготовки педагога до організації освітнього процесу та підбору інноваційного інструментарію викладання української мови,

застосування різноманітних форм проектної роботи, інтерактивний діалог між членами майстер-класів, імплементація інноваційного досвіду у роботу певного фахівця [3, с. 84].

Так, В. Пікельна називає методичну роботу школою професійного вдосконалення педагогів, вважає її невід'ємною частиною цілісного педагогічного процесу, підкреслює її провідну роль у професійному саморозвитку педагога [10, с. 28].

Методична робота з учителями української мови в умовах сьогодення потребує виявлення, узагальнення та розповсюдження інноваційного педагогічного досвіду та опрацювання провідних методичних розробок для вдосконалення професіоналізму і майстерності [3; 4; 5].

Разом з цим Н. Дудніченко при пошуку інноваційних підходів до організації методичної роботи з учителями української мови зазначає, що орієнтиром для педагога має стати результативність якості освіти та рівень комунікативних знань та мовленнєвих компетенцій учнів (знати – уміти).

Відповідно до Н. Комаренко, методична робота є формою набуття професійної майстерності педагога [6, с. 20]. З огляду на зазначене, під методичною роботою ми будемо розуміти цілісну систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності педагогів [8, с. 202].

Вважаємо, що при організації методичної роботи у галузі освіти постійно здійснюються процеси творчого новоутворення: розвивається вміння визначати педагогічні цілі, уявляти результат; ставлення вчителя як суб'єкта альтернативної концепції, технології чи змісту освіти; формується позитивна спрямованість потреб до використання не лише відпрацьованих методичних знахідок, а й принципово інноваційних, які сприяють досягненню високих результатів освітнього процесу, оновлюють знання та підвищують мотивацію у першу чергу педагогів до викладання предмету у середній школі.

Отже, зміст методичної роботи відображає основні напрями оновлення системи професійної освіти, розкриває сучасні підходи та вимоги до її організації й здійснення. Ефективність проведення методичної роботи досягається за умови упровадження певних дидактичних принципів.

Під принципом слід розуміти фундаментальне вихідне положення, що впливає із стійких тенденцій, закономірностей існування і розвитку конкретної системи [9, с. 96]:

– *науковості* – побудови методичного заходу з урахуванням досягнень психолого-педагогічної науки й передового педагогічного досвіду;

– *єдності теорії й практики* – усунення двох небажаних крайнощів: недооцінки значення теорії і надмірної теоретичності у змісті методичної роботи, розриву між теорією і практичними проблемами освітнього процесу;

– *актуальності* – врахування не тільки глобальних проблем сучасності, а й проблем, які близькі даному колективу, вчителю;

– *системності* – єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів роботи з учителями, спрямованість на високі кінцеві результати. Плановість всієї методичної роботи протягом року;

– *комплексності* – єдність і взаємозв'язок всіх напрямів підвищення кваліфікації вчителів (загальнокультурна, дидактична, методична, технологічна, методологічна підготовка);

– *неперервності* – передбачає повне охоплення вчителів різними методичними заходами протягом неперервного фахового удосконалення;

– *творчого характеру* – максимальна активізація учителів завдяки створенню у школі (районі, місті) оптимального залучення учителів до творчих пошуків;

– *оперативності* – гнучке реагування на всі зміни та освітні запити;

– *колективного характеру* – раціональне поєднання масових, групових, індивідуальних форм, методів організації методичної роботи;

– *гнучкості, мобільності* – запровадження інноваційних методик та технологій навчання чи їх елементів у роботі з учнями, адаптація власних напрацювань;

– *інтерактивності* – міжпредметна взаємодія, акцентування на виховний потенціал української мови та літератури, синтезування їх у різних видах навчальної роботи;

– *інформативності* – орієнтація в Інтернет-просторі, вільне оперування та використання засобів ІКТ для посилення дидактичних завдань.

Окреслені принципи методичної роботи взаємопов'язані один з одним, а відтак є теоретичним і методологічним підґрунтям для розуміння їхньої сутності. Урахування означених принципів сприяє ефективній організації різних форм та методів методичної роботи з учителями української мови у середній школі.

Отже, вважаємо, що методична робота учителів української мови – це спосіб і форма організації підвищення професійної майстерності педагогів; усвідомлення ними досягнень науки, імплементації інноваційного досвіду та засобів їх упровадження в педагогічну практику на засадах педагогічної інноватики. У свою чергу, врахування педагогічних принципів в організації методичної

роботи з учителями української мови у середній школі сприятиме результативності викладання предмету та становленню педагогічної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / РАН, Ин-т лингвист. исслед. / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2006. – С. 723–724.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – С. 522.

3. Дудніченко Н. В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Володимирівна Дудніченко. – Кривий Ріг, 2003. – 164 с.

4. Енциклопедія освіти / АПН ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К., 2008. – С. 497.

5. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти / Іван Пилипович Жерносек. – К. : Київ. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів, 2000. – 122 с.

6. Комаренко Н. Г. Форми організації методичної роботи в гімназії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Г. Комаренко – Одеса, 1997. – 24 с.

7. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті : [монографія] / [заг. ред. В. П. Шевченка]. – Донецьк : «Юго-Восток, Лтд», 2004. – 256 с.

8. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования / Раиса Васильевна Овчарова. – М. : Творч. центр «Сфера», 2000. – 437 с.

9. Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.

10. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 ч. Ч. 2 / Валерія Семенівна Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – 111 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою»).

Лазарєва А. Д.
студентка III курсу факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського
Науковий керівник: **Холоденко В. О.**
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства
*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ХОРОМ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ДИРИГЕНТА ОЛЕКСАНДРА КОШИЦЯ

Постать видатного українського хорового диригента, композитора, етнографа та письменника-мемуариста Олександра Кошиця сьогодні відома багатьом. Саме він створив знамениту Українську Капелу (згодом Хор), що прославила Україну в складні часи початку ХХ століття далеко за її межами. Однак, мусимо відзначити, що діяльність О. Кошиця довгий час замовчувалася та й досі не дуже активно досліджується у науковому просторі. Отже, вивчення досвіду роботи з хором видатного диригента та виокремлення характерних особливостей цієї роботи є своєчасним та актуальним.

Серед сучасних праць присвячених життєтворчості митця, на наш погляд, найбільш цікавою та ґрунтовною є книга М. Головаценка «Феномен Олександра Кошиця», що видана у 2007 році видавництвом «Музична Україна». Це збірка спогадів хористів, друзів, колег, вірші, статті про хорову діяльність Маєстро, а також його власні спогади, музикознавчі розвідки, рецензії, інтерв'ю.

Хор Олександра Кошиця почав своє існування у 20-ті роки ХХ сторіччя. І маємо констатувати, що газетні видання різних країн того часу містять лише суцільні схвалення його діяльності, приміром: «Ніхто не міг уявити собі, що людські голоси здатні зробити таке перфектне враження оркестру. Додам до цього – оркестру бездоганного!» [7, с. 4]; «Група людей, об'єднаних одним ідеалом, творить людський інструмент, Богом настроєний, який перед тим, як видати перші звуки, очікує пророчого знаку диригента, немов голосу Вічності, щоб вести нас дорогами, які вона сама визначає ...» [8, с. 6]; «З хором і в хорі живе його диригент Олександр Кошиць» [9, с. 3].

Як зазначає колишній хорист М. Єремійв, для роботи з хором над художньою образністю твору, Олександр Анатолійович використо-

уважав мистецтво сценічної гри: «він, диригуючи, проходжувався перед хором тяжкими кроками з похнюпленою головою і танцював, нібито граючи на скрипці під бадьюру відповідь козака» [1, с. 12]. Тобто, задля кращого розуміння художнього задуму твору та внутрішнього стану його героїв хористами О. Кошиць завжди був готовий втілити музику акторськими засобами.

В. Василько згадує, що у роботі над динамікою Маестро активно задіявав художню уяву хористів. Він яскраво описував життєві події героїв чи явища природи, щоб допомогти хору в їх відтворенні звуками музики, наприклад: «Це невеличке узлісся, байрак, десь край великого лісу, або понад берегом річки. Так от, прошу вас, передайте шелест вітру, що пролетів понад ліщиною». О Кошиць терпляче та детально роз'яснював проблематику музичного твору, що безперечно сприяло більш повному розумінню хористами змісту твору, його образного наповнення: «... це виклик суспільству, це протест, це непереможна сила дужих, молодих! Тут треба ясні, світлі барви, з вірою, завзяттям! Сподіваюсь, тенори постараться!» [2, с. 36].

І. Бондар засвідчує, що Олександр Антонович велику увагу приділяв правильній і чіткій вимові тексту пісні. Автор підкреслює, що головну ідею музичного твору О. Кошиць формулював і озвучував хору лише після ознайомлення з музичним та літературним текстом, після перших спроб виконання. «... Розкриває перед співаками оту картину, отой зміст, який у пісні захований часто за безбарвними ... словами», – відзначає І. Бондар [3, с. 23]. Отже, видатний диригент вмів не тільки глибоко проникнути у суть музичного твору, а й виразити словами головну ідею так, щоб вона заграла особистими барвами для кожного хориста.

Про те, що хористи повинні були бути відповідно настроєні, сольні партії мали бути виконані голосом відповідного тембру, інтерпретація повинна була бути точною, а в ній відтворено сантимент, веселість чи смуток, про невблаганну вимогливість О. Кошиця до виконавців, зазначає І. Отаманець [4]. Вимогливість видатного диригента до досконалого знання партії, а також уважність щодо ритміки та правильної вимови, підкреслює В. Палюк.

За споминами отця П. Маєвського, Олександр Антонович змушував хористів десятки разів повторювати одну й ту саму фразу, відточуючи деталі, міг надихнути людей на найтяжчу працю, аби твір звучав краще. І тоді «хор відчуває, як за кожним разом спинається на вершок до досконалості», – вважає отець Петро [5, с. 66].

Таким чином, серед особливостей роботи з хором видатного українського диригента Олександра Кошиця можемо виокремити: використання мистецтва сценічної гри задля кращого розуміння художнього задуму твору та внутрішнього стану його героїв хористами; задіявання художньої уяви виконавців, яскраве описання життєвих подій героїв чи явищ природи задля допомогти хору в їх відтворенні звуками музики; терпляче та детальне роз'яснення проблематики музичного твору; велика увага до правильної та чіткої вимови тексту пісні; формулювання і озвучення головної ідеї музичного твору хору лише після ознайомлення з музичним та літературним текстом, після перших спроб виконання; вимогливість до досконалого знання партії, а також уважність щодо ритміки та правильної вимови; змушення хористів відточувати деталі шляхом повторення однієї й тієї ж самої фрази десятки разів; вміння надихнути людей на найтяжчу працю задля майстерного виконання музичного твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар І. У майстерні чарівника української пісні. – Нью-Йорк: Свобода. – 1932. С. 12-14.
2. Василько В. Незабутні зустрічі / вперше опубліковано в книжці «Театру віддане життя» // К.: «Мистецтво», 1984. – С. 35-40.
3. Єремійв М. Він відкривав нам очі на хорове мистецтво / З авторизованого машинопису спогадів «Музичний Київ часів О.А. Кошиця» // Бічгорст. – Нью-Йорк, 1941. С. 23-25.
4. Маєвський П. Кошиць – геній в кількох іпостасях // Новий шлях. – № 74. – Вінніпег, 1954., 168 с. – С. 60-63.
5. Отаманець І. То не хор співає, то диригент ... // Новий шлях. – Вінніпег, 1964. – С. 64-66.
6. Палюк В. Геній Кошиця // Ukrainian Canadian Review / перекл. з англ. М. Зьола. – № 6. – Вінніпег, 1942. – С. 7-8.
7. *Ег Herald* – Мексика, 1922. – С. 4-6.
8. Квелю Нетто, член Бразильської Академії Безсмертних // *Jurnal de Brazil*. – 1923. – С. 5-6.
9. *V.Z. am Mitta* / Берлін, 1921. – С. 3-4.

Нейжапа Л. С.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

МОЖЛИВОСТІ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Зростаюча значимість тайм-менеджменту в соціально-виховній діяльності відзначається як в теоретичних, так і практичних дослідженнях. Спочатку тайм-менеджмент не розглядався вченими, а в основному був практичною дисципліною, розробленою консультантами з управління. Досліджуючи зародження тайм-менеджменту, варто звернути увагу на працю Бенджаміна Франкліна. В ній визначено велику кількість порад і принципів, пов'язаних з саморозвитком і розумним використанням часу. Також зробив великий внесок в розвиток тайм-менеджменту Дуайт Девід Ейзенхауер. У 1950-ті роки він запропонував один з варіантів управління часом, чудовий інструмент вирішення повсякденних завдань, нині відомий як «матриця Ейзенхауера».

Проблема дефіциту часу в професіях різного типу, у різних умовах праці і станах людини досліджувалась багатьма вітчизняними вченими (В. Денисов, Д. Завалішина, Н. Завалова, Г. Зараковський, В. Зінченко, В. Пономаренко).

Традиційно вчені тайм-менеджмент розглядають як галузь менеджменту, що динамічно розвивається, основне завдання якої полягає у виявленні методів і принципів ефективного управління часом. Аналіз поглядів учених щодо сутності поняття «тайм-менеджмент» свідчить про відсутність єдиної думки та поліваріантності поняття.

Так, згідно В. Кулікової, «тайм-менеджмент – це система методик, за допомогою яких особистість може досягти відмінних результатів, не заганняючи себе в тісні межі». Фахівці, які мало знайомі з цією наукою, уявляють її системою планування і структуризації часу. Звичайно, планування є важливим компонентом системи управління часом, але це не єдиний метод, що використовується тайм-менеджментом. Наука управління часом, або тайм-менеджмент (time management – організація часу) – «це галузь знань, присвячена вивченню проблем і методів оптимізації тимчасових витрат у різних сферах людської діяльності, за

допомогою якої будь-яка людина може грамотно управляти своїм часом, без зусиль визначати, що для неї важливе, на що насамперед необхідно витратити час і сили» [3, с. 9]. С. Калінін відзначає, що «тайм-менеджмент співвідноситься із загальними питаннями управління організаційними структурами і процесами, іноді – з персональними навиками й особовими компетенціями менеджера» [2, с. 13]. Г. Архангельський розглядає тайм-менеджмент «як комплексну систему управління собою і своєю діяльністю» [1, с. 24]. Тайм-менеджмент як процес, спрямований на усвідомлене й відповідальне використання свого часу (ділового, особистого та ін.), що дозволяє ставити осмислені цілі й досягати їх за мінімальні проміжки часу, розглядає Б. Новак. Процес тайм-менеджменту включає такі складові елементи: «управління емоціями і працездатністю; розстановка пріоритетів; фіксація і постановка завдань; досягнення поставлених цілей; підбивання підсумків» [4, с. 10].

На сьогодні багато науковців схильні до того, щоб замінити поняття тайм-менеджмент поняттям самоменеджмент, оскільки те, акцент робиться не на роботі з часом, а роботі над собою. Справжній тайм-менеджмент, перш за все, включає, на думку Л. Образцової, «уміння ставити перед собою цілі; планування своєї діяльності (формулювання завдань, вибір оптимальних рішень, найбільш ефективних способів досягнення поставлених цілей); розвиток навиків самоконтролю, здатності самостійно оцінювати успішність (або неуспішність) своїх дій; облік витрати часу, вміння ефективно використовувати всі доступні резерви часу» [5, с. 9]. О. Азарова зазначає, що тайм-менеджмент дає можливість навчитися розуміти, що є важливим для досягнення поставлених цілей, сприяє досягненню своїх цілей швидше, наповненню життя новим сенсом і задоволенням; успіху як у роботі, так і в особистому житті. Схожої думки дотримується І. Халан, який вважає, що «управління часом – це самоорганізація, відтак, навик, необхідні нам для управління, є такими ж, які потрібні для самоорганізації: здатність планувати, доручати, організовувати, направляти і контролювати» [6, с. 7].

Варто відзначити, що потреба в тайм-менеджменті в даний час обумовлена такими факторами: як швидкі темпи змін зовнішнього середовища; нестабільність світової економіки; постійна потреба в змінах і інноваціях, які вже стають нормою, а не винятком; новим вимогам суспільства до системи освіти та виховання підростаючого покоління. Всі вони призводять до конкретних дій щодо вирішуваних завдань, надання можливості прийняття самостійних рішень і планування своєї роботи. При цьому важливо організувати діяльність так, щоб мати змогу чітко усвідомлювали свою мету і

завдання, правильно розставляли пріоритети і здійснювати гнучке планування свого часу.

Основними принципами успішного тайм-менеджменту є:

- формулювання цілей;
- ранжування цілей за важливістю і терміновістю;
- боротьба з «поглиначами часу»;
- контроль витрачання часових ресурсів;
- підготовка переліку цілей, які необхідно досягти [1].

Однак, без впровадження технік тайм-менеджменту в роботу організації, складно домогтися істотного підвищення ефективності діяльності співробітника.

Тайм-менеджмент дозволяє планувати, організовувати розподіл часу і контролювати ефективність його використання, що сприяє підвищенню ефективності діяльності.

Реалізуючи соціально-виховну роботу, фахівці повинні акцентувати увагу на потребах дитини, адже сучасний дитина росте і розвивається в інтенсивному мобільному середовищі. Людина стикається з колосальним потоком нової інформації, яка постійно оновлюється, з великою кількістю ділових і особистих контактів (у тому числі віртуальних). Бути успішним у сучасному світі, не навчившись керувати цими потоками, неможливо.

Питання ефективного управління пов'язано не тільки з досягненням результату, але і з тим, якою ціною це було досягнуто. Гасло «Мета виправдовує засоби» уже не актуальне. Сьогодні «засоби» не менш важливі, ніж мета. Тим більше, коли під словом «засоби» ховається благополуччя людини, її здоров'я. Тайм-менеджмент – є одним із цих засобів. Завдання тайм-менеджменту не зводиться лише до навчання прийомам планування і організації діяльності. Тайм-менеджмент – це особливий підхід до життя, при якому людина оптимально використовує свої часові ресурси.

Крім цього, потреба в тайм-менеджменті пов'язана з запитами сучасності на особливий – проектний стиль діяльності. Це означає, що людина і в професійній сфері, і в особистісній сфері, і навіть в побуті реалізує різного роду великі і маленькі проекти. Вона усвідомлює свої потреби і вміло перевтілює їх у свої цілі та завдання. Людина-проектувальник вміє себе організувати, так як розуміє, які кроки і в якій послідовності необхідно виконати для досягнення результатів. Діючи за наміченим планом, вона бере на себе відповідальність за реалізацію проекту (професійного, побутового, особистісного). результативність проектувальника безпосередньо залежить від ступеня володіння прийомами тайм-менеджменту. Таким чином, вміння організувати свій час стало актуальною компетентністю успішної людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский Г. Корпоративный тайм-менеджмент : энциклопедия решений / Г. Архангельский. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 160 с.
2. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем / С.И. Калинин. – СПб. : Речь, 2006. – 371 с.
3. Куликова В. Н. Заставьте время работать на вас / В. Н. Куликова. – М. : ЗАО Центр-полиграф, 2008. – 192 с.
4. Новак Б. В. Тайм-менеджмент на компьютере. Как управлять своим временем эффективно / Б. В. Новак. – СПб : Питер, 2007. – 128 с.
5. Образцова Л. Время – деньги. Как управлять своим временем / Л. Образцова. – М. : АСТ, СПб : Сова, 2007. – 126 с.
6. Халан И. С. Управление временем / И. С. Халан ; пер. с англ. – СПб : ДИЛЯ, 2006. – 96 с.

Рапава Р. Б.

викладач кафедри англійської мови

Харківській національній університет

імені В. Н. Каразіна

аспірантка кафедри загальної педагогіки

і педагогіки вищої школи

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В епоху глобалізації освіти знання є ключовим ресурсом, а школа в цих умовах – одним з важливих джерел цих знань. Поряд з цим, в школі формується особистість майбутнього повноцінного, конкурентно спроможного громадянина держави.

Успішна реалізація Державної програми розвитку освіти цілком залежить від рівня професійної компетентності педагогічних працівників. Формула успіху педагога – це постійне вдосконалення своєї компетентності [1, с. 105].

Професійний розвиток вчителя нової формації в значній мірі залежить від мотивації до безперервної педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Проблема педагогічної майстерності є однією з ключових у педагогіці – як науці, професії та мистецтві. І у всіх цих напрямках, педагогіка неможлива без педагога. Визначальність його ролі в освіті зумовлюється ще й тим, що усі освітні ідеї, концепції, закони і технології реалізуються, переломлюючись крізь призму особистості власне педагога, і набувають індивідуального особистісного забарвлення, яке виявляється у тій чи іншій педагогічній дії [2, с. 91].

Вміння ефективно навчати набуває особливого значення при вивченні іноземних мов. Адже цей процес є досить не простим, потребує здібностей, терпіння з боку учнів та викладача протягом тривалого проміжку часу, має свою специфіку, яку не можна не враховувати. Так, глобальною метою оволодіння іноземною мовою вважається залучення учасників навчальної діяльності до іншої культури та участь у діалозі культур шляхом формування здатності до міжкультурної комунікації. Саме викладання, організоване на основі завдань комунікативного характеру, навчання іншомовної комунікації, використовуючи всі необхідні для цього завдання та прийоми, є відмінною рисою уроку іноземної мови.

Головною метою є розглянути педагогічну майстерність майбутніх вчителів, як показник професійної компетентності педагога, що вказує на вищий рівень її розвитку.

Дослідженням системи професійної підготовки вчителя та формування його педагогічної майстерності розглядали В. Андрущенко, В. Бех, М. Бойченко, В. Журавський, М. Згуровський, Б. Клименко, В. Лутай, Ю. Малиновський, М. Михальченко, В. Огнев'юк, М. Романенко, Н. Скотна, М. Степко, В. Цикін, В. Шинкарук;

Тепер розглянемо трактування поняття «педагогічна майстерність» у наукових джерелах. Існує чимало визначень, серед яких педагогічну майстерність визначають як:

- найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків;
- синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей вчителя;
- комплекс властивостей особистості, що забезпечує організацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, виявлення педагогом власного «Я» у професії, як самореалізація його особистості у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня;
- виконання педагогом своєї праці на рівні високих зразків і еталонів, відпрацьованих у практиці й вже описаних у методичних розробках і рекомендаціях, гарне володіння основами професії,

успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів [3, с. 76];

- високий рівень професійної діяльності викладача, яка зовні проявляється в успішному творчому розв'язанні найрізноманітніших педагогічних задач, в ефективному застосуванні способів і досягненні цілей навчально-виховної роботи.

З іншої сторони, педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач.

Розвиток педагогічної майстерності майбутніх вчителів іноземної мови передбачає використання таких форм організації навчання: лекції, семінари, практичні, індивідуальні заняття, самостійна робота; пропедевтична та педагогічна практики; предметні олімпіади, науково-практичні конференції, зустрічі з провідними педагогами та майстрами прикладної творчості. Для вчителів іноземних мов ми виділили декілька видів компетенції, серед яких найбільше значення мають інформаційна й комунікативна, що мають великий вплив на педагогічну майстерність вчителя [4, с. 235].

Окремими проявами інформаційної компетенції є володіння мовами, уміння користуватися мережею Інтернет, бібліотеками, архівами; для студента її виявами є вміння вести конспекти уроків та книг, писати реферати, отримувати довідкову інформацію. У професійній підготовці вчителів іноземної мови необхідною є також комунікативна компетенція, яка передбачає стійку здатність фахівця виконувати передбачені кваліфікаційною характеристикою види діяльності.

Комунікативна компетенція включає: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду, накопиченого в кожній галузі філології; активне оволодіння найкращими досягненнями цієї галузі; уміння обирати засоби й способи дії, адекватні обставинам місця та часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вчитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей [5, с. 33].

Велике значення в підвищенні професійної майстерності вчителя іноземної мови є участь у професійних мережових спільнотах, що полягає у співробітництві вчителів з різним професійним досвідом.

Насамперед – це розміщення на освітніх сайтах своїх методичних розробок; приймання участі в обговореннях та дискусіях; можливість отримати відгуки за свою працю.

Ще одним з важливих напрямків вдосконалення та розвитку педагогічної майстерності є самоосвіта. Самоосвіта кожного вчителя будується з урахуванням знань техніки розумової праці,

індивідуальних особливостей інтелектуальної діяльності. Самоосвіта вчителя залежить від його вміння самовдосконалюватися.

Майбутні вчителі повинні мати прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, виконуючи, при цьому, всі необхідні вимоги програми і орієнтуватися на потребах сучасного суспільства.

Це важливо для професії вчителів іноземної мови, оскільки будь-яка мова – це система, яка постійно розвивається та змінюється, вчитель повинен швидко реагувати на ці зміни та йти в ногу з мінливими обставинами [6, с. 178].

Отже, виходячи з вищевказаного, в педагогічній діяльності професійна майстерність – це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині у процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань та є важливим чинником ефективності навчально-виховної роботи.

Саморозвиток майбутнього вчителя англійської мови відбувається за рахунок урізноманітнення форм, методів і змісту індивідуальної та науково-дослідної роботи, удосконалення її організації та розробки діагностичних засобів контролю її ефективності.

У вищих навчальних закладах України, що готують вчителів, на відміну від інших вищих навчальних закладів, обов'язковою складовою навчально-виховного процесу є педагогічна практика, в ході якої відбувається безпосереднє поєднання теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях з їх практичною діяльністю в якості педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
4. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
5. Ложникова Н. А. Особенности занятий по формированию профессионального мастерства педагогов / Наталья Александровна

Ложникова // Проблемы современного образования: сб. науч. статей. – Кемерово: КПК, 2002. – С. 41-45.

6. Пода В. М. Педагогічна майстерність як умова успішної професійної діяльності майбутніх вчителів початкового навчання / Вікторія Миколаївна Пода // Вісник Чернігівського ДПУ. Серія: Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Чернігів, 2010. – Вип. 79. – С. 178-180.

Самойлова О. М.

докторант

*Міжрегіональна академія управління персоналом
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ БІЗНЕС-ТРЕНЕРА НА КОМПЕТЕНТІСНІЙ ОСНОВІ

Вступ. Головним завданням для якісної підготовки бізнес-тренера є формування компетентного фахівця у бізнес-сфері, з активною життєвою позицією, високим рівнем громадянської свідомості, здатного вирішувати складні виробничі завдання. У цих умовах освітня політика щодо підготовки бізнес-тренерів має бути спрямована на підготовку конкурентоспроможних спеціалістів, соціально захищених якістю і професійно-діяльними можливостями здобутої європейської освіти, а також комплексно підготовлених до роботи в умовах, що постійно змінюються.

Актуальність теми. Спираючись на наукові джерела, зокрема, на праці, присвячені розгляду системної підготовки фахівців бізнес-профілю, зокрема: менеджерів різного рівня, адміністративного і управлінського персоналу в англійських країнах: Р. Бояциса (США), Дж. Винтертона (Великобританія), С. Вудрафа (США), Р. Рое (Нідерланди), Л. Спенсера (США), ми побачили феномен такої якісної підготовки. Це виключно компетентний підхід, який є ключовим для підготовки якісних фахівців.

Аналіз наукових джерел з питань дослідження. Наразі, сучасний бізнес набуває соціальної спрямованості: розвивається активне залучення внутрішніх та зовнішніх коуч-тренерів до управління міжкультурними командами, формуванням у них проактивності та гнучкості. Тому безперечного пріоритету набуває розвиток креативних дій, які формуються на засадах компетентної підготовки бізнес-тренерів. Це вимагає якісного переосмислення

вектору професійної підготовки і подальшої діяльності сучасних бізнес-тренерів.

У контексті нашого дослідження ми дійшли до висновку, що бізнес-тренер, як ключова фігура, має бути творчою людиною, виявляти інтерес до позитивного нетворкінгу. Серед його компетентностей має бути пріоритетними, на наше переконання, мають бути наступні: відкритість до нової інформації; незалежність у поглядах; наполегливість у досягненні професійних цілей; готовність до створення принципово нових ідей; анти-традиційне мислення; уміння концентрувати увагу на суті проблеми; успішно здійснювати цілеспрямовані зміни для вдосконалення структури або системи функціонування організації.

На нашу думку, креативність вирізняються тим, що вона дійсно має універсальний характер, це саме ті компетенції, що необхідні у будь-яких ситуаціях, і не тільки в тих, які пов'язані з певною сферою діяльності. Крім того, більшість з них, може відповідати чи не відповідати певному формату, їх можна розвивати освітнім та практичним методом. Відтак, «креативність» ми визначаємо як здібності, можливості особистості ефективно виконувати різні види діяльності, які формуються та розвиваються на основі особистісних якостей за умов освіти та практичної діяльності.

Відтак, вивчення зарубіжних наукових джерел, спостереження за процесами, що відбуваються на сучасному етапі бізнес освіти уможливили виявлення низки суперечностей між: визначеною потребою сучасного суспільства у бізнес-тренерах, що володіють новим типом професійного мислення і тенденціями до інтеграції і посиленими вимогами сучасного ринку праці до підвищення рівня професійної підготовки таких фахівців; трансформацією системи професійної підготовки бізнес-тренерів в Україні і зумовленою зміною освітньої парадигми у контексті реалізації управлінської діяльності на новому якісному рівні; між сучасними підходами до визначення «креативності» як універсальної компетентності бізнес-тренерів і недостатнім розумінням соціальної затребуваності в оволодінні такими компетентностями для фахівців такого профілю в Україні; зростанням потреби у практичній розробці програми підготовки бізнес-тренерів з розвиненими універсальними компетентностями з урахуванням новітніх європейських вимірів і недостатнім рівнем такої розробки в Україні.

Висновки. Отже, під розвитком креативності особистості бізнес-тренера компанії ми розуміємо розвивальний процес, який полягає у теоретичному і практичному оволодінні ним соціально-психологічних знань та вмілому застосуванні набутих знань у

професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та свого рівня самоактуалізації з метою професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Креативний менеджмент / Методичні рекомендації, Рівне, 2014 р.
2. Міжнародні та вітчизняні тенденції розвитку креативної економіки / Киризиук С. В., Київ, 2014 р.
3. Особливості впливу соціокультурного середовища на розвиток креативності / Василькевич Я. З., Київ., 2012 р.
4. Становлення креативного сектору глобальної економіки / Дорошенко О.С., Київ, 2014 р.
5. Формування стратегічних орієнтирів креативного регіонального розвитку на основі кластерного аналізу / Вахович І. М., Чуль О. М., Луцьк, 2014 р.

Черепехіна О. А.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки

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

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ З САМОРЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

Швидкозмінність сучасного світу, його трансформація до фізично-цифрового світу як даності, темпи оновлення вимог до життя та праці особистості в реаліях переходу до більш прогресивних технологій діяльності та навчання висувають інші вимоги до майбутніх фахівців ще на етапі їх навчання у закладах вищої освіти. Навчання в магістратурі для майбутніх викладачів психології виступає своєрідним засобом пристосування до умов майбутньої професійної діяльності, яка вимагає педагогічної компетентності, розвиток компонентів якої має відбуватися, на нашу думку, у спеціально побудованих умовах навчально-виховного процесу.

Однією з таких умов, є створення рефлексивного середовища під час навчання у магістратурі, що передбачає організацію діяльності з саморефлексії майбутніх викладачів психології. На нашу думку, це сприятиме розвитку усіх компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів з психології, а саме: ціннісно-мотиваційного,

особистісного, професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного, інформаційно-технологічного, творчого.

Так, М. Бадалова [2] вказує на актуальність підготовки фахівців-психологів за сучасної соціокультурної ситуації, оскільки засвоєння професійного досвіду відбувається на тлі перебудови стереотипів традиційних форм професіоналізації. Відтак найголовнішою з професійно-особистісних якостей практичних психологів стає здатність до професійної рефлексії.

Н.В. Кузьміна та В.В. Бойко [3] зазначають, що аутопсихологічна компетентність – здатність педагога до рефлексії як один із компонентів психологічної компетентності педагога в структурі педагогічної компетентності; рефлексивний компонент (усвідомлення сприйняття себе суб'єктами навчально-виховного процесу з метою вибору стилю взаємодії, управління, тактики спілкування).

Здатність до саморефлексії ми розглядаємо як основну умову розвитку особистості професіонала та як показник його професійної зрілості [6, с. 244].

А.К. Маркова виділяє й інтегральні уміння, які підкреслюють професійну компетентність: бачити свою працю в цілому, здатність оцінювати ефективність своєї праці, знайти «білі плями» у своїй компетентності тощо [4, с. 82].

Рефлексія – це феномен, який зумовив постання самої психологічної науки. На початковому етапі становлення психології рефлексія (опредметнена у формі методу інтроспекції) посідала чільне місце в системі пізнавальних засобів. І нині самопізнання як одна із визначальних, сутнісних людських рис, привертає увагу дослідників, виступаючи структурно визначальною ланкою системи психотерапевтичного впливу [1].

Доцільно звернутися до початкових смислів, закладених у даному понятті. Загальнонаукове, філософське тлумачення поняття «рефлексія» (від. лат. reflexio – «звернення назад») передбачає три значення:

а) принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення власних форм і передумов;

б) предметний розгляд знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання;

в) діяльність самопізнання, у якій розкривається внутрішня будова і специфіка духовного світу людини – рефлексія [8, с. 555-556].

Розрізняють три види рефлексії:

1) елементарна рефлексія, що приводить до розгляду, аналізу знань і вчинків, роздумів щодо їхніх меж і значень;

2) наукова рефлексія – причина й аналіз теоретичного знання, що ґрунтується на застосуванні (чи лише виокремленні) тих методів і прийомів, які властиві даній галузі наукового дослідження;

3) філософська рефлексія – усвідомлення та осмислення основ буття і мислення, людської культури загалом.

Відзначимо також і те, що спостерігається своєрідне нерозмежоване тлумачення рефлексії [7, с. 340]. Наприклад, П. Шарден розглядає рефлексію як здатність свідомості зосередитися на самій собі й оволодіти собою як предме-том. У цьому визначенні поєднано і пізнавальний бік рефлексії, й гносеологічний (аналіз власного розумового процесу) й інтроспективний [10].

Самопізнання є постійним зіставленням результатів інтроспекції й засвоєних соціальних впливів. При цьому, вже сам перебіг виокремлення образів і смислів внутрішнього життя особистості відбувається у вигляді їх зображення за допомогою інтеріоризованих елементів соціалізації. Особливу вагу мають характерні риси особистості, її настанови, мотиваційні впливи, домагання, емоційні реакції та когнітивні (пізнавальні) чинники у контексті внутрішнього світу суб'єкта й оточення. Зміст цих уявлень виступає предметом діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексійна [9]. Чим краще людина зможе зрозуміти свій внутрішній світ, тим краще їй вдасться пізнати інших, що є запорукою розвитку особистості психолога.

Доходимо висновку, що рефлексія тлумачиться як складний процес, до участі в якому залучені щонайменше шість позицій, які характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є насправді; яким він бачить самого себе; яким його бачать інші; і ті ж три позиції, але з змістом їх у іншому, з дією у зворотному напрямку. Таким чином, рефлексія – це процес здвоєного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами одне одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного [10].

У контексті нашого дослідження доцільним, є психологічне тлумачення рефлексії у чотирьох значеннях:

а) вихідному, що засвідчує звернення, перегляд чи повернення до предмета;

б) як синоніма інтроспекції;

в) як міркування про предмет, це значення має також відтінок медитації над власним досвідом чи випадком, їх значеннями;

г) як моменту факторного аналізу як зміни символів у кореляційній матриці [1]. У загальному сенсі рефлексію можна розуміти як форму чи шлях, засіб самопізнання і його відношення до особистісного ста-новлення. У психологічній літературі поняття рефлексії розглядається у трьох контекстах: 1) в ході вивчення теоретичного

мислення; 2) процесів спілкування; 3) самосвідомості та самопізнання особистості [7].

Більшість дослідники згодні з тим, що під впливом рефлексії особистість якісно змінюється, змінюється її життя загалом. Рефлексивність – одна з найбільш суттєвих особливостей людської свідомості, «без якої неможливе її функціонування», – стверджує О.П. Огурцов [5]. На думку І.С. Кона, це не просте знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії [10].

Отже, організація діяльності з саморефлексії у майбутніх викладачів психології – це шлях до самопізнання, до пізнання себе через пізнання процесів та явищ навколишнього світу з метою розвитку та підвищення педагогічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г., Ладенко И.С. Направления изучения рефлексии // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – 240 с.
2. Бадалова М.В. Мыслительные установки практического психолога как фактор решения профессиональных задач / М. В. Бадалова // Горизонти освіти. – 2014. – № 2. – С. 61-67. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gorosv_2014_2_11
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
4. Маркова А.К. психологический анализ профессиональной компетентности учителя // педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
5. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, сибирское отделение. 1987. – С. 3–19.
6. Психологічна служба : Підруч. / [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г. Обухівська, В.Д. Острова та ін.]. – Київ : Ніка-Центр, 2016. – 362 с.
7. Рефлексия // Психология. Словарь. – М., 1990. – С. 340–341.
8. Рефлексия // Философский Энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 555–556.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
10. Смирнова В.Э., Сопиков А.П. Рассуждения о рассуждениях. Рефлексивность сознания личности // Социальная психология личности. – Л.: Знание, 1974. – 264 с.

СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Аргюхова О. В.

аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗДО

Модернізація освіти в Україні націлена на забезпечення адекватних умов навчання і виховання всім категоріям дітей, в тому числі і тим, які відчують складнощі під час процесу навчання у зв'язку зі станом здоров'я. Йдеться про інклюзивну освіту як освіту, що надає необхідні ресурси для розвитку особистості. Включення дитини з особливими освітніми потребами висуває нові вимоги до організації освітнього простору закладу. Зміна стосується ціннісних, технологічних, організаційно-методичних, морально-психологічних та інших параметрів. Виникає безліч питань щодо якісних і кількісних характеристик середовища, достатніх і сприятливих для соціалізації та освіти її учасників.

Інтенсифікація процесу навчання в сучасному дошкільному закладі освіти постійно актуалізує проблему адаптації її учасників для психолого-педагогічної науки і практики. Ключовою характеристикою та основоположним принципом адаптації виступає взаємодія як категорія, що відображає процеси впливу різних суб'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [1, с. 458]. Таким чином, адаптація передбачає не тільки освоєння особистістю простору, але і зміну середовища під впливом особистості. Виникає проблема організації адаптивного освітнього простору, здатного пристосовуватися до дитини. Інструментом такого пристосування можуть стати допоміжні (використання сучасних технічних засобів, що забезпечують комфортний доступ дитини з фізичними обмеженнями до освіти) й адаптивні технології навчання і соціалізації, побудовані з урахуванням різноманітних потреб і можливостей вихованців. У сукупності їх застосування

обумовлює підвищення реабілітаційного, здоров'язберігаючого потенціалу освітнього простору.

У науці термін «освітній простір» широко використовується під час обговорення умов навчання і виховання. Освітній простір – певний педагогічний феномен, що передбачає тісний контакт людини із оточуючим її освітнім середовищем [3]. В контексті розгляду проблем інклюзивної освіти поняття простору набуває особливої значущості. Інклюзивне середовище передбачає вирішення проблеми соціалізації дітей з особливими потребами за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування навчального процесу, професійно-особистісну готовність педагогів, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, за необхідністю перепланування навчальних приміщень і т. д. [2, с. 82].

У працях І. Бочковської, С. Гайдукевич, Г. Єфремової, О. Козиревої, М. Ковальнової, Н. Малофєєва, О. Сакалюк представлені складові освітнього простору закладу. На основі наукових доробок вчених були виокремлені компоненти інклюзивного освітнього середовища як простору соціалізації та навчання дітей з особливими потребами:

- просторово-предметний (безбар'єрна архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними технічними засобами та системами, що відповідають особливим освітнім потребам дітей);

- змістовно-методичний (можливість навчання за адаптованою освітньою програмою, диференційованість змісту освіти, гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів, психолого-педагогічний супровід суб'єктів освіти);

- комунікативно-організаційний (особистісна та професійна готовність педагогів до роботи в інклюзивній групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, керування командною діяльністю фахівців) [2, с. 83].

Адаптаційний потенціал інклюзивного освітнього простору повинен реалізуватися через застосування комплексу адаптивних технологій, що мають здоров'язберезувальний характер. Основою таких технологій є метод комплексного супроводу суб'єктів освіти, який підрозділяється на функції: діагностика проблем, що виникають у дитини, педагогів, батьків; пошук інформації про сутність проблеми та способи її вирішення; консультації на етапі планування вирішення проблеми; допомога на етапі реалізації рішення проблеми.

До комплексних адаптивних технологій відносяться:

– Технологія корекційної підтримки дитини і педагога. Робота команди психолого-педагогічного супроводу спрямована на розвиток мовленнєвої діяльності дітей і на допомогу в осмисленні навчального матеріалу, носить пропедевтичний або закріплюючий характер. Також здійснюється підтримка вихователів в підготовці занять, виборі завдань, способів передачі інформації та організації індивідуальної, групової й самостійної пізнавальної діяльності дітей. Взаємодія спрямована на підвищення професійної готовності педагога до роботи в інклюзивній групі.

– Технологія супроводу навчально-пізнавальної діяльності дітей. Вихователь використовує сучасні комп'ютерні засоби під час виховного процесу, а це, в свою чергу, підвищує ефективність засвоєння освітньої програми. Дидактичні технології засновані на диференціальному та індивідуальному підходах, що сприяють мінімізації стресогенності навчальних ситуацій, прискорюють засвоєння матеріалу дітьми з різними початковими можливостями.

– Технологія включення дітей у виховний простір групи та дошкільного закладу. Вихователі, асистент вихователя, музичні керівники здійснюють покрокове включення дітей у різні види діяльності у відповідності з їх можливостями. Основним орієнтиром виступає створення ситуацій успіху, розвиток навичок комунікації. До організації заходів залучаються вузькі фахівці, які проводять заняття, спрямовані на розвиток міжособистісних відносин дітей, підвищення групової згуртованості, допомогу в розумінні та прийнятті дітьми особливостей один одного. Діяльність у форматі даної технології розширює сферу комунікації дітей, сприяє самосприйняттю, розвиває соціальні здібності.

– Технологія психологічної підтримки. Психолог використовує мультисенсорну середу (сенсорну кімнату), наповнену різного роду стимуляторами, що впливають на органи зору, слуху, смаку, дотику. Перебування в сенсорній кімнаті сприяє поліпшенню емоційного стану, зниженню неспокою та агресивності, зняттю нервового збудження та тривожності, активізації мозкової діяльності, прискоренню відновлювальних процесів після захворювань. Під час впровадження здоров'язбережувальної технології з використанням сенсорної кімнати вирішуються наступні завдання: відновлення психоемоційного статусу (статокінетичний баланс психічних процесів); розвиток уміння виражати свої емоції (психомоторна взаємодія з навколишнім); перебудова комунікативної поведінки (придбання навичок гнучкої взаємодії з використанням мови невербальних сигналів, прагнення до діалогу); стабілізація емоційного стану, зниження рівня тривожності та агресії (довільна регуляція і смислоутворююча функція психомоторних процесів).

Заняття в сенсорній кімнаті мають організовуватися в таких напрямках:

- релаксаційні вправи для дітей і дорослих, які зменшують тривожний стан, знижують агресію, навчають саморегуляції;
- використання стимулюючих вправ, спрямованих на активацію та розвиток у дітей сенсорних функцій;
- безпосередньо спілкування, яке має величезне значення для загального психологічного розвитку людини, розвитку її самооцінки та становлення як особистості.

Адаптивні технології повинні реалізовуватися в педагогічному процесі паралельно, діяльність фахівців – за принципом командного способу роботи, що передбачає спільну побудову цілей і завдань щодо кожної дитини, обговорення її можливостей, динаміці руху в розвитку та освоєнні соціально-педагогічного простору. Батьки є невід’ємними та повноправними членами команди, тому їм обов’язково потрібно надавати можливість брати активну участь в обговоренні педагогічного процесу, його змінах і проектуванні.

За умови використання адаптивних технологій як практичного аспекту організації інклюзивного освітнього простору в ЗДО всі учасники отримують можливість комунікації в атмосфері емпатійності, толерантності, соціальної справедливості, співпраці.

Такий підхід відповідає вимогам сьогодення і сприяє успішній соціалізації та отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами, і надалі забезпечить їм повноцінну участь у житті суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінченко Л. В., Шаповалова Н. В. Теоретичний аналіз поняття «взаємодія» як соціальнопсихологічний феномен. MODERN DIRECTIONS OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCHES, 2014. С. 457-466.
2. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82-85.
3. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.
4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособ. / Под общ. ред. С. В. АLEXИНОЙ, М. М. СЕМАГО. Москва : МГППУ, 2012. 156 с.

Дибська Т. С.
асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу
та Південно-Східної Азії

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ «ЗМІНА РОБОЧИХ ЗОН» ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

Модель змішаного навчання «Зміна робочих зон» є різновидом ротаційної моделі [4]. У процесі навчання усного японського мовлення цю модель є доцільним застосовувати під час вивчення матеріалу, з яким студенти вже були ознайомлені якоюсь мірою, а також для того, щоб сформувати мовленнєві уміння: під час підготовки студентів до аудіювання тексту на вже знайому тему, для підготовки та продукування монологів і діалогів у межах теми, що вивчалася [3, с. 73]. Загалом, описувану модель доцільно застосовувати на рівні навчання мови В1-В2, що за рівнем навченості у випадку студентів-японістів відповідає третьому курсу освітнього рівня «бакалавр».

Модель «Зміна робочих зон» передбачає створення робочих зон. Перші три з них можна описати наступним чином [2, с. 203]:

Перша робоча зона, де робота відбувається під керівництвом викладача, передбачає групову та індивідуальну роботу студентів під контролем викладача. Робота в даній зоні спрямована на зняття мовних і смислових труднощів, знайомство з новою лексику, граматичними конструкціями, розвиває мовленнєві навички та вміння, увагу і інтерес до запропонованої теми;

Друга робоча зона включає в себе онлайн навчання і передбачає використання мережі Інтернет: студентам надається персональний комп'ютер або планшет з виходом в Інтернет, інструкція до завдань і час на їх виконання;

Третя робоча зона – робота студентів у групах. Зона групової роботи може бути розрахована на виконання колективного творчого завдання.

До описаної моделі вважаємо доцільно додати ще *четверту зону* – дистанційну і *п'яту* – аудиторно-презентаційну. Якщо три перші і п'ята зони створюються в аудиторії, то дистанційна охоплює безпосередню самостійну роботу, під час якої студенти автономно виконують різноманітні індивідуальні та групові завдання.

Усі п'ять робочих зон студенти проходять по чергово на 2-ох заняттях.

Що стосується наповнення занять, у *першій робочій зоні* (під час першого заняття), де навчання проходить під керівництвом викладача, відбувається: виконання вправ на формування мовленнєвих навичок (засвоєння та тренування граматичних конструкцій, лексики, мовних кліше, особливостей японських рівнів ввічливості тощо), завдань, орієнтованих на зняття лінгвальних, паралінгвальних та екстралінгвальних труднощів; постановка мовленнєво-комунікативних завдань та інструктаж щодо їх виконання.

У *другій робочій зоні* (під час першого заняття) навчання відбувається онлайн. Наповнення може бути наступним: виконання завдань на аудіювання з наступною фіксацією інформації, необхідної для використання в монологічному та діалогічному мовленні; завдань на спостереження за невербальною поведінкою японців; пошук в Інтернеті інформаційних ресурсів, які містять екстралінгвальну інформацію та її опрацювання.

У *третьій робочій зоні* (також під час першого заняття) відбувається групова робота: обговорення прослуханих та прочитаних в мережі Інтернет матеріалів. За допомогою цього формуються уміння діалогічного мовлення.

У *четвертій робочій зоні* студенти знаходяться вдома, де виконують самостійну підготовку до другого заняття із використанням мережі Інтернет. Під час цієї підготовки студенти самостійно виконують мовленнєві вправи, відтреновуючи граматичні конструкції, тематичну лексику та кліше, що були засвоєні під час заняття; готують монологічні повідомлення та обговорення: слухають (та читають) тематичні тексти, рекомендовані викладачем та самостійно знайдену в Інтернеті інформацію (які є джерелом для презентацій-повідомлень та обговорень); у парах із використанням синхронної комунікації складають та розігрують діалоги, продумують питання для обговорень та дискусій.

У *п'ятій робочій зоні*, яку студенти проходять під час другого заняття, вони роблять презентації-повідомлення, а також обговорюють їх усією аудиторією.

Цілі навчання за умови використання описаної моделі змішаного навчання є наступними: сформувати компетентність в говорінні та аудіюванні на рівні B1, а також розвивати фонетичну, граматичну, лексичну, лінгвосоціокультурну компетентності.

Очікувані результати:

1) у межах монологічного мовлення студент може робити прості описи різноманітних знайомих об'єктів, близьких до своєї сфери інтересів, може вільно та зв'язно розповісти чи описати що-небудь у

вигляді лінійно-структурного висловлювання, може детально розповісти про свої враження, описуючи почуття та власне ставлення, може розповісти деталі непередбачених подій, може розказати сюжет книжки або фільму та описати своє ставлення, може описати мрії, надії та прагнення, може переказати оповідання; може розвивати аргументацію таким чином, що його розуміють більшість часу без труднощів, може стисло викласти причини та пояснення певних думок, планів, діяльності, може робити короткі, підготовлені виступи [1, с. 58-64];

2) в межах аудіювання студент може слухати лекцію або розмову у межах своєї сфери, якщо предмет мовлення знайомий, презентація лінійна, а структура мовлення чітка; може розуміти прості послідовні короткі розмови на знайомі теми, якщо вони проходять на чітко артикульованому нормативному мовленні; може розуміти просту технічну інформацію, інструкції, детальні вказівки; може розуміти зміст інформації більшості записаних або трансльованих матеріалів на теми особистих інтересів, мовлення яких чітке й нормативне [1, с. 58-64];

3) у межах діалогічного мовлення: студент може досить вільно спілкуватись на знайомі звичайні та незвичайні теми, пов'язані із своїми інтересами та професійною сферою, може обмінюватись інформацією, перевіряти і підтверджувати її, може виражати думки на більш абстрактні, культурні теми, може використовувати широкий діапазон простих мовленнєвих засобів, щоб справитись з більшістю ситуацій під час подорожі чи перебування у країні, мова якої вивчається, може без підготовки вступати у розмову на знайомі теми або теми особистих інтересів, або ж теми, пов'язані з повсякденним життям; може розуміти чітко аргументоване мовлення, адресоване їй/йому, хоча і буде час від часу просити повторити окремі слова і фрази [1, с. 58-64];

4) студент володіє когнітивними та мета когнітивними стратегіями, має стійкі мотиви до вивчення та користування мовою, здатність самоаналізу та самооцінки.

Засобами навчання за умови роботи за описаною моделлю змішаного навчання є підручник, за яким студенти навчаються очно (у випадку японців третього року навчання це підручник «JBridge», за яким подаються лексика та граматики та обираються теми для пар, а також підручник «Nameraka Nihongo Kaiwa», який дозволяє приділити увагу розмовній японській мові та рівням японського мовлення у різних мовленнєвих ситуаціях); навчальна платформа «Google Classroom», за допомогою якої систематизуються навчальні ресурси та відбувається комунікація між викладачем та студентами; електронні навчальні матеріали, розміщені на платфо-

рмах для створення тестових завдань, колода нових слів, створена за допомогою сервісу «Memrise» на базі лексичного матеріалу уроку, а також інші Інтернет-ресурси, призначені переважно для формування лінгвосоціокультурної компетентності, аудіювання, пошуку необхідної інформації.

Серед форм організації навчання можна назвати наступні: аудиторні очні заняття з використанням онлайн мікронавчання, а також самостійна (дистанційна) робота.

Форми контролю за умови використання моделі змішаного навчання «Зміна робочих зон» є наступними: онлайн-контроль знань студентів шляхом виконання вправ на формування мовних знань та мовленнєвих навичок та вмій; поточний контроль під час занять; письмові роботи студентів, що виконуються як в аудиторії, так і в онлайн форматі, взаємоконтроль та індивідуальна перевірка викладачем кожного студента.

Таким чином, модель змішаного навчання «Зміна робочих зон» показує себе досить успішно при роботі із студентами-японістами рівня володіння мовою В1-В2. Додавання онлайн та дистанційного елементу навчання до звичного для студентів очного навчання дозволяє збільшити кількість продуктивного часу, який студенти можуть приділити темі, ефективно організувати контрольовану самостійну роботу студентів, а також приділити увагу розвитку навичок ХХІ століття в межах вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Просвиркина И.И., Садретдинова Т.А., Яхно М.Д., Фролова А.М. Использование моделей смешанного обучения при обучении говорению // Филологические науки, Вопросы теории и практики, 2017, № 12-4 (78).
3. Розанова Я.В. Технология ротационной модели метода смешанного обучения в неязыковом вузе // Magister Dixit, 2014, № 2 (14).
4. Staker, H., & Horn, M.B. Classifying K-12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc, 2012. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата звернення: 23.02.2020).

Коростіянець Т. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики і методики її навчання

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У мінливому світі система освіти повинна формувати такі якості випускника вузу, як компетентність, ініціативність, мобільність, гнучкість, динамізм і конструктивність. Майбутній учитель повинен володіти прагненням до самоосвіти протягом усього життя, володіти новими технологіями і розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальному і майбутньому професійному середовищі, вирішувати проблеми і працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити.

Одна з найважливіших проблем методики викладання математики – навчити застосовувати отримані знання, вміння і навички для творчого і дослідницького підходу до вирішення професійних завдань. Під час навчання у студентів повинна закладатися база сучасних математичних знань, формуватися мотивоване прагнення до самовдосконалення як педагогів-дослідників.

Професійна компетентність учителя поряд з професійною спрямованістю і гнучкістю є інтегральною характеристикою його особистості. В даний час не існує точного визначення як поняття компетентності взагалі, так і поняття професійної компетентності зокрема, в тому числі поняття компетентності вчителя. Професійну компетентність ми будемо позначати терміном «педагогічна компетентність».

Л.М. Мітіна під педагогічною компетентністю розуміє гармонійне поєднання знання предмета, методики і дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації [2, с. 75]. У структурі педагогічної компетентності вона виділяє три підструктури: діяльнісну, комунікативну та особистісну.

Виходячи з структуризації педагогічної компетентності, здійсненої Л.М. Митиной, ми вважаємо необхідною і достатньою наступну сукупність компетенцій, рівень оволодіння якими буде визначати рівень розвитку педагогічної компетентності:

– діяльнісна або спеціальна компетенція (знання, вміння, навички та індивідуальні способи самостійного і відповідального здійснення педагогічної діяльності);

– особистісна або професійна компетенція (знання, вміння, навички професійного самовдосконалення та саморозвитку);

– комунікативна компетенція (знання, вміння, навички і способи творчого здійснення педагогічного спілкування).

Діяльнісна компетенція вчителя математики орієнтована на оволодіння знаннями, вміннями, навичками і індивідуальними способами самостійного і відповідального навчання математики. Діяльнісна компетенція включає, перш за все, математичні знання. Самостійне і відповідальне навчання математики неможливо без впевненого володіння предметом, змістом математичної освіти.

Зміст навчання математики має постійно оновлюватися, щоб, по-перше, не відставати від досягнень математичної науки; по-друге, відповідати потребам суспільства. В даний час особливе значення має відбір змісту, до якого необхідний фундаментальний підхід – зміст освіти має включати все, що необхідно для розвитку особистості учня, задоволення його запитів, його професійного самовизначення. Вчитель математики зобов'язаний володіти критеріями і ознаками відбору змісту. Відповідальне здійснення навчання математики вимагає диференціації змісту, його індивідуалізації, оптимізації. Воно повинно включати основи для пробудження і розвитку особистісних характеристик учня. Діяльнісна компетенція в нашому тлумаченні ширше, ніж предметна компетенція. Зміст навчання математики – це фундамент освіти, але не застиглий, а той, який постійно самоудосконалюється.

Розуміння – необхідна умова розвитку компетентності. Просто знання ще не є основою діяльності, так як людина не знає, як це знання відноситься до реальної ситуації. Математичне знання абстрактно, воно позбавлене конкретного змісту. Знання має поєднуватися з розумінням, розуміння залишається, знання розчиняється. Оволодіння знанням означає його розуміння. Завданням учителя є забезпечення розуміння знання, а для цього вчитель повинен володіти методикою навчання математики. Зміст навчання невіддільний від засобів його уявлення, тобто методики навчання.

Рівень оволодіння діяльнісною компетенцією, таким чином, може бути визначений рівнем оволодіння змісту і освіти і методикою навчання. При цьому ми можемо користуватися звичайною системою оцінки знань шкільного курсу математики та методики навчання математики. У контрольній групі ми ввели спецкурс, розрахований на математичну підготовку майбутніх учителів до

здійснення навчання математики у всіх типах освітніх установ, включаючи профільне навчання в математичних класах, в класах природничо-наукового і гуманітарного профілю. Особливе значення має методологічний підхід до навчання математики. Освоєння методології діяльності навчання математики, не заперечуючи і не скасовуючи систему ЗУНов, включаючи її в своє утримання, може стати основотвірним елементом змісту і структурування навчального процесу.

Особистісна (або персональна) компетенція вчителя математики означає оволодіння здібностями до професійного самовдосконалення та самореалізації. Потреба особистості в самовдосконаленні та самореалізації відповідно до концепції самоактуалізації особистості А. Маслоу [1] є вищою потребою особистості. Самоактуалізація особистості – це прагнення людини до самоздійснення, спроба реалізувати свої потенційні можливості, «стати тим, чим він може бути». А. Маслоу пропонує наступне трактування природи особистості: людина від природи добра і здатна до самовдосконалення, люди – свідомі і розумні створення, сама сутність людини постійно рухає його в напрямку особистісного росту, творчості і самодостатності. Згідно А. Маслоу тенденція до самоактуалізації становить сутність, ядро особистості, це є прагнення людини постійно втілювати, реалізовувати, опредмечувати себе, свої здібності, свою сутність. Але реалізувати себе людина може тільки в діяльності. Людина самореалізується в діяльності, і змістом потреби в діяльності є потреба в самоактуалізації.

Комунікативна компетенція. Оволодіння комунікативною компетенцією, а саме знаннями, вміннями, навичками і способами творчого здійснення педагогічного навчання, призводить до комунікативної компетентності особистості педагога. Комунікативний компонент педагогічної компетентності: 1) відображає суть взаємодії між педагогічною діяльністю і особистістю; 2) сприяє розкриттю особистостей вчителя і учня в процесі навчання; 3) містить у собі навчальний і виховний ефект підготовки. Таким чином, комунікативна компетентність учителя є його професійно значущою характеристикою. Вона включає дії, пов'язані з встановленням педагогічно доцільних взаємин між учителем і учнем, які спрямовані на досягнення загальних цілей; дії мотивування учасників педагогічного процесу до взаємодії; дії проникнення у внутрішній світ один одного.

Системоутворюючим елементом комунікативної компетентності є розвиток професійно значущих особистісних якостей.

Зазначені компетенції характеризують особистісно-орієнтований підхід до навчання математики як системи, його індивідуалізацію,

диференціацію, гуманізацію та фундаменталізацією. Освоєння сукупності спеціальної (діяльнійсної), персональній (особистійсної) і комунікативній компетенцій забезпечує оптимальній рівень розвитку професійній компетентності майбутнього вчителя математики.

Процес інтеграції в навчальному процесі розглядається як взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозв'язок змісту різних навчальних дисциплін (алгебра, геометрія, елементи диференціального й інтегрального числення, методика навчання математики, історія і методологія математики, інформатики).

Інтеграція навчальних дисциплін збільшує можливість проблемно-пошукового навчання. Ефективною в професійно-компетентнісному розвитку майбутніх учителів є модульно-рейтингова система, що дозволяє реалізувати критеріально-орієнтоване навчання з безперервною навчальною діагностикою. Модульно-рейтингова система дозволяє забезпечити індивідуалізацію та диференціацію навчання, індивідуальну педагогічну підтримку для актуалізації внутрішнього потенціалу особистості студента в подоланні перешкод на шляху розвитку професійній компетентності. Крім цього, забезпечується самостійна робота студента. Виділення в складі структури професійній компетентності підструктур діяльнійсної, особистійсної та комунікативній компетентностей, які є результатом освоєння особистістю відповідних однойменних компетенцій, не суперечить ні принципу єдності особистості, ні принципу єдності особистості і професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Самоактуалізація. Москва : Просвещение, 1982. 123 с.
2. Митина Л.М. Психологія труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004. 320 с.

Кравченко І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи

*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Майбутній викладач вищої школи має володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, але й практичними навичками, компетентностями, тому у його підготовці мають застосовуватись сучасні педагогічні технології зорієнтовані, зокрема, на діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти. Однією з таких є тренінгові технології.

Вважаємо за доцільне в педагогічній магістратурі поряд з обов'язковим вивченням освітніх курсів «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі» увести тренінг професійно-педагогічної компетентності, що буде логічним їх продовженням і передуватиме педагогічній практиці.

Тренінг професійно-педагогічної компетентності належатиме до педагогічних тренінгів, являтиме собою специфічну систему вправ для набуття педагогічних умінь, навичок, практичного досвіду, розвитку педагогічних здібностей майбутніх викладачів вищої школи. Педагогічний тренінг являтиме комплексно-інтегративний курс, заняття якого спрямовані на формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи, удосконалення умінь і навичок організувати лекційні, семінарські, практичні, індивідуальні заняття, самостійну, науково-дослідну і виховну роботу студентів.

Особливістю тренінгу професійно-педагогічної компетентності має бути те, що на заняттях використовуватимуться інтерактивні методи навчання, якими, водночас, мають оволодіти і самі магістранти – майбутні викладачі вищої школи. Під час занять мають застосовуватись такі технології (методики), які спрямовані на посилення пошукової, проблемно-дослідницької діяльності студентів, активізацію їх самостійної роботи. Під час проведення тренінгів мають використовуватись такі техніки, зокрема, як: презентація та «криголами», «мозковий штурм», дискусія в групі, обговорення великою групою, обговорення малою групою, мінілекції, психогімнастики, рольові і ділові ігри, закінчення речень,

анкетування, дослідження випадків, керовані фантазії, творча праця, дебати, «коло», ігри й розминки, круглий стіл, розв'язування проблемних ситуацій, аналіз конкретних ситуацій (кейсів) тощо.

Застосування активних форм і методів навчання, проблемних, проєктно-дослідницьких методик, методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу під час тренінгових занять і забезпечуватиме діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти.

Формуванню професійно-педагогічної компетентності студентів сприяють використання навчально-пізнавальних завдань, які моделюють ситуації міждисциплінарного застосування знань, надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, розвитку здібностей.

У цілому, такий тренінг має забезпечити формування теоретичної і практичної готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності; формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи; оволодіння педагогічними вміннями, зокрема вміннями побудови та приведення в дію логічно завершеної педагогічної системи: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації; підготовка студентів до ефективної організації та проведення лекційних та практично-семінарських занять у ЗВО, самостійної та науково-дослідної роботи, здійснення контролю знань, компетентностей; формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; оволодіння навичками ефективної комунікації; формування і розвиток професійної рефлексії як властивості особистості, мислення і умови, необхідної для її творчої самореалізації і досягнення високого рівня професійної майстерності.

У результаті проходження тренінгу у магістрантів повинні бути сформовані такі компетентності: готовність до здійснення педагогічної діяльності; здатність ефективно організовувати навчальну, методичну, організаційну, наукову роботу у закладі вищої освіти; розв'язувати професійні проблеми; готовність до використання у професійній діяльності сучасних форм, методів, засобів і технологій навчання; готовність до здійснення особистісно орієнтованого підходу у навчанні студентів, здатність організовувати і підтримувати суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом; комунікативна компетентність; здатність до комплексного планування освітньо-виховних завдань; обґрунтованого відбору змісту освітнього процесу; оптимального відбору форм, методів і засобів його організації; готовність до самонавчання, саморозвитку, самовиховання; здатність до професійної рефлексії.

Тренінг має бути спрямований на формування здатності навчатися, самовизначення, самоактуалізацію, розвиток індивідуальності. Під час занять студенти мають отримати можливість набути організаторського, управлінського, комунікативного досвіду.

Отже, тренінг професійно-педагогічної компетентності має відіграти вагомую роль у підготовці майбутнього викладача вищої школи, сприяти формуванню готовності до викладацької діяльності.

Літвін Ю. О.

викладач психолого-педагогічних дисциплін

КЗВО Київської обласної ради

«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж»

м. Біла Церква, Київська область, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний стан освіти вимагає повного оновлення української школи, потребує впровадження в навчальний процес нових освітніх технологій. Одним із найефективніших шляхів створення такої школи є застосування ІКТ-технологій у навчальному процесі. За словами міністра освіти Л. Гриневич: «Наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи» [2].

Задля досягнення основних цілей навчання в початковій школі необхідно організувати нове освітнє середовище, де діти вільно зможуть використовувати нові ІТ-технології, важливим при цьому є навчання учнів використовувати цей простір в освітніх цілях.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи необхідно не тільки формувати предметні знання й уміння, але й сприяти розвитку тих особистісних якостей випускників, які дозволили б їм у майбутньому вирішувати нові педагогічні завдання та відтворювати нові підходи до процесу загальноосвітнього навчання. Майбутні педагоги мають готувати та подавати навчальний матеріал з урахуванням сучасних підходів до навчання, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі, а саме доцільно застосовувати навчальні засоби, які розміщено в мережі Інтернет.

ІКТ-компетентність заслуговує на особливу увагу тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності. Слід відмітити, що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога.

Питання формування інформаційної компетентності є предметом вивчення О. Барановська, Н. Бабовал, О. Коротун, О. Митник, О. Пометун, А. Хуторський та інших.

За дослідженням Н. Бабовал, *інформаційна компетентність* це – системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного використання професійних функцій, яка складається з наступних компонентів [1, с. 8]:

- інформаційний (наявність навичок опрацювання інформації);
- технологічний (наявність навичок роботи з технічними пристроями та програмним забезпеченням);
- дидактико-методичний (розуміння ролі ІКТ в освіті та їх дидактичних можливостей);
- мотиваційний (особистісна потреба у використанні ІКТ у професійній діяльності).

Отже, для того, щоб сформувати інформаційну компетентність у студентів педагогічних ВНЗ, необхідно сформувати в них прагнення використовувати ІКТ у навчанні саме з освітньою метою, знання стосовно того, з якою метою буде застосовуватися той чи інший вид ІКТ, навчити користуватися технічними пристроями та різноманітним програмним забезпеченням та знаходити серед великої кількості інформації саме наукову та достовірну.

Наявність саме таких навичок важлива при організації дистанційного навчання. Як зазначає Л. Морозова, *дистанційне навчання* – це одна з форм безперервної освіти, яка покликана реалізувати права людини на освіту та отримання інформації, а також це отримання знань і вмінь завдяки зв'язку інформації і навчання, що включає всі технології та інші форми навчання на відстані [4, с. 52].

Проблеми впровадження технологій дистанційного навчання в зарубіжних країнах, зокрема перспективи розвитку дистанційної освіти, досліджували Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг.

При потребі дистанційне навчання можливо організувати через велику кількість освітніх платформ та мереж.

Процес формування інформаційної компетентності при дистанційному навчанні у КЗВО КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж» здійснюється у кілька етапів.

З метою формування мотиваційного компоненту викладачами закладу створюються інтерактивні вправи через сервіс Learning Apps. org. На даному етапі не є важливим складність матеріалу, який подається студентам, важливим є лише зацікавленні процесом виконання завдань з використанням ІКТ. Студенти можуть виконувати такі завдання самостійно, причому система дозволяє побачити як саме виконане завдання та має змогу оцінити його. З часом вихованці самостійно вчать ся створювати інтерактивні вправи, які потім зможуть застосовувати при навчанні учнів початкової школи. Додатково, щоб не втрачати знання, студенти отримують навчальні матеріали та завдання через Google Classroom. Даний сервіс дозволяє не лише оцінити знання, а й одразу сформувати загальний вид навчальних результатів. Задля того, щоб не втрачати візуальний зв'язок зі студентами, викладачі проводять он-лайн навчання через програму Zoom. Головна мета таких занять не лише передача основного навчального матеріалу, а й допомога в оволодінні інформаційним простором.

Дидактико-методичний компонент у дистанційному навчанні реалізується через наочну демонстрацію Google додатків та їх можливостей. Студентам пропонується звернути увагу на можливість не лише отримати інформацію, необхідну для опрацювання певного матеріалу, а й переглянути необхідні відео ролики, презентації, допоміжні матеріали. Вони також можуть перевірити власні знання, використовуючі інші ресурси інтернет мережі, які знайдуть самостійно чи які запропонує викладач.

Технологічний компонент реалізується через ті самі електронні додатки та соціальні мережі. На перших етапах дистанційного навчання вказівки для роботи та встановлення певних програм пропонуються студентам у звичному для всіх Viber. У коротких відео роликах, зроблених самими викладачами, пропонуються підказки щодо встановлення необхідних для роботи налаштувань (головним з яких є завантаження та налаштування програми Zoom). При первинному ознайомленні з програмою Zoom, студенти отримують всі необхідні інструкції щодо користування та вчать ся керувати процесом проведення конференції. За проведеним дослідженням такі організаційні налаштування займають приблизно тиждень. На наступних етапах можливо реалізувати повноцінний навчальний процес на відстані.

Одним з найголовніших компонентів інформаційної компетентності є інформаційний, який полягає у вмінні студентів серед великої кількості інформації обрати необхідну, наукову та точну. З цією метою при створенні завдань у Google Classroom викладачі пропонують використовувати певні лінки, сайти чи матеріали. З

часом діти отримують навичку самостійно знаходити необхідний матеріал, відділяючи його від фейкового [5].

Таким чином, формування інформаційної компетентності у студентів педагогічних закладів освіти може здійснюватися у короткий термін. Технології дистанційного навчання можуть включати в себе індивідуалізований процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Такі технології можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки й комп'ютерних навчальних систем, від книжкової бібліотеки до електронної, від звичайної аудиторії до віртуальної аудиторії. Сформованість інформаційної компетентності у майбутніх педагогів початкової школи можна назвати запорукою їх успішно професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабовал Н. Формування цифрової компетентності педагога в умовах Нової української школи. Збірник тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ. Семінару / за ред. О. В Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2019. С. 8-10.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145>

3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Морозова Л. Дистанційне навчання на сучасному етапі, новітні технології викладання мовних та природничих дисциплін у вишах. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2014. Випуск 10. С. 52-59.

5. Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 28 лютого 2018 / за заг. ред. Коневщинської, О.В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій засобів навчання НАПН України, 2018. 61 с.

Лятамбур А. М.
студентка I курсу магістратури
природничо-географічного факультету
Баюрко Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У зв'язку з входженням України як демократичної держави в єдиний європейський простір зміст, форми і методи неперервної екологічної освіти потребують подальшої модернізації, основу якої становитиме практично орієнтований, компетентнісний і особистісно-орієнтований підходи. Базисною основою для формування нової філософії життя, високого рівня екологічної культури і свідомості школяра є освітній процес з біології у середніх закладах освіти. Саме в шкільному віці дитина проходить етапи становлення і розвитку критичного мислення, допитливості, пізнавального інтересу до оточуючого світу, екологічних потреб і, зрештою, екологічної компетентності [1].

Проблему формування екологічної компетентності учнів у процесі вивчення окремих предметів (або у їх поєднанні) природничо-наукового циклу вивчали Н. Баюрко, Г. Галієва, Н. Горбенко, В. Гузь, С. Левків, Н. Левчук, О. Колонькова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Совгіра, С. Шмалей. та інші. Існують різні тенденції розвитку екологічної освіти стосовно пріоритету формування тих або інших підструктур екологічної компетентності. Більшість учених наголошують на необхідності екологічної просвіти школярів через засвоєння ними певної системи екологічних знань і здатності комплексно оцінювати проблеми, що виникають у природному середовищі.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури свідчить про використання у освітньому процесі з біології різноманітних методів та методичних прийомів навчання для забезпечення ефективності процесу формування в учнів екологічних знань, переконань, поглядів і уявлень, цінностей, практичних умінь і навичок. Однак, проблема використання дидактичних ігор як засобу

формування екологічної компетентності учнів у процесі навчання біології потребує подальшої розробки та вдосконалення.

Формування екологічної компетентності громадян є одним з найголовніших завдань освіти сталого розвитку. Екологічна компетентність дає змогу сучасній людині відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку [6, с. 6].

Погоджуємось із визначенням, що «екологічна компетентність» є набутою у процесі навчання інтегративною характеристикою, що визначає готовність і здатність школярів до екологічної діяльності та ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді, ціннісних орієнтаціях, які формуються в процесі вивчення природничих дисциплін [3, с. 10].

Теоретичний аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що ігрова діяльність розглядається вченими як важливий компонент психолого-педагогічної системи, яка цілеспрямовано використовується для базової підготовки особистості до вирішення проблем у майбутньому. Ігрова ситуація сприяє швидшому і доступнішому засвоєнню знань і умінь. Це необхідно, оскільки сучасні умови характеризуються гуманізацією освітнього процесу, зверненням до особистості дитини. Реалізація цього завдання об'єктивно вимагає нового підходу до навчання, до організації всього пізнавального процесу. Разом з тим, сучасна школа орієнтує на важливість формування пізнавальної самостійності кожного учня. Від ступеня пізнавальної самостійності учнів під час виконання навчальних завдань залежить ефективність навчального процесу на уроках біології. Водночас, не менш важливою вимогою сучасності є зниження психологічних і фізичних перевантажень школярів. Гра – один із засобів, що містить в собі реальні можливості для реалізації зазначених педагогічних умов.

Дидактична гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати для неї новим джерелом інформації, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Дидактична гра на уроці сприяє зміні емоційної атмосфери, яка стає більш жвавою, знімає напругу, втому і дозволяє налаштувати учнів на засвоєння змісту програмного матеріалу, зокрема, з біології.

За останнє десятиліття в ігровому навчанні спостерігається значний прогрес. Це пов'язано з наявністю великої кількості як готових цифрових дидактичних ігор, так і конструкторів, шаблонів, за допомогою яких вчителі біології можуть створювати свої авторські навчальні ігри. Суть поняття «гейміфікація» (з англійської «game» – гра, «gamification» – ігровізація) полягає у можливості використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті

для залучення кінцевих користувачів до розв'язання проблем. Гейміфікація може використовуватися задля формування певних навичок або поведінки, а також для візуалізації та підкреслення дій і навичок, які важко продемонструвати за допомогою традиційних методик [4].

Дидактичні ігри розрізняються за ігровою методикою, характером педагогічного процесу, сферою діяльності, ігровим середовищем [5, с. 32].

У розвитку інтересу до біології не можна покладатися лише на досліджуваний матеріал. Наука, безсумнівно, може захопити школяра. Але завдання вчителя допомогти учням засвоїти складний матеріал. Дидактична гра допомагає зробити навчальний матеріал захоплюючим, створити радісний робочий настрій. Вміле використання дидактичної гри в освітньому процесі полегшує його, тому що ігрова діяльність звична учням.

Дидактичні ігри використовуються для реалізації програмових вимог з усіх розділів програми з біології. Зокрема, дидактичні екологічні ігри містять значні потенційні можливості для формування екологічної компетентності школярів [2]. Наведемо приклади екологічних дидактичних ігор, які можуть використовувати вчителі біології для перевірки знань учнів. Наприклад, дидактична гра «Хто визначить раніше» спрямована на формування здатності розпізнавати рослини. Цю гру можна проводити для учнів 6 класу. У грі беруть участь дві команди. Перед командами на столі кладуть зразки гербарних екземплярів рослин за кількістю гравців. Для команд гербарні зразки повинні бути добре відомі, тому пропонуються рослини вивчених родин. За сигналом вчителя, учні розглядають екземпляри, по одному гравцеві від команди, кожен вибирає зі своєї стопки будь-який зразок, пише на окремому листку назву і кладе в гербарій. За ним дію виконують наступні гравці. Перемагає команда, яка виконала завдання першою і без помилок.

На нашу думку, розробляючи ігри екологічної спрямованості, вчитель біології повинен уміти максимально використовувати їх можливості [3]. Погоджуємось із точкою зору, що пізнавальний і виховний потенціал досяжний за умови максимального наближення сюжету до завдань екологічної освіти, реальних умов існування об'єктів і явищ природи, до тих зразків поведінки, які повинні характеризувати дитину не лише в грі, а й поза нею [6]. Вибираючи найпереконливіші факти для сюжету гри, вчитель непрямыми прийомами спрямовує розповіді дітей як відповіді на запитання чи пояснення фактів, висловлювання власного бачення ситуації, розуміння її сутності, причин, механізмів. Для розвитку творчості вкрай потрібною є висока концентрація уваги. Здатність довго й

захоплено гратися, долати перешкоди, найкраще виявляється в таких ситуаціях, коли результат гри дитина оцінює на рівні відкриття, зробленого самостійно.

Отже, найважливішим результатом гри є глибока емоційна задоволеність дитини її процесом, що найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям пізнання навколишнього світу та побудови гармонійних стосунків із природою. Саме тому, добираючи об'єкти та явища природи для ігрових завдань та тренінгів слід брати до уваги те, що діяльність дитини у природному середовищі формується крізь призму її ставлення до природних об'єктів найближчого оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баюрко Н. В. Екологічне виховання учнів як соціально-педагогічна проблема / Н. В. Баюрко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип. 17. – С. 70–73.

2. Баюрко Н. В. Дидактичні умови формування екологічних понять на уроках природознавства / Н. В. Баюрко // Materiály X mezinárodní vědecko- praktická konference «Dny vědy – 2014». – Díl 16. Pedagogika. : Praga. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – stran. 106-108.

3. Баюрко Н. В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи : монографія / Наталія Василівна Баюрко. – Вінниця, ТОВ «Нілан_ЛТД», 2017. – 256 с.

4. Huotari K. Defining Gamification – A Service Marketing Perspective [Електронний ресурс] / K. Huotari, J. Hamari // Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference 2012. – Режим доступу: https://web.archive.org/web/20131004234844/http://www.hiit.fi/u/hamari/Defining_Gamification-A_Service_Marketing_Perspective.pdf.

5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

6. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – Київ, «Педагогічна думка», 2008. – 64 с. 265.

Мирошніченко О. А.
аспірант кафедри педагогіки вищої школи
та управління освітнім закладом

*Класичний приватний університет
м. Запоріжжя, Україна*

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЙОГО СКЛАДОВИХ В ПЛОЩИНІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти вимагають швидкої адаптації до умов інформаційного середовища, впевненості в застосуванні цифрових засобів навчання та цифрових систем у навчальному процесі. Інформатизація суспільства обумовлює суттєві зміни в освітній діяльності викладача, внаслідок чого актуалізується проблема розробки нових підходів до підвищення якості підготовки фахівців в умовах інформаційно-освітнього середовища. Тому у процесі магістерської підготовки необхідно приділяти належну увагу проблемі формування у фахівців не тільки фундаментальних знань в будь-якій предметній області, а й навичок володіння інформаційними технологіями (ІТ) і цілеспрямованого їх застосування в професійній діяльності. Таким чином, на порядку денному стоїть проблема формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності.

Європейським дослідницьким центром Європейської комісії розроблено рамку цифрової компетентності, згідно якої виділено сфери застосування цифрової компетентності та описано необхідні для кожної сфери навички. До сфер застосування відносяться: інформація та уміння працювати з даними; комунікація та співробітництво; створення цифрового контенту; забезпечення безпеки. Серед основних структурних складових цифрової компетентності відповідно до вказаних сфер їхнього застосування названо: перегляд, пошук і фільтрація даних, інформації та цифрового контенту, їхня оцінка та управління ними; здійснення взаємодії, обміну, співробітництва за допомогою цифрових технологій на засадах мережевого етикету; розробка, створення та редагування цифрового контенту; змінення, уточнення, вдосконалення та інтегрування контенту з врахуванням авторського права і ліцензій; здатність захищати пристрої, персональні дані та приватність, здоров'я і благополуччя [3].

Між тим, у теорії та методиці професійної освіти все ще стоїть проблема формулювання поняття «цифрова компетентність» для майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Численні дослідження і дискусії привели до розуміння дослідниками поняття «компетентність». Нормативне визначення цього поняття дано в Законі «Про вищу освіту»: «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [2].

У педагогіці феномен «цифрової компетентності» є широким і загальним поняттям, його смисловий контент вміщує і навички роботи в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі як провідну ознаку цифрової грамотності, і соціокультурну складову (нові артефакти, нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтирами та особистісним досвідом)» [1, с. 1-14].

Під цифровою компетентністю викладача закладу вищої освіти ми розуміємо його здатність у процесі професійної діяльності доцільно, критично і безпечно обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності.

Тому, ґрунтуючись на попередніх дослідженнях нами запропоновані наступні компоненти цифрової компетентності, необхідні для майбутніх педагогів:

- інформаційно-пошукова компетентність: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів з використанням цифрового ресурсу;

- онлайн-комунікативна компетентність: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами у різних формах, розширюючи можливості студентів та сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності;

- безпеково-технічна компетентність: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Отже, у професійній підготовці майбутніх педагогів закладів вищої освіти необхідно враховувати, що інформаційно-професійна діяльність в освітній сфері так чи інакше заснована на переробці даних і виробленні вихідної інформації, що передбачає перетворення баз даних в певній предметній області в формалізовані дані, зручні для подання стислої, але змістовно насиченої інформації студентам у процесі викладацької діяльності. Майбутнім педагогам сучасних закладів вищої освіти потрібен комплекс знань, умінь, навичок та способів діяльності, пов'язаних із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій навчання і необхідних для адекватного входження у професійну діяльність. Тому формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти є нагальною проблемою теорії і методики професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 61. № 5. С. 1-14.

2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Рамка цифрової компетентності: інструмент для підвищення рівня компетентності громадян у галузі цифрових технологій. Інформаційний бюлетень. № 3, 2017. / Підготувала О. В. Овчарук. URL: <http://iitlt.gov.ua/upload/medialibrary/4e9/4e98178912cf9558aac84b388fd9da39.pdf>

Мисник М. О.

студентка І курсу магістратури
факультету психології

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сучасні освітні тенденції вищої школи формують певні вимоги щодо фахової професійної підготовки студентів та постійне самовдосконалення викладачів. Відповідно до Закону України «Про

вищу освіту», вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією, якістю якої залежить від забезпечення наявності необхідних можливостей та ресурсів для організації освітнього процесу [1].

Тому трансформаційні зміни вищої освіти мають бути орієнтовані на гнучкість і постійне підвищення ефективності надання освітніх послуг та перегляд методів, форм, засобів навчання у закладі вищої освіти, а також на зміну ролі особистості викладача. Цьому сприяє особистісно орієнтована спрямованість та мультидисциплінарний підхід до викладання у вищій школі. Це стало основою для напрацювань різноманітних інноваційних технологій викладання.

Таким чином, важливим аспектом навчання студентів є не тільки засвоєння відповідних теоретичних знань, а й набуття конкретних компетентностей в залежності від напрямку підготовки. Педагогічний досвід викладачів кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, дозволяє стверджувати про важливість міждисциплінарного підходу до організації різноманітних занять з педагогічних дисциплін, а також реалізації інноваційних технологій викладання, зокрема технології фасилітації.

Практика цього інноваційного підходу до процесу освіти дозволяє підвищувати якість професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти, а також сприяє більш повному оволодінню системою знань і умінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності студентів, допомагає формуванню відповідних професійних компетентностей та особистісних якостей. При цьому засвоєння знань та набуття навиків здійснюється через активну самостійну діяльність студентів, відбувається розвиток їх особистісних якостей (відповідальність, ініціативність), формується адекватна самооцінка, посилюється мотивація до досягнення поставлених цілей [2, с. 33].

Педагогічна фасилітація – технологія у діяльності викладача, яка полегшує, допомагає та сприяє продуктивності навчання, виховання і розвитку суб'єктів освітнього процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості педагога. Фасилітатор постійно підтримує два процеси: вирішення завдань та забезпечення процедури, позитивної атмосфери в групі. Педагогічна фасилітація передбачає у застосуванні різні ресурсні техніки [3, с. 24-28].

Техніка «Open Space» («Відкритий простір») – це організація процесу комунікації у студентській групі, коли кожен член групи

має відповісти на велику кількість запитань інших студентів і за короткий період часу викладач-фасилітатор отримує велику кількість інформації, думок студентів, об'єднаної важливою метою.

Техніка «World Café» («Всесвітнє кафе») – основна увага акцентується на прагненнях та побажаннях студентів. Вони пропонують велику кількість ідей, які відразу обговорюються, піддаються критиці, сумнівам, модифікуються та доопрацьовуються членами групи. Таким чином, концентрується досвід та створюються умови для взаємного інтенсивного навчання студентів.

Техніка «Future Search» («Пошук майбутнього») полягає в тому, що кожен член групи повинен представити своє бачення певної ситуації, де потім відбувається рефлексія, узгодження підходів.

Техніка «Appreciative Inquiry Summit» («Саміт позитивних змін») – джерело пробудження потенціалу студентів, де використовуються історії особистого досвіду студентів з певних питань, що використовуються як основа для інформаційного збагачення, підвищення самооцінки студентів, удосконалення комунікативних процесів, з'ясування цінностей студентів.

Техніка «Work Out» («Вихід за рамки») – сприяє створенню інформаційного простору «тут і тепер», де викладач-фасилітатор зможе швидко приймати рішення у активному діалозі зі студентами. Ця техніка пропонує багатогранну варіацію на тему: «Що буде якщо...». Тобто, відбувається своєрідний вихід за рамки шаблонного функціонального бачення ситуації, що стимулює розвиток творчості студентів та викладача [4].

Педагогічна фасилітація вважається ефективною, якщо вона виступає засобом розвитку її учасників – тобто не тільки студентів, але і викладачів. Теорія і практика сучасної психології і технології фасилітації є важливою для сучасного педагога, щоб володіти не лише якісно новим інструментарієм, а й розвивати особистісні якості та вміння фасилітатора, що дають змогу підвищити ефективність і продуктивність навчання як студентської групи, так й окремої особистості [6, с. 337].

Суть тут полягає в ініціюванні самоактуалізації викладача, розвиток свідомості, незалежності, свободи вибору у викладанні нових знань, особистісного та професійного зростання. Відповідно до цієї концепції, діяльність викладача зі студентами як фасилітатора представлена у :

- сприянні мотиваційній діяльності;
- допомозі постановки цілей у своїй професійній траєкторії;
- полегшенні пошуку предмета пізнання;
- пошуку нових засобів самостійного набуття знань;

- підтримці креативного творчого простору у реалізації процесу навчання;
- створенні атмосфери прийняття та довіри, що є внутрішньою впевненістю викладача у можливостях та потенціалі кожного студента.

Таким чином, фасилітація висуває певні вимоги до педагогічної дії на основі припущення, що стимулювання, ініціація, заохочення, самовдосконалення та самоосвіта студентів має відбуватися через особливий стиль викладача та особливості його особистості. Дії фасилітатора-викладача в цьому напрямі мають бути спрямовані на створення сприятливих умов для самоспрямованості і змістовного навчання кожного студента [с. 5, 85-87].

Вищеозначене дає визначити одну з важливих психологічних якостей викладача як фасилітатора – це конгруентність викладача, що виражається усвідомленням його відносин до студентів, з якими він працює, розуміння та прийняття власних ставлень до студентів, завдяки чому він може бути відкритим до співпраці зі студентами.

Можна зробити висновок, що педагогічна фасилітація – дієва продуктивна технологія навчання у вищій школі. Фасилітатор має бути чутливим до змін і настроїв групи, щоб швидко реагувати на них. Фасилітаційна організація освітнього простору вищої школи дає можливість налагоджувати комунікацію учасників освітнього процесу, забезпечити обмін емоційними станами, переживаннями, пошуку ефективних шляхів досягнення цілей, наприклад, студентами, як в межах вивчення певної дисципліни, так і в процесі фахової підготовки за обраним напрямом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 18.03.20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Інформаційно-комунікаційні технології у контексті оцінювання результатів навчання студентів ВНЗ України / Дибкова Л. М. // Інформаційні технології і засоби навчання : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технол. і засобів навчання, Ін-т модернізації змісту освіти, Ун-т менедж. освіти. – Київ: 2016, Том 52, № 2.
3. Кошечко Н. В. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2018. – Вип. 2 (8). – С. 24-29.

4. Краткий обзор некоторых методов фасилитации. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jarki.ru/wpress/2012/02/06/2970>

5. Ogienko O. Facilitation in the context of pedagogical activities / O. Ogienko // Advanced education. – 2016. – Вип. 5. – С. 85-89. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/novocv_2016_5_15

6. Шевченко К. О. Фасилітація як соціально-психологічний та педагогічний феномен / К. О. Шевченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2014. – № 3. С. 334-340. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2014_3_52

Назаренко І. М.

викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 1

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Сучасні вимоги до підготовки високо кваліфікованих інженерів програмного забезпечення потребують застосування відповідних педагогічних технологій, здатних інтенсифікувати процес формування професійно орієнтованої англійської мовної компетентності в говорінні у фахівців цієї спеціальності.

На сучасному етапі істотними є такі фактори інтенсифікації навчання, як забезпечення реалізації ефективної технології навчання. Технологія навчання включає в себе різні аспекти діяльності, зокрема власне викладання, навчання, мотиваційні і розумові процеси, а також аспекти самоорганізації та саморегуляції. До того ж, необхідною умовою є також реалізація системи принципів технології навчання, детальна розробка структури і змісту навчального матеріалу, забезпечення організаційної складової технології навчання, передбачення відповідних методів і засобів навчання. Технологія навчання повинна мати також кількісну і якісну характеристику, що ґрунтуються на оцінці продуктивності пізнавальної діяльності студентів [1, с. 24].

Питання реалізації інтенсивних освітніх технологій пов'язане з наявністю комплексу дидактичних засобів, які, в свою чергу, не лише забезпечують виконання технології навчання, але й залучають психолого-педагогічні аспекти, за рахунок яких можна добитись інтенсифікації навчання. Особливо коли мова йде про інтенсифікацію процесу оволодіння майбутніми інженерами програмного забезпечення професійно орієнтованою англомовною компетентністю в говорінні, яке є надзвичайно складним в психологічному сенсі видом мовленнєвої діяльності і потребує певних психологічних умов.

Серед деяких психологічних умов, що сприяють інтенсифікації аспектів навчання студентів, формування у них навичок аналізу отриманої інформації, формування у них навичок самоуправління аспектами навчання, формування у них мотивації навчання та її підтримка впродовж занять з опанування студентами англомовним говорінням, формування у них пізнавальної потреби і пізнавального інтересу, а також формування у студентів навичок і розвиток умінь в говорінні на основі мінімальної кількості опанованих аспектів мови.

Отже, питання інтенсифікації процесу формування у майбутніх інженерів програмного забезпечення професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні потребує розробки певної технології, здатної врахувати всі вищенаведені фактори, що сприяють інтенсифікації навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нісімчук А.С. Педагогіка: Підручник. – К.: Атіка, 2007. – 344 с.

Перга А. А.
студентка ІV курсу
факультету педагогічної освіти
*Львівський національний університет
імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ

Для сучасних дітей ХХІ століття інтернет став невідокремленою частиною їхнього життя. Статистика подає, що в Україні мережею Інтернет уже користується 200 тис. дітей у віці від 5 до 18 років, і з кожним роком кількість юних користувачів збільшується більш, ніж на 30%. При цьому тільки 15% батьків здогадуються про труднощі, з якими зіштовхуються їхні діти в Інтернеті, і менше половини батьків мають уявлення про елементарні засоби безпеки у мережі Інтернет [1]. Багато людей навіть не знайомі з терміном кібербулінг, але з явищем вже привелось зустрітись як із проявами соціальної жорстокості онлайн. Проте в усьому світі питання кібербулінгу постають усе гостріше, актуальніше з огляду на необхідність інформаційної безпеки дитини.

Технологічні засоби комунікації стали новітньою «зброєю» для сучасних підлітків і суспільства загалом. Іноді наслідки від кібернасилства можуть бути більш негативні, ніж від реального насилства, тому що у віртуального світу немає кордонів, ні просторових, ні часових. Кібербулінг маючи спільні риси із традиційним невіртуальним насилством, його кіберверсія становить унікальний феномен, який став предметом вивчення науковців досить недавно: з появою так званого «інформаційного суспільства», де масово використовуються мобільні комунікативні пристрої та мережа Інтернет [2].

Вивченню особливостей поведінки та діяльності підлітків в Інтернет-мережі присвячені праці таких науковців та дослідників: І. Смірнова, В. Осадчий, Л. Жук, О. Пігузов, І. Опаріна, І. Василенко, М. Самелюк, І. Білоус. Зокрема, американські дослідники Р. Ковальські, С. Лімбер і П. Агатстон, які розробили типологію поведінки характерної для кібербулінгу. Теоретичні питання виявлення і профілактики кібербулінгу висвітлили у своїх роботах О. Лапа, О. Блискун, М. Робін, Є. Кулік. Питання запобігання кібербулінгу, з точки зору медіа компетентності, розглядали Л. Найдьонова та О. Барішполець.

Вивчаючи поняття кібербулінгу науковці мають різні підходи до його трактування. Загалом під поняттям *кібербулінг* розуміють систематичні умисні дії, що здійснюються однією особою або групою осіб із використанням інформаційно-комунікаційних засобів відносно іншої особи, з метою завдання шкоди, що можуть здійснюватися напругу, або анонімно і можуть призвести до низки негативних наслідків в результаті створення ситуації напруження, тиску, залякування, переслідування.

Термін походить з англійської мови і створено від двох слів: *кібер* (позначає віртуальне опосередковане комп'ютером середовище) і *булінг* (походить від англ. bull – бик, бугай, а в переносному значенні – дуже велика, сильна чи агресивна персона) і позначає процес лютого, завзятого нападу; близькі за смислом дієслова українською мовою – задирати, прискіпуватися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, цькувати [3].

Особливістю прояву кібербулінгу являється наявність анонімності, швидкий доступ до інтернету, скритість. Виявити це явище в підлітковому середовищі досить складно, так як самі діти скривають наявність його в своєму житті. Діти приховують будь-які непорозуміння чи образи в інтернеті, часто це трапляється за страху, що інші можуть про це дізнатися і будуть глузувати або батьки дізнавшись обмежать доступ до мережі Інтернет та інші.

Недавно великого резонансу в освітньому середовищі набула Інтернет-гра на смерть «Синій кит» серед дітей та підлітків. Її кінцева мета – звести рахунки з життям, попередньо виконуючи усі завдання модераторів. Тому зараз питання щодо потреби у дієвій соціальній (соціально-педагогічній) профілактиці кібербулінгу загострюється і стає ще більш актуальним. Попередити проблему легше, ніж працювати з нею тоді, коли вона вже виникла. Якщо спроба кібернасильства була здійснена, то соціальному педагогові варто продумати свої дії у роботі з дитиною так, щоб запобігти негативним наслідкам. Саме тому важливо приділити увагу пошуку можливих шляхів урегулювання та профілактики даної проблеми.

Соціальна профілактика кібербулінгу – це діяльність соціального педагога/соціального працівника, яка спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню явища кібербулінгу серед підлітків, що полягає у навчанні підлітків основним правилам безпеки в мережі Інтернет і коректної поведінки по відношенню до інших користувачів спільноти, а також створенні й підтримці ресурсного соціального оточення підлітків, до якого входять «сім'я/батьки – школа – громада». Соціальна профілактика сприяє розвитку навичок протистояння кібербулінгу та формуванню загальної медіа культури в сфері користування інформаційно-

комунікаційними технологіями шляхом запровадження спільних правил, створення громадської думки, формування командного духу, колективу. Кібербулінг, як і традиційний булінг знищити цілком принципово неможливо, але профілактична робота дає можливість зменшити страждання і довготривалі негативні психологічні наслідки жертв цькування, запобігти ескалації терору і непоправних трагедій.

Маємо також зазначити, що реальним практичним інструментом соціальної профілактики кібербулінгу серед підлітків може стати системна профілактична робота соціально-психологічної служби школи, одним із завдань якої може бути розробка програми тренінгових занять з формування навичок протистояння кібербулінгу, спрямована на формування у підлітків активної соціальної позиції, підвищення загального рівня емоційної культури, розвиток навичок цілепокладання та здатності до саморегуляції, вироблення здатності протистояти зовнішнім і внутрішнім чинникам насилля, розвитку критичного мислення.

Використання саме тренінгової програми обумовлено тим, що тренінг може зіграти велику роль у формуванні особистості підлітка. Під час тренінгових занять у підлітків відбувається зміна внутрішніх установок, розширюються знання, набувається досвід позитивного ставлення до себе й оточуючих людей. Вони стають більш компетентними в сфері спілкування. Кожен підліток відчуває увагу та турботу. Він може розраховувати на допомогу інших, тому здатний усвідомлювати негативні тенденції у власній поведінці, активно використовувати різні стилі спілкування, оволодівати новими, не властивими йому раніше, комунікативними вміннями та навичками, вчитися контролювати негативні емоційні прояви, довіряти людям. Ці заняття готують до більш активного та повноцінного життя в суспільстві.

Запропонована програма тренінгових занять з формування навичок протистояння кібербулінг містить комплекс матеріалів для занять, спрямованих на набуття знань, умінь і навичок протистояння зовнішнім і внутрішнім чинникам, що спричиняють кібербулінг. У програмі інформацію подано таким чином, щоб показати дитині її можливість, допомогти знайти сенс життя і не тільки у віртуальному світі, а й в реальному. Інформація тренінгових занять спрямована на усвідомлення підлітками ідеї небажаності будь-якого прояву кібербулінгу.

Таким чином, проведений аналіз ефективності розробленої і фрагментарно апробованої нами програми тренінгових занять з формування навичок протистояння кібербулінгу у підлітків, показав, що після експерименту збільшилася кількість дітей, які

почали ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми, мають чіткі уявлення про кібербулінг, його прояви, добре вміють оцінювати можливі наслідки власних дій та дій інших; розуміють позитивні та негативні наслідки впливу Інтернету на людину, мають уяву про прості й ефективні методи протистояння кібербулінгу, розвивають вміння висловлювати свою точку зору логічно і конкретно, без образи інших.

Резюмуючи, потрібно зазначити, що дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми соціальної профілактики кібербулінгу у підлітковому середовищі. Подальші перспективи дослідження можуть бути пов'язані із пошуком й розробкою ефективного технологічного інструментарію соціальної профілактики кібернасилля і булінгу серед підлітків, а також підготовки і залучення самих підлітків, за принципами методу «рівний-рівному», до профілактичної діяльності щодо даних явищ у підлітковому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулик Є. В. Кібербулінг як педагогічна проблема / Є. В. Кулик, Н. М. Дайнека // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. – Чернігів, 2010. – Вип. 80. – С. 139-142.

2. Найдьонова Л. А. Кібер-булінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини / Л. А. Найдьонова // Методичні рекомендації / Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. – К., 2011. – 34 с.

3. Лапа О. В. Явище кібербулінгу як соціально-педагогічна проблема віртуального спілкування сучасних дітей та молоді [Електронний ресурс] / О. В. Лапа // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2013. – Вип. 192(1). – С. 291–298. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2013_192\(1\)_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2013_192(1)_49).

Процюк Н. Ю.
викладач кафедри іноземних мов
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ОДНА ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ФОРМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Передумовами, або джерелами інноваційного руху стала діяльність учителів-новаторів 80-х років минулого століття – М. Гузик, В. Шаталов, М. Щетінін – які підтримали ідею «педагогіки співпраці», наукових колективів і окремих науковців, пов'язаних з розробкою філософських і методологічних проблем освіти, а також підтримка різних освітніх ініціатив в Україні зарубіжними і вітчизняними фондами освіти [5].

Сьогодні ж сучасний освітній простір України набув нових рис: почався рух практики до науки, до вчених і наукових центрів. Учителів/викладачів стали залучати до науково-дослідної діяльності, знайомити їх із технологією дослідження, навчати самостійно вирішувати шкільні проблеми за допомогою науки.

Сучасні процеси, які відбуваються в галузі освіти і в діяльності школи як її основної ланки, спрямовані на реалізацію інноваційної освітньої політики, що розглядається як якісно нове утворення в науці. Інноваційна діяльність педагогів стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті. Інноваційною освітньою діяльністю у системі освіти є діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок.

Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як:

- процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому;
- результат творчого пошуку оригінальних нестандартних розв'язань для різноманітних педагогічних проблем;
- актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними в контексті еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток;
- продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання

нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки та наукових досліджень;

– різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів, у здійсненні навчально-виховного процесу.

Отже, інновація – це кінцевий продукт застосування новизни з метою зміни об'єкта управління й забезпечення економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту.

У цьому визначенні «новизна» розглядається як оформлений результат фундаментальних, прикладних досліджень, розробок чи експериментальних робіт у будь-якій сфері діяльності з метою підвищення її ефективності, що може мати вигляд:

- відкриття;
- винаходу;
- патенту;

– документації на новий чи вдосконалений продукт, технологію, управлінський чи виробничий процес; організаційної, виробничої чи іншої структури; поняття; наукового підходу чи принципу; документа (стандарту, рекомендації, методики, інструкції тощо); підсумків маркетингових досліджень тощо.

Освітні інновації – це вдосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи або їх компоненти; освітні технології, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [2].

Дослідно-експериментальна робота та інноваційна діяльність в закладах освіти є найважливішими формами модернізації освітнього простору, впровадження в освітній процес нової методології, методики та методичних прийомів. Інноваційна діяльність допомагає педагогічним колективам розробляти оптимальні шляхи вирішення освітніх проблем.

Інноваційну освітню діяльність, як складне психолого-педагогічне явище, дослідники розглядають у таких взаємопов'язаних аспектах, як зміст, функціонування та розвиток.

Сутнісний зміст інноваційної діяльності визначається:

- філософською,
- мотиваційною,
- креативною,
- операційною
- та рефлексивною складовими.

Сутнісний зміст інноваційної діяльності визначається філософською, мотиваційною, креативною, операційною та рефлексивною складовими. Кожний з компонентів для його реалізації потребує додаткових інтелектуальних та матеріальних зусиль. Тому інноваційна діяльність розглядається вченими [2] як одна із форм інвестиційної діяльності, що забезпечує розробку, розповсюдження

та застосування інновацій у системі освіти з метою її вдосконалення чи оновлення, характеризується процесами виявлення інноваційної ініціативи, створення освітньої інновації, її розповсюдження, освоєння, збереження та експертизи.

Важливою умовою науково-дослідної, експериментальної роботи в освітніх установах є кваліфікована наукова підтримка, яка здійснюється у формах наукового керівництва й наукового консультування.

Для неї характерні:

- наявність науково-дослідної програми, зареєстрованої на рівні Департаменту освіти і науки обласної державної адміністрації чи Міністерства освіти і науки України;
- систематичні наукові консультації з учителями шкіл із проблем модернізації змісту освіти та методик викладання основ наук;
- організація і проведення курсів та спецкурсів із сучасних досягнень у галузі психології та педагогіки;
- залучення працівників школи до роботи у науково-практичних семінарах та конференціях із проблем вдосконалення освітніх та управлінських технологій;
- залучення учених наукових інститутів до роботи в предметних науково-методичних кафедрах навчальних закладів;
- щорічні підсумкові науково-методичні семінари із проблем наукових досліджень та їх результатів тощо [3].

Інновації у змісті навчання і виховання:

1. Запровадження державних стандартів початкової освіти, розроблення проектів державних стандартів загальної середньої освіти, вищої та післядипломної освіти.

2. Розроблення загальнодержавних концепцій виховання дітей та молоді на засадах національних, родинних, громадських, індивідуальних цінностей особистості.

3. Створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників, виховних систем.

4. Розроблення нової системи оцінювання навчальних досягнень у загальноосвітній школі.

Інновації у формах, методах і технологіях навчання та виховання:

1. Впровадження дистанційної форми навчання.

2. Діалогові, діагностичні, інтерактивні методи навчання і виховання.

3. Розвивальне, диференційоване, індивідуально орієнтоване, алгоритмізоване, проектне навчання та виховання.

Інновації у формах і методах управління закладом освіти:

1. Запровадження модернізованих управлінських функцій керівника (прогностичної, політико-дипломатичної, менеджерської, представницької, консультативної).

2. Впровадження у практику роботи закладу освіти громадсько-державних форм управління.

3. Запровадження моніторингу під час здійснення управлінських функцій.

4. Використання економічних методів управління. Інновації в організаційній структурі закладів освіти. Створення варіативних організаційних освітніх структур: ліцеї; гімназії; коледжі; колегіуми; школи-комплекси тощо [4].

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених учителями педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою.

Інноваційні процеси є механізмами інтенсивного розвитку школи/ВУЗу та педагогіки. Інноваційна діяльність допомагає педагогічним колективам розробляти оптимальні шляхи вирішення освітніх проблем. Під інноваційною освітньою діяльністю ми розуміємо розроблення й використання у сфері освіти результатів досліджень та розробок. Оскільки єдино правильним і ефективним шляхом перевірки результативності запровадження інновацій у системі освіти є експеримент, то дослідно-експериментальна робота є складовою інноваційної діяльності і невід'ємним компонентом реформування освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З.А. Понятійно-термінологічний апарат інноваційної педагогічної діяльності // Філософія образования. – 2006. – № 1(15). – С. 56-62. 10.

2. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2010. – С. 158-160.

3. Беляев В.И. Современные подходы в педагогических исследованиях // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 19-25.

4. Ільїн Є.М. Мистецтво педагогічних інновацій луватися // Педагогічний пошук / Упор. І.М. Баженова – К., 1988. – С. 189-250.

5. Красовницький М.Ю., Беседа Т.И., Сердюк А.В. От педагогической науки к практике. – К., 1990. – С. 36-120.

Рокицька О. Д.
методист відділу музейної освіти та бібліотечної справи
КНЗ Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної освіти
педагогічних кадрів»
м. Біла Церква, Київська область, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У Концепції Нової української школи [4, с. 1] серед першочергових завдань функціонування сучасного закладу загальної середньої освіти визначено формування учнів як громадян, патріотів України з активною життєвою позицією, які діють згідно з морально-етичними принципами та здатні приймати відповідні рішення. У зв'язку із цим зростає роль шкільних музеїв як форми організації роботи, спрямованої на розвиток самодостатньої творчої особистості з активною громадянською позицією.

Музей – це соціокультурний інститут, що формувався у процесі довготривалого історичного суспільного розвитку, побудований за принципом діалогу культур [7, с. 47].

У діяльності будь-якого сучасного музею наявні й педагогічні аспекти, що спричинило виникнення спеціальної наукової галузі – музейної педагогіки. За результатами узагальнення поглядів сучасних музеєзнавців (Т. Белофастова, О. Вансалова, Л. Гайда, М. Гнедовський, Н. Ганнусенко, О. Караманов, Ю. Омельченко, О. Рокицька, О. Салата, Г. Скрипник, Б. Столяров, М. Юхневич та ін.) можна зробити висновок, що предмет музейної педагогіки становлять зміст, методи, форми й особливості педагогічного впливу музею на різні категорії населення.

Тож **актуальність досліджуваної проблеми** зумовлена принципово новими підходами до організації музейної справи, розвитку музейної педагогіки як нової освітньої технології, що сприяє становленню особистості, формуванню національно свідомого громадянина, патріота своєї Вітчизни. Вважаємо, що в цьому контексті значні потенційні можливості має музейна педагогіка, що сприяє формуванню особистості як патріота і громадянина.

Загалом поняття «музейна педагогіка» трактується як «галузь науки, що вивчає історію, особливості культурної освітньої діяльності музеїв, методи дії музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію музеїв з освітніми установами» [1, с. 18]. Музейна

педагогіка зумовлює новий етап у реалізації освітньо-виховного потенціалу музею та розглядається вітчизняними вченими [7, с. 84] як нова галузь педагогічної науки, яка має міждисциплінарний характер, перебуваючи «на перехресті» музеєзнавства, соціальної педагогіки та педагогіки дозвілля. Музейна педагогіка – це галузь педагогічної науки, сформована на основі науково-практичної діяльності та спрямована на передавання культурно-освітнього досвіду в умовах музейного середовища [1, с. 18].

Сучасна музейна педагогіка в Україні розвивається на основі музейної комунікації, збагачення її змісту, упровадження нових методик, спрямування на формування світогляду, творчих здібностей особистості засобами особливого впливу, виховання громадсько-патріотичної позиції учнівської молоді.

На думку Т. Белофастової [1, с. 20], до питань музейної педагогіки належать такі: особливості здійснення освітньо-виховного процесу в музеї (принципи і закономірності); музейно-педагогічні форми і методи діяльності; специфіка видів діяльності в музеї, керування нею (специфіка педагогічного впливу музейної інформації на різні соціальні й демографічні групи аудиторії, що потребує диференційованого підходу до визначення мети, завдань, і змісту впливу на кожну з них); експозиційна діяльність (урахування педагогічних аспектів у розробленні експозиційного сценарію); прогнозування розвитку музеїв у реалізації ними педагогічних можливостей; моделювання нових напрямів і способів залучення особистості до історико-культурної спадщини.

Музеєзнавець Б. Столяров [6, с. 24], досліджуючи питання музейної педагогіки, у розробленні моделі музейно-педагогічного процесу, визначенні його складників особливого значення надає методологічній основі музейно-педагогічного процесу (діалог з пам'яткою, музейним педагогом, міжособистісний діалог з учнем), музейному середовищу (музейне приміщення, музейний предмет, музейний педагог, навколо музейний простір, експозиція, експонат, глядач), формам музейно-педагогічного процесу (екскурсія, музейний урок, лекція) тощо.

Окремі підходи до вирішення означеної проблеми знайшли відображення у працях українського дослідника з музейної справи О. Караманова [3, с. 9]. Науковець надає перевагу різним способам організації педагогічної взаємодії з відвідувачами та наголошує на необхідності забезпечення характерних чинників такої взаємодії, як невимуженості, психологічно комфортної атмосфери, здивування, зацікавленості та безпосередності. Музеєзнавець презентує модель американських музейних педагогів щодо занурення дитини у стихію

історичних подій і пригод за допомогою рольової гри задля набуття дітьми знань і життєвого досвіду.

Музейна педагогіка в Україні на сучасному етапі перебуває на стадії становлення, а відтак, співпраця музеїв зі школами має поодинокий характер і базується на спробах і зусиллях педагогів за незначної (або за відсутністю) державної підтримки. Розглядаючи аспекти музейної педагогіки, дослідник Л. Гайда [2, с. 50] вказує на відсутність музеєзнавчих науково-координаційних і методичних установ в Україні, що негативно позначається на створенні й реалізації музейно-педагогічних програм. В основному процес їх активного впровадження відбувається за ініціативи педагогів-практиків. З огляду на це доцільним є створення на всеукраїнському та регіональному рівнях інформаційно-ресурсних та науково-методичних центрів музейної педагогіки, які забезпечили б співпрацю і творчі контакти науковців, педагогів, психологів, методистів, координаторів діяльності музеїв у навчальних закладах на основі запровадження системи проблемно-тематичних семінарів і тренінгів [2, с. 51].

У Київській області музей історії освіти Київщини на базі Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» є науково-методичним центром для науковців і вчителів-практиків, які задіяні в музейній педагогіці, осередком популяризації їхніх здобутків і досвіду.

Отже, **мета музейної педагогіки** полягає у створенні умов для розвитку особистості на основі включення її в різноманітну діяльність шкільного музею, а її **завдання** передбачають залучення молоді до пошукової, краєзнавчої, науково-дослідної, художньо-естетичної та природоохоронної роботи; формування в дітей і молоді самосвідомості, уміння успішно адаптуватися в навколишньому світі, активної життєвої позиції, соціально-громадського досвіду; розширення й поглиблення загальноосвітньої і професійної підготовки молоді; надання можливості реалізуватися відповідно до своїх здібностей та інтересів, виявляти свою неповторну індивідуальність; виховання любові до рідного краю й людей, які забезпечують його розвиток [8, с. 103].

Виокремлюють такі напрями діяльності шкільного музею в контексті музейної педагогіки: пошуково-дослідницький, експозиційний (оформлювальний), екскурсійний, культурно-масові заходи та справи. Тому як ефективні форми роботи у впровадженні музейної педагогіки розглядаються масові (екскурсії, походи, експедиції, вечори, олімпіади, вікторини, зустрічі з учасниками й свідками історичних подій, краєзнавчі ігри, шкільні конференції,

лекції, поїздки до музеїв інших міст), групові (гурток, товариство, видання путівників, альбомів, журналів, буклетів, створення презентацій, цільових проєктів, відеофільмів, веб-порталів тощо) та індивідуальні (робота з документальними матеріалами архівів, підготовка доповідей, запис спогадів, спостереження за життям і побутом народу, що вивчається, написання наукових робіт, листування з воїнами, персональні виставки учнів). Як особливо ефективні в музейній педагогіці розглядаємо ігрові технології, технології колективних творчих справ, технологію проблемного навчання [5, с. 45].

Важливою формою організації навчання в музейній педагогіці вважаємо також музейну екскурсію – основну форму культурно-освітньої діяльності музею, засновану на колективному огляді музею під керуванням фахівця із задалегідь запланованої теми за визначеним маршрутом. Особливістю музейної екскурсії є поєднання розповіді й демонстрації.

Загалом існує чимало методичних прийомів і форм навчання, під час яких використовуються матеріали шкільних музеїв, зокрема – заняття, що проводяться безпосередньо в музеї (екскурсія за змістом експозиції, урок і самостійна робота учнів у експозиції і фондах), навчальні заняття поза межами музею – у класі, навчальному кабінеті з демонструванням окремих музейних колекцій, експонатів.

Розглянемо систему інтеграційних ефективних форм і методів музейної педагогіки на прикладі музею історії освіти Київщини. Провідними формами культурно-освітньої діяльності в музеї є екскурсії (оглядові та тематичні); вагоме значення в реалізації патріотичного виховання мають творчі зустрічі з учителями-ветеранами, заслуженими вчителями України, з учителями, представниками творчих педагогічних династій, учителями-письменниками та художниками.

Важливу роль у формуванні активного громадянина, патріота мають масові заходи, присвячені пам'ятним датам в історії українського народу, зокрема: тематичні вечори, творчі зустрічі з видатними діячами та героями-краянами; також організовуються лекції, консультації, наукові читання, семінари, конференції, уроки-реквієми, майстер-класи, музейні уроки, круглі столи, години спілкування, диспути, дебати, презентації книг, фестивалі-конкурси, історичні театралізовані дійства, науково-практичні конференції та семінари, тематичні виставки та оновлені експозиції музею, літературні вечори, театральні вистави, кіносеанси, свята, історичні ігри, квести турніри тощо.

Висновки. Отже, музейна педагогіка має стати обов'язковим складником освітнього процесу закладу загальної середньої освіти в

умовах модернізації системи освіти галузі, входження України в європейський освітній простір, у формуванні сучасного громадянина, освіченої й культурної особистості, національно свідомої, патріота своєї Вітчизни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності» / Т. Ю. Белофастова. – К., 2003. – 22 с.

2. Гайда Л. А. Розвиток музейної педагогіки в Україні / Л. А. Гайда // Позашкілля. – 2012. – № 10(70). – С. 50–51.

3. Караманов О. В. Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні / О. В. Караманов // Шлях освіти. – 2012. – № 2 (64). – С. 8–11.

4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс] : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.

5. Маньковська Р. В. Музеєзнавство в Україні / Р. В. Маньковська. – К., 2000. – 140 с.

6. Рокицька О. Д. Роль музею історії освіти Київщини у вихованні патріотичних почуттів сучасного громадянина // Шкільний музей як центр національно-патріотичного виховання учнівської молоді : навчально-методичний посібник / укл. О. Д. Рокицька. – Біла Церква : КВНЗ КОР АНО, 2016. – 269 с.

7. Салата О. О. Основи музеєзнавства : навчально-методичний посібник / О. О. Салата. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 164 с.

8. Салата О. О. Музей у системі освітнього простору сучасного суспільства / О. О. Салата // Директор школи. – 2012. – № 12(680). – С. 41–45.

Салі О. В.

викладач кафедри англійської мови та перекладу
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, Одеська область, Україна

ДЕЯКІ КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Виникненню міжкультурних соціальних відносин, побудованих на застосуванні культурної спадщини та різних підходів до її доступу, зберігання і розподілу, набув бурхливого розвитку соціокультурний підхід до підготовки майбутніх спеціалістів. Різні можливості інтерактивних технологій забезпечили розвиток моментального зв'язку та інтерактивної взаємодії практично з усім світом для індивідів і між групами індивідів.

Студентство є головним потенціалом розвитку сучасного інформаційного та полікультурного суспільства. Саме з формуванням творчих здібностей молодих людей пов'язане майбутнє країни. З цієї причини одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти визнається інформатизація та глобалізація освіти, орієнтованої на розвиток у студентів особистісних якостей і компетентностей, які необхідні для їх успішної роботи в сучасних умовах, і на формування усвідомленої позиції і поведінки в майбутній професійній діяльності.

Аналіз літератури (Г. Воробйов, Р. Мильруд, П. Сисоев та інші) показує, що сучасні інтерактивні технології це особливі технології, спрямовані на ініціативну, самостійну діяльність студентів, на вирішення важливих питань полікультурної освіти. Комплексна модернізація системи освіти пов'язана з підвищенням ефективності і результативності всього освітнього процесу завдяки новим можливостям сучасної інформатизації освіти [1, с. 3].

До складу соціокультурної компетентності автор Л. Литвинова включає наступні три ключові компоненти: 1) види компетентностей (загальнокультурна; лінгвокраїнознавча; соціолінгвістична; культурознавча, яка, в свою чергу, ділиться на типи: історико-культурна, соціокультурна і етнокультурна компетентності); 2) форма прояву даних компетентностей (вербальна, невербальна); 3) прояв професіоналізму. Вербальна форма соціокультурної компетентності може бути представлена на трьох рівнях (слово, фраза і текст), кожен з яких має свої особливості і характеристики.

Невербальна її форма також може бути поділена на три групи (візуальна, акустична та тактильна) [2, с. 78].

У дослідженнях Л. Литвинової правомірно визначена ієрархічна залежність трьох складових соціокультурної компетентності, тому її формування можна розглядати з точки зору ступеневого підходу. Сформованість одного виду компетентності служить основою для наступного, який, в свою чергу, конкретизує, поглиблює попередній вигляд компетентності.

Дана структура представляється нам найбільш повною. Вважаємо також важливим факт виділення вербальної/невербальної форми прояву соціокультурної компетентності. Як відомо, невербальна інформація різна у різних народів та в різних країнах. Вона може бути голосовою (акцент, інтонація, фразовий наголос) або візуальною (навколишнє оточення, візуальний контакт, міміка, жести, зовнішність та інше). Поряд з вербальною невербальна інформація дуже важлива для розуміння культури іншого народу, так як завдяки їй засвоєнню здобувач вищої освіти відчуває себе комфортно і невимушено серед носіїв іноземної мови під час спілкування [3, с. 8].

Визначивши основні особливості формування соціокультурної компетентності, можна коротко розглянути деякі важливі компоненти її формування та прояву, такі як когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та творчий.

Перший компонент, когнітивний компонент визначає володіння соціокультурними знаннями, які включають в себе знання системи цінностей рідної культури і культури іноземної мови, яка вивчається, форми і способи їх прояву в інститутах суспільства, моделі поведінки людей, мовну картину світу, прийнятні мовні практики в процесі реального та віртуального спілкування.

Наступний, мотиваційний компонент визначає готовність і схильність до розвитку досліджуваної компетентності і полягає в прояві інтересу до використання соціокультурних знань, потреби в новій інформації соціокультурного характеру, переконанні в ефективності використання різних засобів для формування соціокультурної компетентності.

Третій компонент, діяльнісний, який визначає наявність умінь і навичок накопичувати і використовувати соціокультурні знання, що проявляється в виокремленні культурних цінностей носіїв інших культур за допомогою спостереження і взаємодії з ними без звернення до них з прямими і непрямими питаннями, так як вони не здатні дати адекватні відповіді через несвідомий характер прихильності до цінностей своєї культури.

І останній, творчий компонент визначає творчу активність особистості, в якій репродуктивна діяльність зменшена, розвиток навичок дослідницької діяльності збільшено; а також є формування вміння приймати оптимальні рішення в складній дослідницькій ситуації з розвитком комунікативних здібностей на основі виконання індивідуальних і групових проєктів, вміння обробляти інформацію соціокультурного характеру, яка веде до формування інформаційної культури.

На відміну від існуючих моделей соціокультурної компетенції новим в нашій структурі є творчий компонент. Необхідність такого доповнення пояснюється тим, що складові соціокультурної компетенції відображають всі цінності іншомовної культури на всіх рівнях розвитку полікультурної мовної особистості.

На основі змісту даних компонентів соціокультурної компетентності визначено її критеріальні особливості:

- повнота і системність знань про універсальні культурні цінності, а також цінності рідної та іншомовної культур;
- ступінь сформованості умінь виокремлювати культурні цінності, а також застосовувати названі вище знання в практиці спілкування в рамках діалогу культур;
- ступінь усвідомленості особистісної та соціальної значущості соціокультурної компетентності.

Виділені критерії сформованості соціокультурної компетентності стали вихідними для вивчення її рівневих проявів. Ми визначили три рівні становлення соціокультурної компетентності студентів:

- низький – рівень інтуїтивно-діяльнісного учасника міжкультурного спілкування;
- середній – рівень інформованої особистості;
- високий – рівень усвідомлено-діяльнісного медіатора культур

Таким чином, у нашому дослідженні інтеграція соціокультурного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та середовищного підходів до процесу формування соціокультурної компетентності у здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей лягла в основу визначення змісту соціокультурної компетентності (єдність соціокультурних знань, готовності до її прояву у майбутній професійній діяльності, умінь і навичок жити і взаємодіяти в сучасному полікультурному світі, здатності проявляти творчу активність і особистий досвід в залежності від ситуації спілкування). Дані підходи дозволили нам виявити деякі структурні компоненти соціокультурної компетентності (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, творчий) та критерії готовності здобувачів вищої освіти до формування досліджуваної компетентності (високий, середній, низький).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкина Л. Е. Готовность студентов педвуза к использованию ИКТ в обучении // Материали за 8-а Международна научна практична конференция «Найновите научни постижения», 2012. Т. 12. Педагогически науки. София, 2012. С. 3-6.
2. Литвинова Л. Д. Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук / Л. Д. Литвинова. М.: РГБ, 2000. 226 с.
3. Щукина Э. И. Коммуникативные упражнения в видеозаписи для обучения устной диалогической речи студентов архитектурной специальности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. И. Щукина. Киев, 1991. 14 с.

Супрун В. М.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики

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

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СТРУКТУРІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Реформи, які розпочалися й активно проходять в освітньому й науковому просторі України, інспірують новий еволюційний виток в методології та організації наукових досліджень, сприяють пошуку форм концептуального оновлення й трансформації системи знань про науку, її ціннісних вимірів у житті соціуму. Поза сумнівом, наука й освіта стоять у центрі еволюційних зрушень суспільства, тому й увага до ефективної методики й організації наукових пошуків є запорукою успішної реалізації реформаційних процесів, що, зрештою, виведе українську науку й державу загалом на європейські і світові цивілізаційні обшири.

Методологія та організація наукових досліджень – одна з пріоритетних сфер навчального процесу в сучасній вищій школі. Вона покликана сформуванати фахівця, який не тільки володіє певною системою знань, умінь та навичок, а й уміє самостійно мислити, аналізувати, доводити. Зростання вимог до підготовки магістрів

вимагає якісно нового теоретичного і методичного забезпечення науково-дослідницької діяльності.

У системі навчальних дисциплін закладів вищої освіти, що визначають критерії теоретичної і професійно-методичної підготовки магістрантів різних спеціальностей, центральне місце належить курсові «Методологія та організація наукових досліджень», який не тільки інтегрує й систематизує набуті знання та навички, а й сприяє розвитку аналітико-абстрактного мислення майбутніх фахівців. Кожна тема курсу – це вдячний матеріал для формування когнітивної і професійної майстерності, умінь узагальнювати й робити академічно-наукові висновки, а також самостійності та автономії у здобутті знань.

Відомості про методологію та організацію науково-дослідницької діяльності допоможуть магістрантам, аспірантам, а згодом, можливо, докторантам успішно здійснювати наукові дослідження, ефективніше використовувати свій робочий час у процесі досягнення поставленої творчої мети. Досконале володіння навичками наукової роботи полегшить магістрантам процес увіходження у професійну діяльність.

За останній час зроблено кілька спроб обґрунтувати концептуальні основи курсу «Методологія та організація наукових досліджень» (див. праці М.П. Кочергана, Л.В. Супрун, З.В. Партика, В.М. Шейко, Г.Ф. Семенюка, Н.М. Кушнарєнко, І.В. Крупського, В.І. Шкляра, М.В. Бутиріної, Г.С. Цехмістрової, В.Ф. Погребєнника, І.М. Зарішняк та ін.), однак і донині немає системної студії, яка б розкрила специфіку методики проведення практичних занять із цієї дисципліни, особливо в сучасній освітній парадигмі.

Мета курсу – сформувані у магістрантів базові знання з методології, теорії, технології, методики та організації наукових досліджень, тобто теоретичне і практичне підґрунтя для ефективної науково-дослідницької діяльності.

Особливе значення в підготовці майбутніх фахівців надається теоретичним основам наукознавства. Діючі навчальні плани закладів вищої освіти та розроблені відповідно до них навчальні програми курсу основною формою пізнавальної діяльності виділяють лекцію. Така форма організації навчання здебільшого відповідає бажанню викладача самостійно пояснити важкі для усвідомлення теми. Водночас дидактична мета лекції покликана не лише розкрити найскладніші проблеми науки, але й зорієнтувати студентів на підготовку до практичних занять та самостійної дослідницької роботи.

Утім, у зв'язку з переходом вітчизняного освітнього простору на кредитно-модульну систему викладання й навчання, поступово

лекція втрачає дидактично-інформаційний характер, здобуваючи радше консультативний. Акцент зводиться до практичної, індивідуальної, самостійної й науково-дослідної роботи магістрантів над вивченням та опануванням тих тем, які були озвучені на лекційних заняттях.

Найхарактернішими недоліками організації навчального процесу на практичному занятті з даного курсу є несистематичність у виборі викладачем тем та питань для розгляду, їх випадковий характер, відсутність зв'язку з минулими й попередніми темами, одноманітність завдань і відповідно методики проведення пар. Тому увага до них з боку професорсько-викладацького складу повинна бути особливо прискіплива і щодо вибору тем, теоретичних питань, завдань, і щодо їх зв'язку з життям та практичною реалізацією у професійній діяльності майбутніх фахівців. Усі практичні заняття з курсу, на нашу думку, мають містити чималий потенціал проблемності, активізації пізнавальної діяльності тих, хто вчиться. А цього можна досягти урізноманітненням методичних прийомів і розширенням якісного спектру завдань.

Дані останніх психолого-педагогічних досліджень свідчать, що найпродуктивнішою формою засвоєння знань була й залишається самостійна робота студентів над проблемно-пошуковими завданнями. Самостійна робота не лише активізує розумову діяльність, позитивно впливає на якість навчання, але й забезпечує свідоме й стійке засвоєння отриманих знань, розвиває мислення, силу волі, що почасти виконує й виховну функцію.

Окрім того, самостійна робота магістрантів дозволяє економити і так незначний аудиторний час на вивчення дисципліни. Не варто забувати, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність дає можливість особистісно-зорієнтованого підходу до здобувача вищої освіти. Індивідуальний підхід дозволяє як навантажувати магістрантів відповідно до їх здібностей і знань, умовно-професійного рівня, так і диференційно оцінювати результати їхніх здобутків. Тому самостійні заняття з курсу «Методологія та організація наукових досліджень» скеровані на формування у магістрантів навичок та вмінь роботи з науковою літературою (укладання картотеки, компонування списку використаної літератури), опрацювання фактичного матеріалу дослідження (картографування, паспортизація джерельного матеріалу, його класифікація), оформлення результатів дослідження (подання цитат, посилань і виносков у наукових працях, створення додатків), підготовки наукових публікацій, доповідей, рефератів тощо.

Підсумовуючи сказане, зазначимо: в сучасних реаліях розвитку освіти й науки модифікується дидактична мета у викладанні курсу

«Методологія та організація наукових досліджень». Зусилля педагога поряд із наданням теоретичних відомостей здебільшого спрямовуються на організацію і стимулювання самостійної роботи магістрантів над здобуттям нових знань, дискусій, спілкування, обміну думками й дослідницькими ідеями, які відбуваються на практичних заняттях та консультаціях, дозволяючи майбутнім фахівцям мислити інноваційно, індивідуально, творчо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.

2. Супрун Л.В. Основи наукових досліджень : програма курсу для студ. філол. спец. вищ. навч. закладів. Вінниця : ГЛОБУС-ПРЕС, 2006. 43 с.

3. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. Київ: Знання, 2006. 307 с.

Tsybaliuk T. P.

Lecturer at the Department of Foreign Languages

*National Academy of Internal Affairs
Kyiv, Ukraine*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Among the features of educational system in the modern information society should be a much-accessed education, provided by the extensive use of new educational technologies. The processes of modernization and globalization of higher education leads to the formation of appropriate conditions for high-quality training of specialists. The educational system increasingly uses information technology in the context of innovative forms of learning [2].

Nowadays it's impossible to imagine teaching a foreign language without using information and communication technologies (ICTs). Modern ICT provides opportunities for learners' autonomy and unlimited access to authentic information about foreign languages and country studies. Within the scope of foreign language teaching ICT can contribute to:

- quicker and easier ways of obtaining the necessary information;

- motivating students to mastering a foreign language;
- active participating in one's education as well as learners' autonomy;
- enhancing students' interest in intercultural communication and their motivation to become rightful partners in an intercultural dialog.

Web-based technology in foreign language teaching develops different language skills and provides us with new accessible material in general and authentic listening sources, in particular, as «digital resources can assist with the process of making features of language noticed and more comprehensible» [4, p. 174].

The use of information and communication technologies as computer training and test programs, electronic dictionaries for teaching students both professional vocabulary and reading in a special setting; telecommunication technologies, which give students the opportunity to participate in the dialogue of cultures through audio and video conferences. A lecturer has the opportunity to monitor the knowledge and skills of students in the network, making the learning process more individual [1].

The Internet offers users a variety of options that can be used by students and lecturers: participation in video conferences, publication of research articles in the online system, e-mail, numerous reference catalogs and search systems. The internet is full of sites specifically for practicing and learning English. Everyone can also use internet based resources that are not specifically directed at improving the English language in a more interesting way.

Furthermore, multimedia provides us with individualized learning, which means that multimedia resources can help you meet needs of many different types of learners. The most important advantage is that media helps to improve their four language skills like listening, reading, speaking and writing.

Moreover, information and communication technology develops students' critical thinking. The reasons of technologies application in English teaching are:

- to create a context for language teaching;
- to widen students' knowledge and understanding of culture;
- to support students' interest in study;
- to encourage students' communication ability;
- to improve teaching effect;
- to improve interaction between teacher and student;
- to provide flexibility to course content [3].

The introduction of ICT in a foreign language classroom is a reasonable way to react to a new digital generation of students who require a new approach to providing them with information. The use of

information and communication technologies in foreign language training enhances the ability of the teacher, directs students to the conscious acquisition of knowledge, aimed at the formation of relevant professional and personal qualities, the develop students' creative thinking and cognitive activity.

REFERENCES

1. Дудоладова А. В. Роль нових інформаційних технологій у методиці та практиці викладання іноземних мов / А. В. Дудоладова // Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции. – Выпуск № 4 научных трудов ученых Израиля и Украины. – Ариель : Университетский центр Ариель в Самарии, 2013. – С. 151–155.
2. Blair R. Innovation approaches to language teaching / R. Blair // New York: Newbury, 2010. – 252.
3. Rubtsova, A. Innovative Productive Method of Teaching Foreign Languages to International Students. In Proceedings of the 18th PCSF 2018. –Professional Culture of the Specialist of the Future, St. Petersburg, Russia, 28–30 November 2018; pp. 1–12.
4. Vasquez A. Teaching Language Arts to English Language Learners / Anete Vasquez, Angela L. Hansen, Philip C. Smith. – NY: Routledge, 2013. – 229 p.

Шама І. П.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки

*ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»*

м. Старобільськ, Луганська область, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ЯК ЕЛЕМЕНТУ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Реформування української вищої освіти відповідно до європейських стандартів має на меті підготовку висококваліфікованих фахівців для всіх галузей народного господарства з урахуванням сучасних потреб суспільства, з використанням новітніх технологій навчання. Це дає розуміння, що освоєння програми фахової підготовки майбутнього вчителя не відбувається за рахунок

засвоєння готових знань, а вимагає залучення студентів в активну навчальну діяльність з конструювання нових знань, формування вмінь та розвитку професіоналізму. На перше місце в сучасних умовах виходить розвиток критичного мислення в студентів, їхнього вміння самостійно формулювати і вирішувати практичні проблеми, критично осмислювати отриману інформацію, робити висновки, захищати власну позицію й оцінювати отримані результати.

На сучасному етапі в освітню практику все ширше впроваджуються інноваційні методи і технології, що дозволяють посилити практичну орієнтацію професійної освіти, встановити зворотній зв'язок між теоретичними положеннями і професійними діями фахівців у цій галузі, активізувати інтелектуально-творчу діяльність студентів. Однією з таких технологій є кейс-технологія.

Кейс, як основний елемент кейс-технології – це не просто правдивий опис ситуації, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію. Грамотно виготовлений кейс провокує дискусію, прив'язуючи тих, хто навчається, до реальних фактів, дозволяє змодельовати реальну проблему, з якою в подальшому прийдеться зіткнутись на практиці. Крім того, кейси розвивають аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, виробляють уміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію і приймати управлінські рішення [3, с. 11].

Великі можливості відкриває використання інформаційних комп'ютерних технологій у процесі створення педагогічних кейсів: надзвичайний обсяг необхідної інформації, фото, аудіо, відеоматеріали, зручні та доступні сервіси для створення навчальних кейсів.

Сучасні ІКТ як елемент кейс-технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів застосовуються з метою:

а) пошуку матеріалів для складання педагогічних кейсів різного типу (текстовий матеріал, відеоматеріали тощо) (на основі сервісів: <http://Flickr.com>, <http://www.panoramio.com>, <http://picasaweb.google.com>, <http://www.fotodia.ru>, <http://youtube.com> та ін.). Використання ресурсу Glogster (www.edu.glogster.com) дозволяє створювати онлайн-плакати, тобто Glogs. Глог, glogs (поєднання слів графічний + блоги, graphical blogs) – це мультимедійна веб-сторінка або мультимедійний постер, на якому можуть бути представлені тексти, фото, відео, звукові файли, графіка, покликання та ін. За допомогою цього сервісу можна створити інтерактивний постер, де розмістити всю можливу інформацію з будь-якої теми;

б) розробки та презентації електронних кейсів (наприклад, лонг-рид-кейсів), зокрема на основі сервісів – tilda.cc, readymag.com, 1po.st, stampsy.com, exposure.co та ін.;

в) пошуку студентами в мережі Інтернет додаткових матеріалів для вирішення конкретного педагогічного кейсу;

г) організації віртуальних дискусій за результатами аналізу та вирішення педагогічних кейсів (на сайті дистанційного навчання, у соціальних мережах, блогосфері (Wordpress, Blogger, Posterous, Ctrip, Twitter та ін.);

д) підготовки та використання кейс-тестингу, зокрема в умовах дистанційної освіти.

Саме ІКТ дозволяють реалізувати пізнавально-евристичний потенціал відеокейсу, який, на думку С. Ковальової, характеризується такими дидактичними можливостями: «1) як засіб інформації про шкільне життя відеокейс відображає аудіо і візуальну сторону процесу навчання, що допомагає скласти у студента уявлення про майбутню педагогічну діяльність; 2) як засіб введення студентів до проблемних ситуацій залучає їх до процесу вирішення педагогічних задач; 3) підвищує мотивацію, пробуджує інтерес у студентів до майбутньої професії, впливаючи на емоції й почуття (розвиваючи емпатію, співпереживання). Цьому сприяє характерний для відеокейсів ефект емпатії, який демонструє наскільки важливі вирішувані проблеми для майбутніх учителів; 4) підвищує рівень автономності й самостійності студентів; 5) сприяє кращій консервації методичної інформації для подальшого вживання для різних цілей і видів занять» [Цит. за: 1, с. 274–275].

Кейси різного типу використовуються й для оцінки рівня сформованості знань, умінь та навичок за результатами вивчення навчальної дисципліни. М. Варданян відзначає, що «останнім часом все більш популярним стає використання кейсів не тільки на стадії навчання студентів, але й при перевірці результатів навчання на екзаменах. Студенти отримують кейси перед екзаменом, вони мають проаналізувати його та принести екзаменатору звіт» [2, с. 29]. Другий варіант – вирішення кейсу безпосередньо на екзамені, але в такому випадку «він має бути достатньо коротким та простим, для того щоб вкластися в обмежені часові рамки» [Там само]. І, нарешті, третій варіант – це використання міні-кейсів для тестування (у форматі очного письмового тестування або у форматі комп'ютерного тестування – в аудиторії або дистанційно). Саме цей – третій варіант – й отримав назву кейс-тестингу.

Кейс-тестинг (від англ. case-testing – оціночний кейс) – метод оцінки знань та навичок (компетенцій) за допомогою спеціалізованих завдань. Означені завдання можуть бути представлено у вигляді міні-кейсів різного типу (педагогічна ситуація, фрагмент наукового, художнього тексту та ін.). Відзначимо, що добір завдань для кейс-тестингу суттєво залежить від форми проведення тестування –

письмове тестування або комп'ютерне тестування. За умови письмового тестування можливе включення завдань у вигляді міні-кейсів, що не передбачають однозначного рішення, спрямовані на формулювання відкритої відповіді, яка оцінюється, насамперед, за критеріями змістовності, належної аргументації тощо. Зрозуміло, що такі завдання не можуть бути використані для комп'ютерного тестування, яке вимагає відповідної стандартизації варіантів відповідей.

Практика використання комп'ютерного тестування, зокрема в умовах дистанційної освіти, свідчить, що узвичаєний підхід до формулювання тестових завдань орієнтовано переважно на перевірку інформаційного компонента професійної підготовки майбутніх фахівців, що є, без сумніву, важливим, але недостатнім для контролю рівня навчальної успішності. Остання позиція є особливо значущою для професійної підготовки майбутніх учителів. Як варіант подолання відзначеного недоліку можливе використання кейс-тестингу на основі кейсів різного типу, що дозволяє перевірити відповідні знання та вміння в процесі аналізу ситуацій як елементу педагогічної дійсності. За таких умов актуалізуються не тільки контрольні, діагностичні функції тесту, а й розвивальні та мотиваційно-ціннісні. Також відзначимо, що кейс-тестинг, побудований на міні-кейсах, створює передумови для самоконтролю та самопізнання майбутніх учителів.

О. Шварева, аналізуючи науково-методичну літературу з проблем кейс-тестингу, відзначає позицію Є. Моргунова, який розглядав кейс-тест як складник психолого-дидактичного інструментарію, що дозволяє забезпечити зв'язок тестового матеріалу та практичних професійних завдань [4, с. 29]. Так само О. Шварева аналізує позиції щодо кейс-тестів таких авторів, як Є. Конопко, М. Шалашова, В. Звонников та ін., доходить висновку про те, що в процесі роботи з кейс-тестом майбутнім фахівцям пропонується «не просто вирішити кейс-ситуацію, а проаналізувати запропоновані варіанти та вибрати з них оптимальний» [4, с. 31]. Відповідно, використання кейс-тестів, кейс-тестингу загалом дозволяє актуалізувати наявні професійні теоретичні та практичні знання, що «сприяє формуванню навичок успішного виконання професійної діяльності та отримання кількісної та якісної оцінки педагогічної компетентності бакалаврів» [Там само].

Отже, використання ІКТ як елементу кейс-технологій дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчального процесу, активізує пізнавальну діяльність майбутніх учителів, сприяє формуванню навичок самоорганізації та самоконтролю, створює передумови для творчої самореалізації. Особливо зазначимо, що саме ІКТ надають

широкі можливості для освоєння студентами віртуальної дійсності як елементу практико зорієнтованого навчання в закладі вищої освіти, реалізації вмій та навичок, що характерні для покоління «цифрових аборигенів» (М. Пренскі), орієнтації на переваги візуального представлення інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя / О. Є. Антонова // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 262–285.
2. Варданын М. Р. Практическая педагогика : учеб.-метод. пособие на основе метода case-study / М. Р. Варданын, Н. А. Палихова, И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск : ТГ СПА им. Д. И. Менделеева, 2009. – 188 с.
3. Голубчикова М. В. Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога : учеб. пособие / М. В. Голубчикова, С. А. Харченко. – Иркутск : ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012. – 116 с.
4. Шварева О. В. Кейс-тест: инновационное оценочное средство компетентности бакалавров / О. В. Шварева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2013. – № 1(1). – С. 28–32.

СЕКЦІЯ 5. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Марціхів Х. Р.

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов

*Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Система вищої освіти у США є найбільш різноплановою у світі і характеризується автономністю та незалежністю інституцій. Оскільки у США немає централізованого міністерства освіти для впровадження національних стандартів, забезпечення якості професійної освіти майбутніх журналістів здійснюється федеральними та штатними агентствами, державними неурядовими організаціями та комерційними сервісами [4].

Американські університети є членами різних освітніх та професійних асоціацій, які підтримують та забезпечують якість освіти на високому рівні згідно з сучасними нормами та стандартами. Асоціація американських університетів (Association of American Universities) відіграє важливу роль у розробці нормативних документів, що формують національну політику з питань професійної освіти та вимагає від закладів дотримання чітких критеріїв та принципів для забезпечення якості освіти майбутніх фахівців з журналістики. Також впливовими організаціями є Американська організація державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities), Національна організація незалежних коледжів та університетів (National Association of Independent Colleges and Universities), яка займається питаннями оподаткування, запровадження освітніх законів та надання фінансової допомоги студентам. Національна дослідницька рада (The National Research Council) пропагує науково-дослідну діяльність університетів та популяризує результати наукових досліджень, відстоюючи ідеї штатів та федерального уряду [5].

Основні положення про роль штатів та федерального уряду у системі освіти США були ухвалені та закріплені в поправці № 10

Конституційного акту (Constitutional Act, 1791, Amendment № 10). Згідно з цим актом кожен з 50 штатів, а не федеральний уряд, несе відповідальність за управління державними коледжами та університетами. Звідси можна стверджувати, що принцип децентралізації – основа управління американської системою вищої освіти. Рівень контролю з боку штатів відрізняється значною мірою, зокрема такі заклади як Університет Каліфорнії (University of California) та Університет Мічигану (University of Michigan) володіють статусом конституційної автономії як окремі галузі державного уряду [2, с. 5-6].

Отже, незважаючи на те, що вплив федерального уряду продовжує зростати, його роль досі залишається обмеженою і він не втручається у вирішення ключових академічних питань – ними займаються власне заклади вищої освіти, а у випадку деяких державних коледжів та університетів – штати, під юрисдикцію яких вони підпадають.

Таким чином, кожен штат у США має власні міністерства чи департаменти освіти та поділений на округи, де функціонують освітні організації для розв'язання проблем, які виникають на локальному рівні. Залежно від штату ці ради контролюються інспекторами, секретарями освіти або представниками громадськості, яких обирає місцеве населення.

Зазначимо, що оцінка якості освіти для журналістів у США традиційно здійснюється «тріадою», до якої входять федеральний уряд, регіональні агентства з акредитації та органи державного управління штатів. Для ефективної оцінки якості закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців з журналістики у США, створено Раду з питань національного оцінювання освітнього прогресу (National Assessment of Education Progress), яка є відповідальною за забезпечення належних технічних умов для проведення перевірки знань студентів журналістів. Ця організація звітує про досягнення студентів найчастіше з таких предметів: математики, читання, природничих дисциплін та письма. При Манчестерському університеті (University of Manchester) функціонує підрозділ «Група з організації оцінювання», основними обов'язками якої є організація та моніторинг системи оцінювання студентів, які навчаються за спеціальністю «Журналістика». Також при Університеті штату Орегон (Oregon University) функціонує Університетська рада з питань оцінювання (University Assessment Council), яка прагне залучити усі факультети до участі в оцінюванні результатів навчання студентів усіх спеціальностей.

У процесі реформи вищої освіти в США цілком доречно розглянути акредитацію як механізм, на розвиток якої виділяють кошти

суспільства, і яка значно впливає на показники якості вищої професійної освіти для журналістів. Саме гарантування якості освіти, здійснення оцінки якості освітньої установи та програми, а також надання рекомендацій щодо її покращення є головними завданням акредитаційних агенцій у США. Із самого початку процес акредитації уявляється як такий, що ґрунтується на оцінці колег-фахівців (англ. peer-review). Американська модель акредитації є достатньо автономним від держави процесом. Це помітно на прикладі діяльності Ради з акредитації вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation), яка виступає у ролі координатора ЗВО та навчальних програм, ставить за мету, щоб визнані нею агентства забезпечували неперервність процесу покращення вищої освіти, а саме акцентували увагу на якості освітньо-наукового процесу та стимулювали нововведення у роботу ЗВО [3, с. 127-130].

У США, як і у країнах європейського регіону можна виокремити наступні процедури контролю якості журналістської освіти з боку державних органів: ліцензування, оцінювання (атестацію), акредитацію. Ліцензування й акредитація проводяться державними або іншими органами на основі заздалегідь визначених критеріїв, а ЗВО або програми повинні задовольняти мінімальні вимоги. Оцінювання базується на аналізі значного обсягу інформації, беручи до уваги думки фахівців. Однак, у цілому, наголос ставиться на диференційоване й детальне оцінювання, що нагадує акредитацію й ліцензування з їхнім порогом мінімальних вимог. Незаперечним фактом є те, що регулювання якості системи вищої професійної освіти для журналістів у США безпосередньо залежить від економічної свободи та процесу регулювання країною. Після приходу у США до влади партії демократів вплив держави на заклади вищої освіти та програми значно збільшився. Як наслідок, ускладнилися вимоги до акредитації та акредитаційних агенцій, від університетської спільноти почали вимагати більшої звітності (англ. Accountability), яка зосереджується на національних чи федеральних проблемах, спричиняє конфлікт з керівництвом вищого навчального закладу. Досі заклади вищої освіти дбали про забезпечення якості освіти; оцінку студентських досягнень; визначення шляхів успіху у викладанні, навчанні, наукових дослідженнях. Якщо урядовий нагляд надалі поширюватиметься на академічну сферу, то це спричинить зниження ролі самих закладів вищої освіти в освітньому процесі. Тому зараз перед вищою освітою постав виклик: як забезпечити широку звітність перед громадою і при тому зберегти переваги акредитації, яка базується на системі науково-експертного огляду (англ. Peer review), відповідно до місії закладу вищої освіти, принципів інституційної автономії та академічної свободи [1].

Наприкінці ХХ ст. США разом з іншими країнами впроваджує ідеї «академічного капіталізму» в університетську систему, згідно з яким заклади вищої освіти почали функціонувати як автономні одиниці. У цей період була сформована система, що отримала назву «Сила трьох «Е»: зайнятість, освіта, економічний розвиток» (англ. Employment, Education, Economic development)», яка дозволяє працівникам підвищити якість професійної життєдіяльності, а бізнесу – конкурентоспроможність на глобальному ринку.

На підставі аналізу нормативно-правової документації та законодавчих актів, робимо висновок, що система вищої освіти США характеризується децентралізацією та автономністю інституцій. У США не існує єдиної системи уніфікованих національних стандартів, які регулюють освітній процес та надання освітніх послуг. Досліджено, що федеральний уряд, регіональні агентства та адміністрація штатів здійснюють моніторинг якості освіти згідно з освітніми та професійними стандартами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Eaton J. S. The future of accreditation. Planning for higher education / S.J. Eaton. – Society of College and University Planning. – 2012. – Vol. 40 (3). – P. 8–15.

2. Eckel P. D. An overview of higher education in the United States: diversity, access, and the role of the marketplace / P. D. Eckel, J. E. King. – Washington, USA: American Council on Education. – 2004. – 20 p.

3. Guston P. L. Higher education accreditation: how it's changing, why it must / P. L. Guston, E. M. Ochoa. – Virginia, USA: Stylus Publishing. – 2013. – 253 p.

4. Quality Dimensions for Connected Credentials. Washington, D.C., USA: American Council on Education. Retrieved from z: <https://www.acenet.edu/Documents/Quality-Dimensions-for-Connected-Credentials.pdf>

5. Лунячек В. Е. Публічне управління освітою в США: проблеми підготовки фахівців. Теорія та практика державного управління. Взятو з: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2011-4/doc/5/05.pdf>.

НОТАТКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ
учасників міжнародної
науково-практичної конференції

«ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ:
НАПРЯМКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
В УКРАЇНІ ТА СВІТІ»

17–18 квітня 2020 р.

м. Одеса

Частина I

Видавник – ГО «Південна фундація педагогіки»

Поштова адреса редакції: 65001, Одеса 1, а/с 247

www.pifp.org.ua, tel: +38 099 431 12 14

Підписано до друку 21.04.2020 р. Здано до друку 22.04.2020 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 7,67.

Наклад 100 прим. Зам. № 2204-20.